



HAL
open science

L'influence des représentations de contenus d'apprentissages dans la construction des EPA : le cas des EEC approche didactique

François Annocque

► **To cite this version:**

François Annocque. L'influence des représentations de contenus d'apprentissages dans la construction des EPA : le cas des EEC approche didactique. Colloque E-formation des adultes et des jeunes adultes, 2015, Villeneuve d'AScq, France. hal-03231371

HAL Id: hal-03231371

<https://hal.science/hal-03231371>

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.

L'INFLUENCE DES REPRESENTATIONS DE CONTENUS D'APPRENTISSAGE DANS LA CONSTRUCTION DES EPA : LE CAS DES EEC, APPROCHE DIDACTIQUE

François ANNOCQUE
Université Charles de Gaulle – Lille 3, laboratoire Théodile-CIREL (EA 4354)
France

RESUME

Nous visons dans cette communication à montrer que les usages d'outils numériques par des étudiants reposent en partie sur les représentations des apprentissages. Ce questionnement se situe dans le voisinage de la notion d'Environnement Personnel d'Apprentissage (EPA), dans le sens où sont en jeu les stratégies de mobilisation d'outils numériques, configurées par l'apprenant dans et en fonction des apprentissages (Roland, 2012 ; Henri, 2013). Ainsi, dans le contexte observé (des enseignements universitaires d'expression-communication ou EEC), et à partir des résultats tirés de l'analyse d'un corpus constitué de questionnaires et d'entretiens semi-directifs, nous verrons que les étudiants ont constitué leur EPA par rapport à leurs représentations de certains contenus (Delcambre, 2007/2013), des activités à réaliser et des contraintes rencontrées.

MOTS CLES

conscience disciplinaire — didactique – expression-communication – EPA – outil – représentation(s)

INTRODUCTION

Nous visons dans cette communication à montrer que les usages d'outils numériques par des étudiants reposent en partie sur les représentations de contenus d'apprentissages (Delcambre, 2007/2013). Plus particulièrement, nous chercherons à mettre en évidence, à partir de quelques éléments théoriques, l'influence de ces représentations dans l'élaboration des Environnements Personnels d'Apprentissage (EPA) des étudiants (1.), que nous discuterons à partir de la méthodologie¹ (2.) et des premiers résultats d'une recherche menée en vue de l'obtention d'un doctorat en didactique. Nous dresserons un aperçu des représentations des contenus des enseignements en jeu (3.) avant de montrer, à partir de la présentation des outils déclarés utilisés par les étudiants, quelques stratégies mises en œuvre dans l'élaboration de leur EPA (4.).

1. INCIDENCE DES REPRESENTATIONS DES APPRENTISSAGES DANS L'ELABORATION DES EPA : CADRE THEORIQUE ET PROBLEMATIQUE

Les outils numériques constituent une part importante de l'environnement éducatif des apprenants et ne se limitent pas aux plateformes ou ENT développés par les institutions éducatives, mais comprennent également des technologies habituellement utilisées dans les situations éducatives et/ou sociales : mails, réseaux sociaux, et sms pouvant constituer quelques exemples significatifs (Fluckiger, 2011 ; Peraya, 2011).

Ces outils, que nous envisageons dans une perspective instrumentale (Rabardel, 1995), entrent dans la constitution de l'environnement personnel d'apprentissage ou EPA des apprenants (Henri, 2013). Nous considérons que son élaboration dépend des contextes d'apprentissage, de l'expérience éducative ou sociale de l'apprenant, et de ses représentations des contenus d'apprentissage (Delcambre, 2007/213).

Pour les besoins de cette communication, nous retenons de la notion d'EPA ce que propose Henri (2013). Pour l'auteure ces derniers sont constitués d'« instruments malléables que les apprenants peuvent eux-mêmes configurer en fonction des divers contextes d'apprentissage, formel ou non formel, en milieu éducatif ou milieu de travail, [...] évolutifs [et] capables d'accompagner l'apprenant dans ses expériences d'apprentissage tout au long de la vie » (Henri, 2013 : p.1).

