



HAL
open science

ANALYSE DIDACTIQUE DES DISCOURS D'ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES NUMÉRIQUES DES ÉTUDIANTS

François Annocque

► **To cite this version:**

François Annocque. ANALYSE DIDACTIQUE DES DISCOURS D'ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES NUMÉRIQUES DES ÉTUDIANTS. Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français, 2018. hal-03231310

HAL Id: hal-03231310

<https://hal.science/hal-03231310v1>

Submitted on 20 May 2021

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.

ANALYSE DIDACTIQUE DES DISCOURS D'ENSEIGNANTS SUR LES PRATIQUES NUMÉRIQUES DES ÉTUDIANTS

François Annocque
Université du Littoral Côte d'Opale
Théodile-CIREL (ÉA 4354)

INTRODUCTION

À l'instar des élèves et étudiants dont ils ont la charge, les enseignants de cette deuxième décennie du XXI^e siècle connaissent, pour bon nombre d'entre eux, les technologies issues du web 2.0 et les utilisent couramment dans leur vie sociale et leur vie professionnelle. Un rapide aperçu de la démographie enseignante fait supposer que la génération d'enseignants en exercice¹ a découvert le numérique éducatif au début de sa carrière et les bouleversements qu'il induit, si on considère que ce phénomène est apparu durablement et massivement en France dans les années 1980-1990 (Bernard

1. En 2017, l'âge moyen de la population enseignante en France du primaire au supérieur est d'un peu plus de 45 ans (primaire : 43 ; secondaire : 45,5 ; supérieur : 47,8 ; source MEN).

& Ailincăi, 2012, p. 217-219). Le rapport au numérique des enseignants accompagne de manière plus ou moins synchrone l'évolution des usages des élèves, des étudiants dans leurs pratiques scolaires et sociales, et s'est aussi construit en fonction des politiques publiques d'investissement et de la mise sur le marché de ressources et d'outils pour apprendre et enseigner (Baron, 2014). Parallèlement, la formation des enseignants aux usages professionnels et pédagogiques du numérique, dès la fin des années 1990, s'est développée et a pris de multiples visages : réseaux pédagogiques locaux et nationaux qui promeuvent l'usage des technologies en classe et la formation des enseignants, présence de modules dans la formation initiale des étudiants futurs enseignants (bureautique, méthodologie de la recherche sur internet, etc.), passation de certifications pilotées par les compétences (C2i²), actions de formations continues proposées par les académies, etc. (Bernard & Ailincăi, 2012, p. 219).

Les usages des enseignants sont aujourd'hui d'une grande variété : le suivi scolaire des élèves via les ENT (bulletins de notes, correspondance avec les élèves et les parents, livrets de compétences), la création et la mise à disposition de ressources en ligne, l'animation de communautés d'apprenants via des plateformes d'apprentissages, des modalités pédagogiques telles que la « classe inversée » qui laisse une part importante aux technologies numériques, l'utilisation en classe d'appareils technologiques (TBI³, ordinateurs, tablettes, vidéoprojecteurs, etc.), l'évaluation des compétences numériques des élèves dans les dispositifs tels que le B2i⁴ ou le PIX⁵... Ces exemples donnent à voir quelques aspects de l'importance et de la diversité des usages numériques professionnels des enseignants.

Aujourd'hui donc, le numérique enseignant n'est plus une révolution, une parenthèse, un corps étranger dans l'exercice du métier, ou un

-
2. C2i (Certificat informatique et internet) : certification française délivrée par les établissements supérieurs français qui atteste des compétences dans l'usage des technologies de l'information et de la communication par les étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur.
 3. TBI (tableau blanc interactif) : tableau sur lequel il est possible d'afficher l'écran d'un ordinateur et le contrôler directement du tableau à l'aide d'un crayon-souris ou digitalement. Pour une approche enseignante de cet outil, voir Charlet, 2014.
 4. B2i (Brevet informatique et internet) : certification française dont l'objectif est d'attester le niveau de maîtrise des outils multimédias et d'Internet des élèves scolarisés dans des établissements relevant du système français.
 5. PIX : projet public de plateforme en ligne d'évaluation et de certification des compétences numériques. PIX se substituera au Brevet informatique et internet (B2i) et à la Certification informatique et internet (C2i) progressivement à partir de la rentrée 2017-2018.

phénomène qui opposerait les anciens et les modernes, mais une dimension présente dans l'ordinaire professionnel de la communauté enseignante.

La recherche s'est d'ailleurs intéressée assez tôt à l'évolution du métier d'enseignant suite au déploiement des technologies éducatives (Baron & Baudé, 1992) et les usages numériques des enseignants constituent aujourd'hui un vivier important des recherches sur le numérique éducatif que l'on retrouve par exemple dans des revues dont le numérique constitue le cœur de spécialité (*Sticef, Distances et médiations des savoirs, Ticeps, Asilc*, etc.) ou dans nombre de colloques qui s'intéressent au numérique éducatif (*EPAL, Jocair, Colloque CRIFPE*, etc.).

Nous disposons donc aujourd'hui d'une littérature conséquente sur le numérique éducatif, et la recherche a bien documenté les pratiques enseignantes et apprenantes en les observant ou en interrogeant le point de vue des acteurs concernés. Dans cet article, je propose d'analyser des discours d'enseignants sur les usages que font leurs étudiants du numérique dans les apprentissages, en considérant que ces acteurs constituent des observateurs pertinents et des interlocuteurs intéressants pour rendre compte des formes prises par les usages dans les apprentissages. En outre, je considère que les discours des enseignants sur les différents usages numériques de leurs étudiants s'appuient sur un certain nombre de représentations – dont les représentations de ce qu'ils enseignent – que je mettrai au jour.

Pour conduire cette réflexion, je m'appuie sur les propos tenus par cinq enseignants dans le cadre d'enseignements d'expression-communication en DUT qui ont fait l'objet d'une analyse didactique que j'associe ici à l'étude des objets enseignés et appris – ou *contenus*. Je présenterai dans les deux premières parties les orientations théoriques et méthodologiques de cette réflexion en m'attachant à montrer la place prise par les *contenus* (Delcambre, 2007/2013 ; Daunay, 2015) dans l'identification des outils utilisés par les étudiants. Dans une troisième partie, je proposerai une typologie des contenus enseignés selon les enseignants interrogés. Dans une quatrième partie, je donnerai à voir les points de vue de ces enseignants sur les pratiques numériques de leurs étudiants en expression-communication. Enfin, dans une cinquième et dernière partie, je montrerai que les outils numériques constituent pour ces cinq enseignants des moyens que les étudiants utilisent pour mener à bien l'apprentissage des contenus enseignés.