Parallèlement, nous intégrons à notre réflexion la notion de dispositif personnel d'apprentissage ou DPA (Roland, 2013) qui désigne les « personnes et [les] outils – analogiques et numériques – que

¹ La direction de cette recherche est assurée par Bertrand Daunay et Cédric Fluckiger (Théodile-CIREL, EA 4354).

l'individu mobilise et agence dans le cadre d'activités de construction de connaissances au sein d'un contexte pédagogique donné » (*Ibid.* : p.6). Dans la perspective qui est la nôtre, cette seconde notion offre un triple intérêt :

- le premier en signalant la présence d'outils non numériques dans les environnements des apprenants, même si le propos de cette communication est essentiellement axé sur cette catégorie d'outils ;
- le deuxième en ouvrant le champ descriptif des outils utilisés par les apprenants sur les ressources humaines (cf.4.) ;
- le troisième en posant implicitement le rôle et la place de contenus contextualisés dans l'élaboration des EPA.

Nous ne poserons pas une définition de la notion de contenu (d'enseignement et d'apprentissage) au sens strict du terme, tant celle-ci « renvoie à des entités différentes selon les points de vue didactiques qui les saisissent » (Daunay, 2015 : p.24), tout en considérant la valeur heuristique de l'approche proposée par l'auteur (*Ibid.* : p.23)². Toutefois, nous considérerons *a minima* que les contenus peuvent désigner, dans un système didactique reconstruit par le chercheur, « des choses aussi diverses que [des] savoirs, [des] savoir-faire, [des] compétences [...], des valeurs, des pratiques, des « rapports à », [...] des comportements ou des attitudes » (Delcambre, 2007/2013 : p.43), voire des exercices et des activités (Denizot, 2015) comme nous le verrons par la suite (cf.3).

Notre propos portera essentiellement sur la question des représentations de ces contenus, que nous poserons en conclusion de cette communication en termes de « conscience disciplinaire » en référence au concept construit par Reuter (2007) et qui désigne « la manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires, (re)construisent les disciplines scolaires (*Ibid.*) ». Nous précisons toutefois que nous n'avons pas prétention à proposer une vue d'ensemble de ces représentations, mais uniquement des représentations « ponctuelles » et « situées » des contenus, variables selon les étudiants interrogés et selon le moment de l'année auquel ils ont été sollicités, ce qui explique la dominante qualitative de la présentation des résultats.

2. APERÇU CONTEXTUEL ET METHODOLOGIQUE

Nous nous appuyons sur les premiers résultats d'une recherche en cours et qui ont donc vocation

² « Un contenu est ce dont un système didactique peut susciter l'apprentissage par les apprenants du fait d'un enseignement. » (Daunay, 2015 : p.23)

à être exploratoires. Celle-ci a été menée auprès de 52 étudiants, relevant de la formation initiale et continue, inscrits dans 3 formations de DEUST³ à l'Université du Littoral Côte d'Opale (Annocque, 2014). Ces trois formations comprennent des enseignements d'expression-communication⁴ (EEC), présents dans la plupart des formations technologiques de premier cycle universitaire, dont le projet vise à développer les compétences méthodologiques jugées nécessaires à la pré-professionnalisation de l'étudiant et à certains dispositifs de la formation (Simonet, 1994). Nous précisons qu'il s'agit là d'une désignation générique qui renvoie, après lecture des guides des études des trois formations, à des enseignements aux contenus assez proches et visant les mêmes finalités, malgré des dénominations diverses (« Techniques techniques d'expression écrite et orale » (DEUST BCMM), « Communication professionnelle » (DEUST BCMM option AD), « Techniques de communication » (DEUST IS)).

La méthodologie retenue a consisté dans un premier temps à soumettre à ces étudiants un questionnaire lors du premier semestre de l'année universitaire 2013 – 2014. La démarche visait à dresser un état quantitatif des outils déclarés utilisés dans les EEC, à analyser comment les étudiants décrivaient les enseignements/apprentissages, et plus spécifiquement les contenus et finalités qu'ils leur assignaient (par exemple : « A quoi voyez-vous que vous êtes en EEC ? », « Qu'apprenez-vous en EEC ? », « Quelles activités réalisez-vous en EEC ? », « Quels outils utilisez-vous pour réaliser ces activités ? Pourriez-vous me donner quelques exemples de leur utilisation ? », « Qu'attendez-vous des EEC ? »). Cette partie de l'étude a été réalisée en relevant la fréquence brute d'unités sémantiques significatives à l'aide d'un logiciel d'analyse textuelle (TermoStat Web 3.0).