1. APPROCHE DIDACTIQUE DES OUTILS NUMÉRIQUES

Dans un premier temps, je propose de clarifier ce que j'entends par outil numérique tant l'emploi de l'adjectif est commun voire indifférencié aujourd'hui dans les discours sociaux, institutionnels, et scientifiques.

Pouvant circonscrire « un champ très vaste [comme] celui des technologies de communication de masse et de l'informatique » (Baron, 2014, p. 91), le numérique sert à désigner des choses aussi diverses que des technologies (appareils, applications), des usages de ces technologies, un rapport au monde, une forme de culture en rapport avec le développement et les usages de ces technologies.

Dans ce texte, je limite le numérique aux ressources en ligne⁶ ou hébergées⁷ sur un ou des supports technologiques (ordinateur, téléphone, tablette, clé USB, etc.) que les usagers mobilisent séparément ou en association dans des situations d'enseignement/apprentissage. Ainsi, un document réalisé sur un traitement de texte peut être copié sur une clé USB, partagé sur un réseau ou un forum, annoté par un enseignant ou un étudiant, servir de support dans le cadre d'une visioconférence, etc.

Cette conception du numérique éducatif est à la fois large (la diversité des technologies utilisées) et délimitée (les situations d'enseignement/apprentissage) et comprend aussi l'idée d'action du sujet par et sur ces supports dans les situations dans lesquelles ces supports sont engagés et qu'on retrouve dans la notion de ressource proposée par Baron (*ibid.*). L'auteur y voit « aussi bien une information de type statique (c'est-à-dire fixe jusqu'à la prochaine modification⁸) et ayant ou non fait l'objet d'une validation (un article de journal ou de blog, une fiche d'encyclopédie), ou un environnement interactif réagissant aux actions de l'utilisateur et aux informations qu'il possède sur lui. »

Enseignants et étudiants peuvent ainsi utiliser dans leurs pratiques respectives les mêmes technologies (ordinateurs, logiciels, supports de stockage), mais leurs actions par ou sur ces supports peuvent varier d'un enseignant à un autre, d'un étudiant à un autre, entre enseignants et étudiants. On peut ainsi utiliser un traitement de texte pour prendre ses cours en notes, créer des exercices, rédiger un compte rendu collectif, utiliser les fonctions de révision pour corriger les erreurs d'orthographe, etc. Le cadre théorique retenu pour exprimer ces variations s'appuie sur les travaux de Rabardel (1995) relatifs à la notion d'instrument ; ce dernier distingue la dimension matérielle de l'outil (l'artéfact) et les usages qui en sont faits (schèmes d'utilisation), un même artéfact par définition pouvant faire l'objet d'usages différents selon tel ou tel utilisateur.

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

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

8. C'est moi qui souligne.

L'orientation didactique retenue dans cet article pose l'idée que les usages et leurs variations dans les enseignements/apprentissages sont fonction des représentations que les sujets – ici les enseignants – construisent des objets enseignés et appris ou *contenus*. Sont considérés comme *contenus*⁹ « tout ce dont un système didactique peut susciter l'apprentissage par les apprenants du fait d'un enseignement » (Daunay, 2015, p. 23), c'est-à-dire « [des] savoirs, [des] savoir-faire, [des] compétences [...], des valeurs, des pratiques, des “rapports à”, [...] des comportements ou des attitudes » (Delcambre, 2007/2013, p. 43), voire des exercices, activités (Denizot, 2015, p. 52) et des évaluations (Bart & Fluckiger, 2015, p. 148).

L'idée selon laquelle les outils utilisés par les apprenants et enseignants dépendent des représentations des enseignements/apprentissages n'est pas inédite en didactique. Je citerai quelques exemples non exhaustifs parmi lesquels figurent les dernières lignes de l'article sur la *conscience disciplinaire*, ou les représentations des disciplines d'enseignement par les acteurs scolaires, dans lesquelles Reuter soulignait que les outils de la classe pouvaient constituer un indicateur permettant à un élève, à un enseignant de décrire une discipline (Reuter, 2007, p. 67). Dans l'article « Outil » du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Cohen-Azria (2007/2013) reprend cette idée en indiquant que les représentations disciplinaires ont à voir avec la construction et l'usage des outils par les enseignants et les élèves. Enfin, dans une recherche empirique consacrée aux pratiques numériques dans des enseignements d'expression-communication, j'ai pu montrer que des étudiants déterminaient les outils qu'ils utilisaient dans leurs apprentissages – c'est-à-dire les usages de certains artefacts – en fonction de l'importance qu'ils donnaient à tel ou tel contenu (Annocque, 2014). Par exemple, l'usage quasi systématique d'un traitement de texte et particulièrement le correcteur orthographique s'expliquait par le fait que plusieurs étudiants considéraient que l'écriture de textes bien structurés et correctement orthographiés primait dans leur cours sur d'autres contenus enseignés.

L'approche par les représentations des contenus constitue une voie pour comprendre les pratiques numériques dans les enseignements/apprentissages. Toutefois, celle-ci est peu explorée par les didacticiens voire par la littérature sur le numérique en général (Annocque, Daunay & Fluckiger, à paraître) et je propose ici de l'aborder par le prisme du regard d'enseignants sur les pratiques numériques de leurs étudiants.

9. J'utilise ici l'italique pour désigner la notion de contenu. Passé la définition retenue dans cet article, le terme ne sera plus en italique.

2. LES CONTENUS ENSEIGNÉS ET LES PRATIQUES NUMÉRIQUES DES ÉTUDIANTS : ANALYSE PAR LES ENTRETIENS

Le regard des enseignants sur les usages du numérique des étudiants résulte de l'analyse d'entretiens menés avec cinq enseignants à la fin du premier semestre de l'année universitaire 2014-2015. Ces entretiens constituent une partie du travail empirique mené dans le cadre d'une thèse en cours consacrée aux regards d'enseignants et d'étudiants sur les usages du numérique dans des enseignements d'expression-communication en DUT¹⁰. À titre informatif, ces enseignements figurent dans les 24 spécialités de ce diplôme et ont pour objectifs de préparer l'insertion professionnelle des étudiants et de travailler des compétences que ces derniers pourront transférer dans d'autres enseignements de la formation. Aussi retrouve-t-on dans les programmes des contenus tels que le rapport de stage, la lettre de motivation, le CV ou l'orthographe.

Les cinq enseignants interrogés (Céline, Daniel, Élisabeth, Laurence et Virginie¹¹) exercent dans trois universités. Outre l'animation des enseignements d'expression-communication qu'ils assurent depuis plusieurs années, ils ont aussi des responsabilités administratives et pédagogiques, et interviennent dans des dispositifs de la formation (PPP, PEC¹², gestion de projet, projet tutoré, connaissance de l'entreprise). Dans les entretiens, ces enseignants ont évoqué ce qu'ils avaient réalisé avec leurs étudiants durant ce premier semestre, mais aussi ce qu'ils prévoyaient de faire dans les semestres suivants. Compte tenu de la diversité des tâches et missions qui leur étaient confiées, leurs propos ne se sont pas limités à l'expression-communication mais ont aussi tourné autour des dispositifs pédagogiques qu'ils animaient. Cette proximité dans les discours a rendu parfois complexe l'identification des contenus spécifiques de cet enseignement mais a permis aussi de comprendre les logiques qui sous-tendent les représentations de ce que ces cinq enseignants déclarent enseigner.

Les entretiens ont fait l'objet d'une analyse thématique qui s'est focalisée sur deux dimensions : les représentations des contenus et des pratiques numériques des étudiants. J'ai ainsi procédé à un relevé lexical afin de déterminer quels étaient – du point de vue des enseignants – les principaux outils utilisés par les étudiants et les principaux contenus

10. Thèse dirigée par Bertrand Daunay et Cédric Fluckiger (Théophile-CIREL, EA 4354).

11. Dans un souci de confidentialité, les enseignants sont ici désignés par des pseudonymes.

12. PPP : Projet Personnel et Professionnel ; PEC : Portefeuille Électronique de Compétences.
Voir annexe 1 pour une présentation plus précise des enseignants.

enseignés. J’ai illustré cet inventaire en procédant à un relevé non exhaustif des commentaires d’enseignants sur les usages du numérique et les finalités qu’ils assignaient aux enseignements d’expression-communication spécifiquement.

Le tableau ci-dessous précise le découpage de l’analyse thématique des entretiens. J’y indique en outre pour chaque thème le nombre de tours de parole par enseignant¹³ à partir desquels j’ai pu mettre en évidence des aspects plus ou moins développés par les participants.

		Céline	Daniel	Élisabeth	Laurence	Virginie
Les pratiques numériques des étudiants	Les outils utilisés par les étudiants	6	10	4	3	10
	Les usages du numérique	15	13	6	9	14
	Le point de vue des enseignants sur ces usages	13	16	8	9	13
Les représentations de l’expression-communication	Les contenus enseignés	62	49	52	51	47
	Les finalités de l’expression-communication	8	7	10	6	3

Tableau 1 : La distribution des thèmes dans les entretiens menés avec les enseignants

J’ai en effet jugé nécessaire de prendre en compte des variations thématiques présentes dans les propos des enseignants et particulièrement sur ce qui a trait au numérique étudiant. L’hypothèse a été posée que le fait que les enseignants aient plus ou moins parlé des usages que leurs étudiants faisaient du numérique pouvait certes trouver son explication dans la connaissance plus ou moins fine de ces pratiques – qu’elles soient scolaires ou sociales – mais aussi parce que ces derniers associent plus ou moins les contenus qu’ils enseignent à des usages numériques dans les apprentissages.

Les différents thèmes figurant dans la deuxième colonne du tableau ont fait l’objet d’un traitement distinct dans un premier temps et constituent les deux parties suivantes de cet article. Dans un deuxième temps j’ai confronté

13. Le tour de parole désigne ici l’unité de découpage des entretiens (Vion, 1992/2000).

les discours des enseignants sur le numérique aux discours sur les contenus et j'ai essayé d'identifier les intersections ou au contraire les bifurcations entre contenus enseignés et les représentations des pratiques numériques des étudiants.

3. LA MOSAÏQUE DES CONTENUS ENSEIGNÉS EN EXPRESSION-COMMUNICATION DANS LES DISCOURS DES ENSEIGNANTS

L'inventaire des contenus que les enseignants déclarent aborder avec leurs étudiants peut donner l'impression d'un assemblage d'éléments en apparence disparates. Parmi les 43 objets recensés¹⁴, on retrouve des choses telles que le compte rendu (de réunion, d'expérience pour les formations technologiques et scientifiques), la présentation personnelle, la situation de communication¹⁵, le rapport de stage, etc. qui constituent les objets classiques des enseignements d'expression-communication (Simonet, 1994). On trouve aussi dans les discours de certains enseignants des choses peut-être moins courantes telles que l'écriture poétique (Daniel), l'étymologie (Céline), la rédaction d'un document de logistique dans le cadre d'un processus « qualité » (Laurence). Ces contenus ne figurent pas tels quels dans les programmes de DUT mais constituent des échos – d'après ces mêmes enseignants – de leur formation d'origine (lettres et éco-gestion).

Toujours est-il que ce que les enseignants déclarent majoritairement enseigner correspond aux prescriptions des programmes : les « compétences linguistiques (orthographe, vocabulaire, syntaxe) », le « rapport de stage », le « CV » et la « lettre de motivation » constituent le noyau dur des contenus en expression-communication, c'est-à-dire des contenus récurrents dans les programmes et les discours de ces cinq enseignants, exposés dans le tableau ci-dessous qui reprend les contenus le plus souvent identifiés par ces derniers.

14. Cf. annexe 2 pour un aperçu complet des contenus identifiés dans les discours des enseignants.

15. Modèle de Jakobson.

Contenus	Nombre d'enseignants
L'entretien (d'embauche/stage)	4
Le CV	4
La lettre de motivation	4
Les outils de communication numérique en situation scolaire et professionnelle (mail, SMS, liste de diffusion)	4
Les méthodes de travail universitaire (faire une recherche documentaire, prise de notes)	4
L'exposé	4
Les supports de présentation (diaporama, poster)	4
Le rapport de stage (écrit et soutenance)	5
La synthèse de documents	5
Orthographe, syntaxe, vocabulaire	5

Tableau 2 : Les principaux contenus identifiés dans les discours des enseignants

Ces contenus renvoient à la double vocation de l'expression-communication exposée dans le point précédent : faciliter l'insertion professionnelle des étudiants (entretien, CV, lettre de motivation, etc.) et acquérir des méthodes transposables dans d'autres enseignements (prise de notes, recherche documentaire, supports de présentation, etc.).