A partir d'entretiens semi-directifs menés avec 11 étudiants dans le courant du second semestre, nous avons cherché dans un deuxième temps à relever et comprendre les logiques individuelles qui sous-tendaient les relations entre certaines activités réalisées et les outils mobilisés. Ces entretiens ont fait l'objet d'une analyse à qualitative qui a visé tout d'abord à affiner l'état des lieux des outils que les étudiants déclaraient utiliser dans les EEC en fonction de certaines activités qu'ils jugeaient « emblématiques » (synthèse de documents, exposé), puis à déterminer quels pouvaient être les motifs de l'utilisation de quelques-uns de ces outils dans ces activités (traitement de texte, Facebook, Google Drive), et la place que ces derniers occupaient dans les représentations de ces enseignements (les outils numériques sont-ils importants dans les EEC ? leurs usages sont-ils spécifiques à ces apprentissages ?).

³ DEUST Bureautique Communication Multimédia (option Technicien Multimédia et option Attaché de Direction), DEUST Droit, Economie, Gestion mention Intervention Sociale.

3. QUELQUES REPERES POUR COMPRENDRE LA FAÇON DONT LES ETUDIANTS SE REPRESENTENT CES ENSEIGNEMENTS... ET LES OUTILS UTILISES

Les étudiants assignent aux EEC un certain nombre de contenus⁵ dont ils se font des représentations, souvent traduites dans leurs discours en termes de contraintes (« il faut... », « on doit... »). Ces contenus perçus reposent essentiellement sur des « méthodes et des techniques » visant à produire des écrits à visée professionnalisante et des écrits scolaires, dont certains (synthèse et exposé) peuvent constituer aussi des contenus (Denizot, 2015).

Dans les entretiens, deux étudiants indiquent par exemple qu'il faut apprendre « à bien réaliser des écrits pour le monde professionnel », et acquérir « des connaissances en matière de rédaction [...] et des méthodes précises pour réaliser CV, lettres de motivation, synthèses, comptes rendus ». Les questionnaires, quant à eux, signalent, en plus de ces écrits « professionnalisants », la présence d'écrits de nature plus « scolaire » comme les « exposés », les « résumés », les « dictées » ou les « textes argumentatifs ».

La description de ces contenus s'accompagne parallèlement de discours fréquents sur d'autres contenus, jugés importants ou sensibles par les étudiants comme l'orthographe (« On revoit l'orthographe aussi parce que [l'enseignante] met bien l'accent là-dessus [...] on fait pas mal de fautes dans une lettre, ça va être très mal vu. ») ou la présentation des textes à produire (« Moi comme je vous ai dit, moi j'aime bien rendre quelque chose de propre sur ordi, donc j'ai dû à chaque fois l'utiliser [Word], voilà ! J'aime bien quand c'est carré, rangé »). Dans les discours des étudiants, ces contenus se situent dans le voisinage les uns des autres⁶ et permettent de comprendre, comme on le verra, certaines stratégies de mobilisation d'outils (cf.4.).

Enfin, les enseignements de la formation, et les modalités de travail que les étudiants leur associent, conditionnent en partie les représentations des contenus des EEC ainsi que le rapport aux outils et à leurs usages (cf.4.). En effet, plusieurs étudiants considèrent la formation comme un espace à l'identité numérique forte et être « obligé[s] d'utiliser les outils informatiques, internet... » en EEC tant au niveau de la réalisation d'activités individuelles (texte argumentatif, synthèse, résumé) que collectives (exposé).

⁵ Sans les définir, nous ferons occasionnellement mention dans cette communication de domaines (l'écrit), de certaines modalités de travail (individuel/en groupe), jugés sensibles ou importants pour les étudiants.

⁶ Par exemple, l'orthographe est un contenu important pour les étudiants lorsque ces derniers évoquent un autre contenu « emblématique » qu'est la synthèse de documents.