Les discours de ces cinq enseignants témoignent de leur souci d'outiller le plus efficacement possible les étudiants dont ils ont la charge en abordant des objets d'apprentissages variés en phase avec les problématiques socioprofessionnelles actuelles (liens école/entreprises, insertion professionnelle des étudiants, acculturation aux questions socio-économiques). Cet éventail donne une idée de l'étendue du domaine de compétences des enseignants d'expression-communication, qui excède des finalités simplement scolaires ou limitées à la formation (Costa & Fintz, 1998 ; Bordy, Dalle & Parizot, 2013), et constitue un écho aux discours actuels sur la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur (Balas & Riem, 2014) que chaque enseignant interrogé ici traduit à sa manière.

Céline indique par exemple avoir consulté des professionnels du secteur pour connaître leurs attentes dans la rédaction des lettres de motivation : « Les professionnels dans le coin c'est peut-être spécifique au littoral mais ils demandent des lettres de motivation manuelles [...] pour savoir comment ils écrivent [...] moi j'ai encore reçu un professionnel la semaine dernière pour une proposition de stage il leur a expliqué ce qu'il voulait [...] et il leur a demandé un dossier papier donc écrit à la main. » Dans le cadre de l'apprentissage du CV et de la lettre de motivation, Daniel organise des

simulations d'entretien d'embauche en faisant appel à « toute une équipe de chefs d'entreprise ou de responsables d'entreprise en retraite qui sont dans une association et qui viennent justement leur faire passer des entretiens ». Laurence, quant à elle, a créé une microentreprise ou « une junior entreprise façon école de commerce » pour travailler des écrits comme le « compte rendu de réunion » ou la « prise de parole à l'oral [...] en amphi devant toute la communauté nationale QLIO¹⁶ pour présenter son projet ».

Daniel, Laurence et Céline construisent donc leur progression pédagogique en expression-communication mais aussi dans les dispositifs dans lesquels ils interviennent (Cf. supra) en fonction de cette double visée (scolaire et professionnalisante). Il y a selon eux parfois peu de différences entre ces enseignements, le PPP ou la gestion de projet ce qui explique la présence dans leurs discours de contenus comme la « soutenance », le « CV » ou la « lettre de motivation » lorsque ces enseignants évoquent indifféremment ce qu'ils abordent en expression-communication ou dans ces dispositifs.

Pour ces cinq enseignants, l'expression-communication constitue un « processus support » (Nouailler & Dalle, 2016), c'est-à-dire un enseignement dont les contenus se situent au carrefour des besoins des disciplines d'enseignement et des problématiques socioprofessionnelles, et il faut comprendre les représentations que ces enseignants ont des pratiques numériques de leurs étudiants en fonction de cette façon de concevoir les finalités de ce qu'ils enseignent.

4. LES PRATIQUES NUMÉRIQUES DES ÉTUDIANTS : ENTRE CRITIQUE DES USAGES ET RECONNAISSANCE DE COMPÉTENCES TECHNIQUES

Les étudiants mobilisent essentiellement des outils de production et de recherche (Bachy, Dufays & Lebrun, 2009) qui ne sont pas spécifiques à l'expression-communication mais renvoient à des pratiques scolaires habituelles qu'on rencontre dans d'autres contextes étudiants (Fluckiger, 2011). Logiciels de bureautique, applications de messagerie, moteurs de recherche constituent la panoplie des outils couramment utilisés par nombre d'étudiants.

16. QLIO (Qualité Logistique Industrielle et Organisation) : cette formation de DUT vise à former des techniciens capables d'exercer des métiers liés à la maîtrise des flux et à la gestion de la qualité.

4. 1. Inventaire des outils utilisés par les étudiants et identifiés par les enseignants

Les outils cités par les enseignants interrogés ne sont pas différents de ceux que l'on retrouve dans les discours des étudiants sur leurs pratiques ordinaires. Virginie indique que ses étudiants utilisent un vidéoprojecteur, l'ENT¹⁷ de l'université et leur téléphone personnel. Laurence mentionne quant à elle l'usage du mail et de la plateforme de l'université. Élisabeth, elle, cite l'ordinateur personnel et le téléphone comme Céline qui ajoute le mail et le vidéoprojecteur. Ces outils sont aussi ceux identifiés par Daniel qui complète cette liste par la tablette et la clé USB.

Le tableau ci-dessous indique les outils numériques des étudiants dont les enseignants ont constaté les usages dans leurs cours, et les occurrences de ces outils dans chaque entretien.

Outils numériques des étudiants	Céline	Daniel	Élisabeth	Laurence	Virginie
Ordinateur personnel	2	1	2	0	0
Téléphone	1	2	1	0	7
Tablette	0	1	0	0	0
Clé USB	0	1	0	0	0
Mail	2	1	0	2	0
Plateforme/ENT (Moodle, bureau virtuel)	0	0	0	1	2
Vidéoprojecteur	1	1	0	0	1

Tableau 3 : Les outils numériques utilisés par les étudiants selon les enseignants

Hormis Virginie qui décrit des usages singuliers du téléphone portable (j'y reviendrai en 4.2), les enseignants ont à peu près le même discours sur la façon dont leurs étudiants utilisent les différents outils cités précédemment : créer et corriger des textes, des diaporamas, projeter ces diaporamas dans le cadre d'exposés ou lors de la soutenance du rapport de stage, échanger par mail des informations relatives aux cours, stocker des documents sur une clé USB, télécharger des ressources pédagogiques sur la plateforme/ENT,

17. ENT : Environnement Numérique de Travail.

effectuer des recherches et prendre des notes en cours à l'aide d'un ordinateur ou d'une tablette.

4. 2. Points de vue critiques : lacunes et usages intempestifs

Les discours des enseignants sur les pratiques de leurs étudiants s'accompagnent de critiques sur le faible usage des outils et services proposés par les universités, les lacunes dans la communication par mail, et l'usage qu'ils jugent intempestif des technologies nomades en cours. À l'exception de Daniel, qui encourage dans une certaine mesure l'usage d'outils technologiques dans ses cours, les points de vue sont sensiblement les mêmes chez Céline, Élisabeth, Laurence et Virginie.