Cette « injonction technologique », perçue particulièrement par plusieurs étudiants du DEUST BCMM/AD, se traduit occasionnellement par des discours critiques sur les usages d'outils numériques en EEC. Ceux-ci se sont substitués « de force » à d'autres outils, par exemple ceux couramment utilisés pour écrire. Ainsi une étudiante de ce groupe signale : « J'étais très carrée dans ma vision, parce que pour moi c'était le papier, le crayon, et c'était tout [...] dans ma tête l'utilisation des outils informatiques c'était [...] comme une sorte de fainéantise. », « Jusqu'à cette année pour moi l'ordinateur et l'internet [...] je les voyais justement comme une forme de fainéantise voilà.... J'étais totalement contre, pour moi c'était apprendre, rédiger sur papier... ». De cet épiphénomène, nous posons la variable des contraintes dans la constitution d'un EPA, en l'occurrence ici l'obligation d'utiliser des outils numériques *en lieu et place* des outils habituellement utilisés dans les apprentissages.

4. LES OUTILS UTILISES PAR LES ETUDIANTS ET LES STRATEGIES DE LEUR MISE EN ŒUVRE

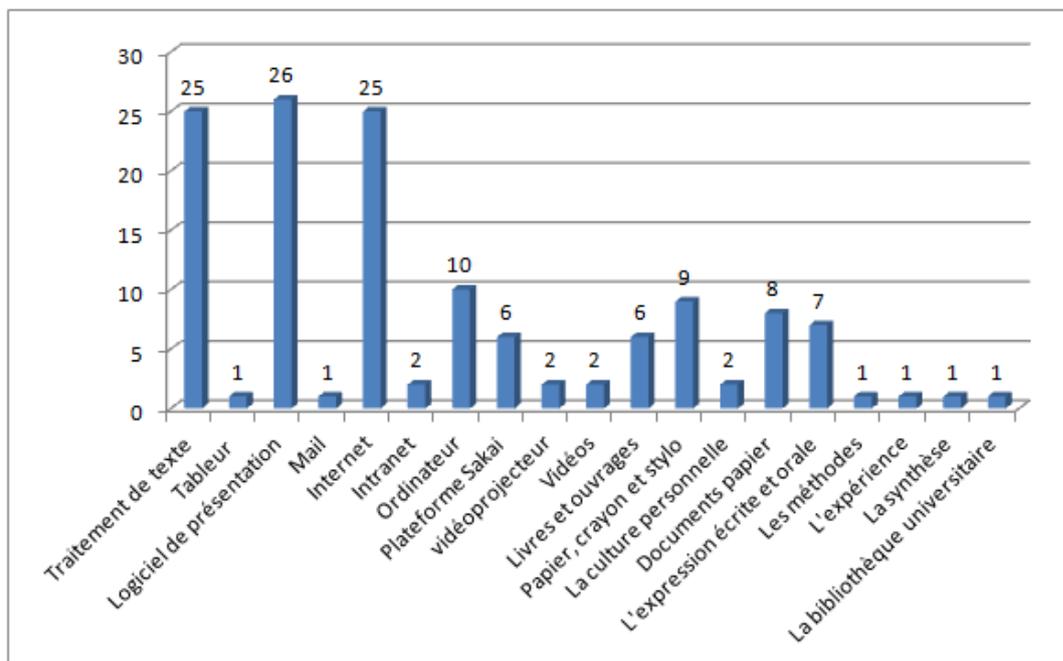
On retrouve dans les entretiens et questionnaires, la diversité de l'instrumentation des étudiants déjà soulignée par Fluckiger (2011) et Roland (2013). Globalement, la palette instrumentale des étudiants de DEUST se compose d'outils classiques de lecture et d'écriture (« livres et ouvrages », « papier, crayon, stylo »), de logiciels désignés plus ou moins précisément (« traitement de texte »/ « Word »), de lieux (la « bibliothèque universitaire »), de supports proposés par les enseignants (« documents papier »), voire de ressources personnelles (« l'expérience », la « culture personnelle ») (cf. figure 1).