Les outils développés par les différentes universités et mis à disposition des étudiants (ENT, plateforme, bibliothèque numérique) sont, regrettent Élisabeth et Virginie, trop peu utilisés par ces derniers. Pour Élisabeth, la plateforme Moodle est considérée par les étudiants « comme un outil pour les sanctionner » et « donc ils jouent le jeu », c'est-à-dire qu'ils acceptent d'utiliser un outil qui ne fait pas partie de leur ordinaire scolaire (Fluckiger, 2011). Pour Virginie, les étudiants « restent dans leurs habitudes de recherche » et n'utilisent guère « les ressources qu'ils ont sur leur bureau virtuel [...] comme si ça ne les concernait pas ».

Le deuxième point repose sur les lacunes dans la façon dont les étudiants rédigent leurs mails. Céline par exemple déclare d'ailleurs d'un ton agacé : « Je leur apprend à écrire un mail parce que *bonjour* ils savent pas. » C'est aussi un point sensible pour Élisabeth. Cette enseignante reconnaît que les étudiants n'ont « pas de soucis pour nous envoyer des mails à nous les profs », tout en regrettant des soucis de forme dans la communication entre enseignants et étudiants : « Il y a quelques collègues qui ont des soucis pour..., qui ont du mal à recevoir des mails d'étudiants et qui systématiquement reprennent la formulation. » Ces deux enseignantes décrivent dans l'entretien les maladresses fréquentes des étudiants dans l'écriture des mails adressés aux enseignants et aux secrétariats pédagogiques. Céline indique par exemple que les étudiants « mettent leur nom en objet [...] il y a le nom dans leur adresse mail mais ils mettent leur nom [...] il y a pas de bonjour rien du tout », Élisabeth avec humour raconte que les étudiants « expliquent qu'ils ont une gastroentérite dans les détails et c'est maladroit enfin même le cordialement vient pas forcément, comment signer plein de choses comme ça ». Savoir écrire un mail « dans les formes » constitue donc pour ces deux enseignantes un objectif prioritaire : « On a dit en début d'année c'est un des premiers cours : voilà un mail ça s'écrit comme ça, on dit bonjour, on met un objet on met bonjour on met en quelques mots l'objet du mail et on dit cordialement et on met son nom » explique Céline. Laurence, quant à elle, indique qu'après le cours les

étudiants « sont tous capables d’envoyer un mail correct en mettant bien leur prénom leur nom en majuscules le groupe un objet [...] des trucs de base dire “madame P.” plutôt que “chère madame” ou “bonjour” ».

Le dernier point repose sur l’usage en classe des téléphones/smartphones et ordinateurs portables. Céline, par exemple, déplore l’usage quasi systématique du téléphone comme outil de vérification des informations : « Par exemple on leur dit quelque chose ils sont pas sûrs ils prennent leur téléphone ils vont sur internet et puis ils disent “ah ben oui c’est vrai” alors ça ça me... » Cette enseignante et Laurence constatent aussi une nette tendance « à la dispersion », au « dilettantisme » dans leurs cours lorsque les étudiants « viennent avec leur portable ». « Ils prennent leur PC portable et puis ils font autre chose [...] bon ça se voit très vite quand il y en a qui font autre chose [...] normalement les téléphones de par le règlement intérieur sont interdits [...] interdits oui parce que ils vont sur internet ils font autre chose » indique Céline, ce qui peut avoir des impacts sur l’organisation de leur travail et leurs résultats comme le regrette Laurence : « Beaucoup d’étudiants ont échoué parce qu’ils regardaient leur écran d’ordi leur page Facebook leur traitement de texte leur machin le portable qui vibrait [...] on s’est quand même rendu compte que des étudiants qui étaient assidus finalement n’écoutaient absolument pas les cours et enfin ils arrivaient pas à gérer quoi. »

En fait, ce que ces enseignants critiquent, ce n’est pas tant la présence de ces artéfacts dans la classe que les usages essentiellement sociaux et non scolaires que les étudiants en font et que les enseignants jugent intrusifs. Il s’agit, selon Daniel, d’un problème propre aux étudiants de cette génération (« Ils n’ont pas ce recul avec l’asynchronie quoi [...] je sais pas si c’est la génération Y mais ils en sont pas loin quoi »), écho de la défiance à l’égard des pratiques juvéniles du numérique, présente dans les discours de certains enseignants (Dioni, 2008) et dans certains discours sociomédiatiques.

4. 3. Les usages promus et reconnus par les enseignants

Cette distance critique ne doit pas occulter la présence dans les discours de ces mêmes enseignants d’appréciations positives sur les pratiques des étudiants. Ainsi, Céline – très critique vis-à-vis des pratiques numériques estudiantines – s’étonne des compétences techniques de ses étudiants qui n’ont rien de commun avec celles des étudiants des générations précédentes : « Il y a de plus en plus de jeunes qui arrivent et qui savent utiliser enfin faire des Powerpoints ou des choses comme ça bon... Il y a quelques années c’était moins vrai mais là maintenant, ils arrivent ils savent à peu près faire techniquement parlant. » Ce constat est partagé par Daniel, qui encourage l’utilisation d’outils comme l’ordinateur, la tablette ou le smartphone, car celles-ci vont dans le sens de l’évolution des instruments des étudiants et des

caractéristiques de ce qu'il nomme « génération Y » : « Il y en a qui me demandent s'ils peuvent prendre leur ordinateur ou leur tablette pour moi il y a aucune difficulté [...] je ne comprends pas pourquoi est-ce qu'on interdit à un étudiant ; surtout moi-même quand j'étais dans le secondaire, des lycéens qui voulaient prendre le cours sur leur ordinateur, pas de difficultés [...] même certains sur le téléphone quoi [...] je crois qu'ils s'adaptent très bien à leur époque. » Certes, selon cet enseignant, les étudiants actuels sont « hyperconnectés », pour autant « ils [n'en] sont pas moins attentifs » à ce qui se fait en cours.