D'un point de vue quantitatif, les outils numériques sont bien présents dans les réponses aux questions portant sur la perception des apprentissages en EEC (cf.2.), et sont évoqués parfois de façon critique (cf.supra) ou plus fréquemment de façon positive (cf. infra). On retrouve dans les déclarations des étudiants la plateforme développée par l'université (Sakai), des outils transformés par l'institution éducative en outils d'apprentissage (traitement de texte, tableur, moteur de recherche⁷), des supports physiques ou virtuels de stockage (clé USB, serveurs), et des moyens de communication issus de l'ordinaire social des étudiants (Facebook, mail, sms). Sans exclure ce qui relèverait du domaine de l'« analogique » (Roland, 2013), on peut dire que les outils techno-numériques contribuent majoritairement à la constitution de l'EPA des étudiants.

⁷ Les étudiants ont fréquemment utilisé le terme « internet » pour désigner le(s) moteur(s) de recherche qu'ils utilisaient.

Figure 1 :

Les outils déclarés utilisés par les étudiants de DEUST dans les EEC



Notre hypothèse est que les représentations que se font les étudiants des contenus des EEC déterminent la manière dont ces derniers configurent leur EPA. Cette hypothèse se traduit empiriquement par la mise en œuvre par les étudiants d'outils « facilitateurs », permettant de suppléer aux contraintes posées par certains les représentations de ces contenus et assujettis aux activités à réaliser, ou comme le dit l'un d'entre eux : « C'est en fonction de la tâche qu'on a à faire, [...] s'il y a plus de rédactionnel, on va aller vers [Word] et ainsi de suite. ».

Nous proposerons quelques exemples pour illustrer cette hypothèse. Le premier s'appuie sur la description des usages du traitement de texte et d'une de ses fonctionnalités le correcteur orthographique. Les étudiants déclarent utiliser cet outil afin de travailler la forme des textes produits (synthèse, résumé, exposé) et de remédier à d'éventuelles lacunes orthographiques, mise en forme et orthographe constituant des contenus sensibles dans les représentations (cf.3.). Ainsi, pour une étudiante « le traitement de texte, c'est ce qui permet de finaliser toutes les pensées qui étaient brouillonnes et qui structure en fait tout d'un coup», pour une autre « [le correcteur] corrige les fautes ! [...] Pas toutes, mais ça corrige des fautes ! ». Ces deux témoignages illustrent un élément important dans la constitution de l'EPA des étudiants, à savoir l'attribution de propriétés idéales ou intrinsèques aux outils mobilisés dans

l'activité (Mangenot, 2008) que nous entendons ici comme étant les qualités, les fonctions particulières, ou les potentialités⁸ que les étudiants assignent aux outils qu'ils utilisent dans les apprentissages face à différentes formes de contraintes perçues.

En lien avec cette conclusion, le deuxième exemple renvoie aux modalités de travail dans la réalisation d'un exposé collectif. L'éloignement géographique a parfois conduit les étudiants à articuler des outils issus de leur ordinaire social et ceux mis à disposition par l'université, et à leur attribuer des finalités particulières en fonction de la façon dont ils concevaient l'organisation du travail. Ainsi, un étudiant mentionne l'échange de « fichiers sur Facebook, sur une discussion instantanée » et l'utilisation du « téléphone pour dire à quelle heure [se réunir] », tandis qu'une autre signale l'usage conjoint de « Facebook et des SMS » pour « communiquer entre [eux] pour les devoirs » et de la plateforme de l'université afin de « partager [les] informations collectées et [les] travaux » (cf. figure 2).

Figure 2 : Les outils mobilisés par les étudiants dans la réalisation de l'exposé collectif

Outils mobilisés par les étudiants	Finalités assignées à ces outils
Internet	Recherche d'informations sur le sujet de l'exposé
Powerpoint et Google Drive	Création du support de présentation orale
Facebook et SMS	Communiquer entre pairs
Plateforme Sakai	Dépôt des documents réalisés

Le troisième et dernier exemple repose sur l'élaboration individuelle d'une synthèse de documents en classe qui répond à des principes économiques assez proches des précédents. Pour réaliser celle-ci les étudiants mettent en œuvre des outils couramment utilisés dans les apprentissages (Word, dictionnaires en ligne), en EEC ou dans d'autres enseignements (bureautique, gestion de projet), et facilement accessibles, d'autant plus comme le signale un des étudiants qu'« à chaque séance on avait l'ordinateur devant ».