Les usages que peuvent faire les étudiants de ces outils vont même jusqu'à surprendre Virginie. En effet, celle-ci explique que dans le cadre d'une activité visant à réaliser une interview, ses étudiants ont utilisé leur téléphone : « Ils font ça avec leur téléphone ils font ça avec ce qu'ils ont [...] voilà donc ils l'utilisent pour filmer pour enregistrer exactement. » Un peu plus loin dans l'entretien, cette enseignante relate une séance à la « bibliothèque de la fac de sciences » et elle constate que « pour faire le compte rendu c'était tout sur le téléphone donc moi j'étais dépassée là c'était la première fois que je voyais la prise de notes sur téléphone ». Je reprendrai par la suite ces deux exemples, mais il faut ici noter la surprise de Virginie qui ne s'attendait pas à ce que le téléphone qui équipe la plupart de ses étudiants devienne selon ses propres termes un « outil de recherche » et un « outil de prise de notes », réaction qui illustre non pas une forme de défiance comme pour Daniel, Céline et Laurence, mais peut-être une forme d'ignorance des usages scolaires habituels de ses étudiants.

Ces quelques exemples montrent que ces enseignants reconnaissent chez leurs étudiants des compétences numériques qui ont pour origine des pratiques sociales et/ou scolaires présentes avant leur entrée en formation. Leur migration en expression-communication permet de comprendre la façon dont les enseignants conçoivent la place qu'ils accordent aux usages du numérique dans leurs enseignements.

5. PRATIQUES NUMÉRIQUES DES ÉTUDIANTS ET REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNEMENTS

Dans une certaine mesure, les enseignants constituent des « informateurs clés », capables ou en capacité de fournir un point de vue sur les pratiques numériques de leurs étudiants. Mais comme l'écrit Collerette, il « faut considérer l'informateur clé comme étant biaisé [...] et dans un sens, c'est une compréhension de ce biais qui est recherchée » (Collerette, 2009/2014), en l'occurrence ce qui est visé dans cette partie est de mettre au jour les représentations des contenus enseignés.

La place du numérique étudiant¹⁸ dans les discours des enseignants est tout d'abord fonction des usages que ces derniers font eux-mêmes du numérique dans leurs enseignements. Daniel, par exemple, qui aborde davantage les pratiques numériques de ses étudiants¹⁹ que ses autres collègues déclare lui-même en faire un usage important dans ses cours. Il indique utiliser des outils numériques « depuis au moins quinze ans », « constamment », « 24 heures sur 24, 7 jours sur 7 », comme il le dit lui-même, comme la « tablette », le « clavier sans fil » ou le « vidéoprojecteur » dans le cadre de ses cours et « utiliser tous ces nouveaux outils » pour communiquer avec ses étudiants.

Toutefois, il n'y a que Virginie qui explique avec force détails l'usage particulier du smartphone dans la réalisation d'une interview. Les autres enseignants (y compris Daniel) sont peu diserts sur les pratiques numériques des étudiants dans leurs cours par rapport aux contenus qu'ils déclarent enseigner²⁰, ou, quand ils abordent ce thème, les décrivent de manière assez superficielle²¹.

Les discours sur le numérique étudiant apparaissent au détour de la description d'une activité, d'un problème rencontré par les étudiants et non l'inverse²². En d'autres termes, la mise en jeu d'outils technologiques en expression-communication est subordonnée à des situations d'enseignement/apprentissage dont l'objectif est d'acquérir des compétences transférables dans d'autres contextes (scolaires, professionnels) comme la prise de notes, la recherche documentaire ou le rapport de stage. Élisabeth et Daniel indiquent par exemple que certains étudiants « corrige[nt] leurs textes avec le correcteur orthographique », « prennent leurs cours sous Word », utilisent « Powerpoint pour le rapport de stage », déposent et consultent des documents via la plateforme de l'université (« ils utilisent Sakai²³ et beaucoup d'enseignants leur permettent de rendre leurs travaux ou leurs questionnaires directement par cet outil ») ou utilisent internet pour effectuer des recherches documentaires (« c'est l'utilisation d'internet pour les recherches[...] quand il y a besoin de numérique ils ramènent leur ordi on travaille sur leur ordi en wifi »).

18. J'utilise par commodité cette expression pour désigner de manière générale les usages scolaires de technologies numériques par les étudiants.

19. 39 tours de parole identifiés pour Daniel vs 18 pour Élisabeth.

20. En moyenne 11 tours de parole consacrés aux usages du numériques vs 52 tours de parole sur les contenus enseignés.

21. C'est-à-dire limité à un ou deux tours de parole.

22. C'est-à-dire que les outils et pratiques numériques constitueraient le point de départ pour aborder les contenus et activités en expression-communication.

23. Plateforme utilisée à l'Université du Littoral Côte d'Opale.

Comme je l'indiquais dans le précédent point, les enseignants reconnaissent chez leurs étudiants des habiletés, des aptitudes techniques, les discours sur les apprentissages qui mettent en jeu des outils technologiques ne se situent pas à un niveau technique. Je reprendrai pour cela l'exemple du mail et du SMS qui me semble significatif de la façon dont les enseignants articulent contenus enseignés et usages du numérique. En effet, c'est parce que Céline, Laurence et Élisabeth constatent des dysfonctionnements dans la communication numérique de leurs étudiants (par mail, par SMS) qu'ils en font un contenu enseigné. Pour autant, ce qui est enseigné n'est pas l'apprentissage d'une application de messagerie, mais dans ce cas particulier, le contenu se situe au niveau des codes ou pratiques langagières²⁴ scolaires et professionnels et que les étudiants doivent maîtriser. Céline par exemple explique que dans le cadre de ce cours sur le mail, les étudiants doivent écrire « en toutes lettres comme s'ils écrivaient à leur patron ils peuvent pas écrire en SMS, donc on essaie on montre la différence entre le langage, on fait tout un cours d'ailleurs sur la différence des registres ». Une des priorités pour ces cinq enseignants est que leurs étudiants acquièrent « une meilleure maîtrise de la langue écrite et orale à visée professionnelle » (Daniel), en les « familiarisant à la communication commerciale » (Élisabeth) afin de les « rendre opérationnels sur un niveau bac+2 » (Laurence).

L'ensemble des exemples cités dans cette partie montre que les outils numériques constituent – du point de vue des enseignants – des moyens que les étudiants utilisent pour mener à bien leurs apprentissages et non des objets d'enseignement à part entière. « Le téléphone devient un outil de travail » déclare d'ailleurs Virginie. Comme je l'indiquais dans le précédent point, pour cette enseignante, le téléphone est un instrument que ses étudiants utilisent pour construire l'interview d'un acteur culturel, après avoir travaillé en classe la méthodologie de l'entretien : « Je les prépare à l'interview ; on consacre une séance à quels types de questions on pourrait poser [...] on prépare quels types de questions on pourrait poser qu'est-ce qu'on cherche et "comment vous vous y prenez" un peu pour filmer enfin c'est surtout les problèmes ; l'image enfin je leur explique faut pas qu'elle bouge trop. » Les apports de Virginie se limitent à ces aspects essentiellement méthodologiques, le choix des instruments à utiliser étant laissé à l'initiative des étudiants : « Ils font avec leur matériel ils font avec ce qu'ils ont [...] la plupart du temps ils utilisent leur téléphone. » C'est aussi le cas lors d'une visite à la « bibliothèque de la fac de sciences », prétexte à la

24. C'est-à-dire des pratiques « déterminées et construites par le social [...] produis[ant] des effets et contribu[ant] à le transformer » (Cambon, Léglise, 2008), ici former de futurs cadres intermédiaires amenés à communiquer à différents niveaux de l'entreprise.

rédaction d'un compte rendu que les étudiants de Virginie ont préparé en prenant des notes à l'aide de leur téléphone (« Je vais avec eux et je les vois sur leur téléphone donc je viens voir et je dis “bon attendez c'est pas le téléphone là il y a les intervenants qui sont en train de parler bon – mais Madame on prend des notes” »).

CONCLUSION

Je soulignerai en conclusion deux points. Primo, cet article s'inscrit dans la continuité de travaux déjà menés sur les tensions entre pratiques juvéniles éducatives et représentations enseignantes de ces pratiques (Dioni, 2008 ; Loizon & Mayen, 2015). La particularité ici est de proposer une perspective didactique, c'est-à-dire centrée sur les enseignements/apprentissages et plus particulièrement du point de vue des représentations des contenus.

Dans le contexte étudié, il apparaît que les enseignants parlent des pratiques numériques étudiantes en fonction d'un point de référence qui leur est connu, les contenus qu'ils enseignent et les finalités qu'ils leur assignent. Les discours des enseignants sur les pratiques en expression-communication s'appuient essentiellement sur une idée commune : les étudiants transfèrent des compétences et des usages qui se sont construits en dehors de ces enseignements, et qui relèvent de leur univers social et scolaire.

Secundo, les outils technologiques mentionnés par les enseignants ne constituent donc pas, selon eux, des contenus à apprendre/enseigner. En filigrane on retrouve l'idée ancienne et solidement ancrée que ces « apprenants du nouveau millénaire » seraient plus habiles que leurs aînés dans l'usage social et scolaire des instruments technologiques de communication et de production (Baron & Bruillard, 2008), rendant inutile voire incongrue l'idée d'un apprentissage, ou, comme l'écrit Fluckiger (2014, p. 58), une forme de continuité « qui fait que les habitudes acquises en contexte non éducatif peuvent se retrouver, et se retrouvent, en contexte éducatif ». Les enseignants interrogés construisent donc une partie de leurs enseignements en s'appuyant sur les habiletés supposées de leurs étudiants tout en ayant pour certains d'entre eux une posture critique. Les pratiques numériques de leurs étudiants ne leur semblent légitimes qu'à partir du moment où celles-ci s'inscrivent dans leurs conceptions des apprentissages, et c'est là le biais induit par la position d'informateur clé exposée dans les précédentes lignes.

BIBLIOGRAPHIE

Textes scientifiques

- Annocque, F. (2014). *Conscience disciplinaire et outils numériques, analyse des interactions conscience disciplinaire/pratiques instrumentées dans un enseignement universitaire de techniques d'expression*. Mémoire de master II DEA. Université de Lille 3, Villeneuve d'Ascq.
- Annocque, F., Daunay, B. & Fluckiger, C. (soumis). La voix de la didactique dans la recherche sur le numérique en éducation.
- Bachy, S., Dufays, J.-L. & Lebrun, M. (2009). Concevoir un cours en ligne : entre la spécificité didactique et le choix d'outils d'interaction. Dans C. Develotte, F. Mangenot, E. Nissen (dir.), *Échanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité*. Actes du colloque Epal 2009.
Récupéré sur : http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/epal2009-bachy-dufays-lebrun.pdf
- Balas, S., & Riem, P. (2014). Conceptions de référentiels et pédagogie de l'alternance des formations d'ingénieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30-3, 1-17
- Baron, G.-L. (2014). Élèves, apprentissages et « numérique ». *Recherches en éducation*, 18, 91-103. Récupéré sur http://www.recherches-en-education.net/spip.php?page=imprimer&id_article=160
- Baron, G.-L. & Baudé, J. (1992). Avant-propos. Dans G.L. Baron, J. Baudé (dir.), *L'intégration de l'informatique dans l'enseignement et la formation des enseignants*. Actes du colloque du CREPS de Châtenay-Malabry. Récupéré sur :
<https://www.epi.asso.fr/association/dossiers/integration92.htm>
- Baron, G.-L. & Bruillard, E. (2008). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? *Revue STICEF*, 15. Récupéré sur :
http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/09r-baron/sticef_2008_baron_09.htm
- Bart, D. & Fluckiger, C. (2015). Évaluation, fabrication des contenus et disciplines d'enseignement. Dans B. Daunay, C. Fluckiger & R. Hassan, *Les Contenus d'enseignement et d'apprentissage Approches didactiques*, 143-160. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Bernard, F.X & Ailincă, R. (2012). De l'introduction des TICE à l'école aux pratiques actuelles des jeunes : Approche historique des technologies de l'information et de la communication. *Raisons, comparaisons, éducations : la revue française d'éducation comparée*, 215-226. Paris : L'Harmattan.