⁸ C'est-à-dire ce que les outils permettraient de faire ou de réaliser.

CONCLUSION : PROPOSITION D'UNE APPROCHE DIDACTIQUE DE LA NOTION D'EPA

Au terme de cette communication, on posera l'idée que les EPA sont des environnements singuliers, variables et malléables, en partie configurés par les représentations des contenus, que nous avons posées en termes d'importance et de contraintes. A ce titre, on peut trouver signifiant la remarque de cet étudiant qui traduit avec ses propres mots le premier point de cette conclusion : « Il y a pas un logiciel qui est un logiciel pour faire tel ou tel truc, [...] on peut se faire une petite base de données de logiciels importants et [...] qui puissent travailler les uns avec les autres ».

Sans aborder davantage la question, nous considérerons que ce jeu entre les représentations des contenus et constitution des EPA s'intègre dans un mouvement dialectique. En effet, si la ou les façons de concevoir les apprentissages influe(nt) sur la mobilisation et les usages d'outils, nous posons l'hypothèse que les propriétés que les apprenants leur affectent (Cf. 3.), les modalités de leurs usages (scolaire, social ou extrascolaire) jouent aussi un rôle dans la façon dont les apprenants conçoivent les contenus, ou plus globalement dans la conscience disciplinaire (Annocque, 2015).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Annocque F. (2015, mai). *Analyse des interactions conscience disciplinaire/pratiques instrumentées dans un enseignement universitaire français d' « expression-communication*. Communication présentée au 2ème Colloque international en éducation, Enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante. Montréal, Québec.

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 Charles de Gaulle - Lille 3, France.

Daunay B. (2015). Contenus et discipline : une problématique didactique, dans Daunay, Fluckiger, Hassan (dir.), *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage* (p.19-41.). Pessac, France : Presses Universitaires de Bordeaux.

Delcambre I. (2007/2013). Contenus d'enseignement et d'apprentissages, dans Reuter (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p.43-48.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Denizot N. (2015). Un exercice peut-il être un contenu disciplinaire ? Le cas de la dissertation, dans Daunay, Fluckiger, Hassan (dir.), *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage* (p.45-58.). Pessac, France : Presses Universitaires de Bordeaux.

Fluckiger C. (2011). La collaboration ordinaire des étudiants par les outils du Web Social. Dans Dejean, Mangenot et Soubrié (coord.), *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL 2011)*. Récupéré du site du colloque : <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/epal2011-fluckiger.pdf>

Henri F. (2013). Recherches sur les environnements personnels d'apprentissage. De l'objet de recherche à l'objet scientifique. *Symposium sur les Environnements personnels d'apprentissage. Entre description et modélisation : quelles approches, quels modèles ?* (Genève 2013). Récupéré du site : <http://r-libre.teluq.ca/473/1/REF%20FHenri%20%202013%20R-Libre.pdf>

Mangenot F. (2008). Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils : le cas des forums. *Echanger pour apprendre en ligne, Sticef, volume 15* (2008). Récupéré de http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/05-mangenot/sticef_2008_mangenot_05p.pdf

Peraya D. (2011). Un regard sur la « distance » vue de la « présence ». *Distances et savoirs, vol. 9, n°3, Où va la distance ? (Vol.1)*, p.445 – 452.

Rabardel P. (1995). *Les Hommes et les technologies, Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, France : Armand Colin.

Reuter Y. (2007). La conscience disciplinaire, présentation d'un concept. *Éducation et didactique vol.1, n°2*, p.55 – 71.

Roland N. (2013). Modélisation de l'articulation entre l'environnement personnel d'apprentissage des étudiants et leurs stratégies d'apprentissage à travers différentes formes de podcasts. *Symposium sur les Environnements personnels d'apprentissage. Entre description et modélisation : quelles approches, quels modèles ?* (Genève, 2013).

Simonet R. (1994). *Les techniques d'expression et de communication. Evolution, fondements, pratiques*. Paris, France : L'Harmattan.