- Bordy, G., Dalle, R. & Parizot, A. (2013). La communication dans tous ses états. Résultats de l'enquête nationale de l'AECiut. Dans R. Dalle, *Didactique de la communication*, 15-38. Paris : L'Harmattan.
- Cambon, E & Léglise, I. (2008). Pratiques langagières et registres discursifs : interrogation de deux cadres en sociologie du langage. *Langage et Société*, 124, 15-38.
- Charlet, C. (2014). De quelques outils informatiques et de leurs usages personnels vers la classe. *Recherches*, 60, 211-219.
- Cohen-Azria, C. (2007/2013). Outils. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 151-156. Bruxelles : De Boeck.
- Collerette, P. (2009/2014). Informateur clé. Dans A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (p. 118). Paris : Armand Colin.
- Costa, V. & Fintz, C. (1998). Les territoires de l'EMC : Diversité et fragilité. Dans C. Fintz, *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?*, 13-40. Paris : L'Harmattan.
- Daunay, B. (2015). Contenus et disciplines : une problématique didactique. Dans B. Daunay, C. Fluckiger & R. Hassan, *Les Contenus d'enseignement et d'apprentissage – Approches didactiques*, 19-41. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Delcambre, I. (2007/2013). Contenus d'enseignement et d'apprentissages. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter, *Dictionnaires des concepts fondamentaux des didactiques*, 43-48. Bruxelles : De Boeck.
- Denizot, N. (2015). Un exercice peut-il être un contenu disciplinaire ? Le cas de la dissertation. Dans B. Daunay, C. Fluckiger & R. Hassan, *Les Contenus d'enseignement et d'apprentissage Approches didactiques*, 45-58. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Dioni, C. (2008). *Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique*. [Rapport de recherche INRP]. Récupéré sur <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00259563>
- Fluckiger, C. (2011). La collaboration ordinaire des étudiants par les outils du Web Social. Dans C. Dejean, F. Mangelot, T. Soubrié (dir.), Actes du colloque Epal 2011, *Échanger pour apprendre en ligne*. Grenoble, 23-25 juin 2011. Récupéré sur http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/epal2011-fluckiger.pdf
- Fluckiger, C. (2014). Outils numériques, continuités et ruptures entre pratiques scolaires et pratiques personnelles. *Recherches*, 60, 57-68.

- Loizon, A. & Mayen, P. (2015). Le cours magistral en amphithéâtre : une situation d'enseignement perturbée par les instruments. Dans *Distances et médiations des savoirs* 9.
Récupéré sur <http://journals.openedition.org/dms/1004>
- Mangenot, F., & Soubrié, T. (2014). Le web social au service de tâches d'écriture. *Recherches*, 60, 89-105.
- Nouailler, M. & Dalle, R. (2016). Genèse et mise en oeuvre des modules d'expression-communication dans les PPN 2013. Dans A.-M. Hinault, *Didactique de la communication*, 13-46. Paris : L'Harmattan.
- Plane, S. & Schneuwly, B. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français. *Repères*, 22, 3-17. Paris : INRP.
- Rabardel, P. (1995). *Les Hommes et les technologies, Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Éducation et didactique*, 12/ 2, 55-71.
Récupéré sur <https://educationdidactique.revues.org/175>
- Simonet, R. (1994). *Les techniques d'expression et de communication*. Paris : L'Harmattan.
- Vion, R. (1992/2000). *La Communication Verbale. Analyse des Interactions*. Paris : Hachette Supérieur.

Rapports

- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2017). *Repères et références statistiques Enseignements – formation – Recherche 2017*, Les Personnels, p. 273.
Récupéré sur http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/83/0/deppers-2017-maj-dec-2017_861830.pdf

ANNEXES

Annexe 1 : portraits des enseignants interrogés

	Céline	Daniel	Élisabeth	Laurence	Virginie
Formation de l'enseignant	Lettres classiques	Lettres modernes	Lettres modernes	Eco-gestion, normalienne, formée aux ressources humaines et à la gestion de projet informatique	Lettres modernes
Parcours professionnel	Professeure de lettres classiques au lycée	Professeur de lettres modernes au collège, au lycée, en BTS	Professeure de lettres modernes en France et au Maroc, en lycée et collège	D'abord professeure d'éco-droit en TC puis professeure de communication en QLIO	Professeure de lettres modernes en collège et lycée
Fonctions dans la formation, l'IUT, l'université	Professeure de communication, responsable filière apprentissage, responsable pédagogique 1 ^{re} , 2 ^e année et licence professionnelle, responsable des stages	Professeur d'expression et communication, responsable de la communication de l'IUT	Professeure d'expression, responsable du parcours Formation Continue (emploi du temps, encadrement et recrutement des vacataires, secrétariat administratif)	Professeure de communication, chef de projet et référente Voltaire et PPP	Professeure d'expression communication-culture et en charge des projets tutorés
Enseignements et formations assurés (types)	Communication, projet tutoré, projet professionnel, connaissance de l'entreprise, PPP	Expression et communication et PPP	Expression en 1 ^{re} année	Communication, gestion de projet, PPP et PEC	Non renseigné
Filière d'enseignement	GEII	GB	TC	QLIO	TC

GEII : Génie Électrique et Informatique Industrielle ; **GB** : Génie Biologique ;

TC : Techniques de commercialisation ; **QLIO** : Qualité Logistique Industrielle et Organisation.

Annexe 2 : les contenus enseignés en expression-communication du point de vue des enseignants (aperçu global)

Contenus enseignés	Occurrences
le rapport de stage	5
la synthèse de documents	5
orthographe, syntaxe, vocabulaire	5
l'entretien (d'embauche/stage)	4
le CV (papier, numérique)	4
la lettre de motivation	4
les outils de communication numérique en situation scolaire et professionnelle (mail, SMS, liste de diffusion)	4
méthodes de travail universitaire (faire une recherche documentaire, prise de notes)	4
l'exposé	4
les supports de présentation (diaporama, poster)	4
l'oral	3
le débat	3
la soutenance de stage/PPP	3
les écrits argumentatifs	3
le compte rendu	3
analyse de l'image/création d'images (fixes et mobiles)	3
l'entretien, la communication téléphonique/visio	2
la conduite de réunion	2
les réseaux sociaux professionnels en recherche d'emploi	2
les registres (ou niveaux de langue)	2
les situations de communication (Jakobson)	2
les médias (découverte et analyse)	2
sorties (visites, expositions culturelles, salons)	2
la création d'un projet	2
l'écriture « créative » (poème, nouvelle)	2
la présentation personnelle	1
le non-verbal	1

le plagiat	1
réaliser un site, un blog professionnel	1
le courrier d'entreprise	1
la note de service	1
le cahier des charges	1
document de qualité/document de logistique	1
l'animation d'équipe/de formation	1
la gestion de conflit	1
la recherche et la préparation du stage	1
les formes d'argumentation	1
le résumé	1
l'introduction, la conclusion, le plan	1
la revue de presse	1
l'interculturel	1
préparation à des épreuves de concours (épreuves, culture générale)	1
les écrits de la vie courante	1