



HAL
open science

**Dispositifs pédagogiques innovants à l'université.
Diversité méthodologique pour le recueil et l'analyse de
l'expérience des usagers : étude de cas du NCU
PRÉLUDE**

Vanessa Marescot

► **To cite this version:**

Vanessa Marescot. Dispositifs pédagogiques innovants à l'université. Diversité méthodologique pour le recueil et l'analyse de l'expérience des usagers : étude de cas du NCU PRÉLUDE. Sciences de l'information et de la communication. Université Polytechnique Hauts-de-France; INSA Hauts-de-France, 2023. Français. NNT: . tel-04504317v1

HAL Id: tel-04504317

<https://hal.science/tel-04504317v1>

Submitted on 30 Jan 2024 (v1), last revised 14 Mar 2024 (v2)

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.

Thèse de doctorat
Pour obtenir le grade de Docteur de l'UNIVERSITÉ POLYTECHNIQUE HAUTS-DE-FRANCE
et de l'INSA HAUTS-DE-FRANCE
Sciences de l'Information et de la Communication (71^{ème} section CNU)
Présentée et soutenue par Vanessa MARESCOT
Le 27/11/2023 à Arenberg Creative Mine

École doctorale :

Ecole doctorale Polytechnique Hauts-de-France (ED PHF n°635)

Unité de recherche :

Laboratoire de Recherches Sociétés & Humanités (LARSH) – Département DeVisu (Design Visuel et urbain)

**Dispositifs pédagogiques innovants à l'université.
Diversité méthodologique pour le recueil et l'analyse de
l'expérience des usagers : étude de cas du NCU PRÉLUDE.**

JURY

Président du jury

- MASSOU, Luc. Professeur des Universités, Laboratoire CREM. Université de Lorraine.

Rapporteurs

- CERISIER, Jean-François. Professeur des universités, Laboratoire TECHNÉ. Université de Poitiers.

- AUDRAN, Jacques. Professeur des Universités, Laboratoire LISEC. INSA Strasbourg.

Examinatrices

- CHARLIER, Bernadette. Professeur des Universités, Laboratoire CDU. Université de Fribourg

- CORDIER, Anne. Professeure des Universités, Laboratoire CREM. Université de Lorraine.

Directrice de thèse

- LELEU-MERVIEL, Sylvie. Professeure des universités, Laboratoire LARSH – De Visu. UPHF

Co-encadrante

- BOUGENIES, Fanny. Maîtresse de Conférences, Laboratoire LARSH – De Visu. UPHF

Remarque préliminaire :

Toutes les mesures ont été prises pour faciliter la navigation dans le texte. Le fichier contient des signets qui sont les titres du plan. Toutes les tables d'illustrations comprennent des liens hypertextes. Les références aux annexes le sont également. Le symbole ↑ permet alors de revenir à l'endroit de la référence dans le texte.



Remerciements

Le but n'est pas la destination, c'est le chemin. J'ajouterais que pour moi le chemin se fait en compagnie. Il serait trop long de conter ici l'ensemble des petites rencontres qui pourtant ont compté, je vais essayer de ne pas oublier les grandes. Tellement de belles personnes m'ont accompagné sur ce bout de chemin. On remercie rarement les gens que l'on croise sur la route, je saisis avec une certaine joie cette occasion de le faire, même si je sais que les mots ne sauront rendre compte ni de la complexité ni de l'impact possible de pas partagés.

Sylvie, je suis fière et honorée d'avoir eu en directrice de thèse une professeure telle que toi (dans tous les sens du terme). Sur ce chemin souvent pointu, il est difficile de décrire ce que tu m'as apporté, cette rencontre scientifique et humaine. Ta bienveillante exigence et ton accompagnement ont fait de moi la néo-chercheuse que je suis. Merci.

Fanny, un autre timing aurait raconté un autre chemin. Ce chemin, je l'aurais aussi partagé avec toi. Je ne peux oublier que c'est toi qui as ouvert pour moi la porte de cette communauté scientifique et humaine. Je te suis reconnaissante aussi d'avoir souvent enlevé les cailloux du chemin à ta manière discrète, même si j'ai parfois été la goutte d'eau qui faisait déborder ton vase. Merci de ta présence.

À toutes les deux, je sais que ce chemin partagé ne s'arrête pas là et je m'en réjouis d'avance.

Merci à Jacques Audran, Jean-François Cerisier, Bernadette Charlier, Anne Cordier et Luc Massou d'avoir accepté d'être membre de mon jury de thèse. Je suis honorée de notre rencontre scientifique et de votre regard sur mon travail.

Isabelle, il est des rencontres qui changent une vie, la tienne a été un véritable point d'inflexion professionnel. Ton amitié et ton soutien indéfectible me portent. Je ne peux oublier que c'est par toi que tout a commencé. Merci.

Jérôme, merci pour ton soutien implicite depuis toutes ces années. J'ai hâte de retrouver nos discussions animées, refaisant le monde, et pas seulement pédagogique.

Céline, merci pour ce diapason professionnel, à la fois soutenant et nourrissant.

Merci à Catherine, pour ton compagnonnage pédagogique. M'avoir pris sous ton aile m'a ouvert le chemin de la pédagogie, prémisse de tout ceci. Merci à Mathieu, pour ton impulsion scientifique qui a planté la graine de la recherche sur ce chemin.

Le socioconstructivisme prend tout son sens dans les discussions ouvertes qu'un laboratoire, voire une communauté scientifique, peut faire émerger. Merci à Benjamin, Mathieu, mes collègues de répertoire. Merci à Michel de nous avoir montré cette voie. Merci à tous les chercheurs dont j'ai croisé la route qui se sont intéressés, ont porté attention à mon sujet, l'ont parfois fait évoluer sans même s'en rendre compte. Merci à tous les doctorants du département pour cette sympathique communauté, les petites marques du quotidien font les grandes réussites.

Merci à mes collègues du département d'avoir pallié à mon absence dans ces temps où tout ne coule pas de source. Je sais que je n'ai pu prendre la place qui aurait facilité cette période. À charge de revanche.

Merci à toutes les personnes qui de près ou de loin ont facilité le déroulement de cette thèse, je ne saurais les nommer tous et j'aurais trop peur d'en oublier.

Notamment, un grand merci à tous les étudiants qui ont accepté de participer à la recherche. Sans vous, rien n'aurait été possible.

Laurent, qui marche avec moi depuis le début du millénaire. Tu as porté mon sac quand il était trop lourd, tu as tenu le parapluie quand il pleuvait trop fort, merci.

Anthéa et Érine, vous avez grandi avec moi sur ce chemin, votre patience, vos mots d'encouragements souvent si justes, pour les pas si petits bouts d'humaines que vous êtes, m'ont porté au-delà de ce que vous pouvez imaginer.

Je souhaiterais accorder, une fois n'est pas coutume, un merci à moi-même, pour avoir eu le courage de me lancer, la persévérance de continuer. Ce parcours caillouteux, pentu, obscur souvent, solitaire parfois, s'ouvre sur un ensemble de possibles que je me réjouis d'explorer.

SOMMAIRE

Sommaire	9
Liste des tableaux	13
Liste des figures	15
Liste des abréviations - Glossaire	17
<u>Introduction générale</u>	<u>19</u>
<u>SECTION 1. Cadre contextuel et théorique de la recherche.....</u>	<u>25</u>
<u>Chapitre 1. Transformations de l'université.....</u>	<u>27</u>
1. Evolution de l'université	27
2. Financement par projet.....	31
3. Numérique à l'université.....	35
4. Question de recherche	38
<u>Chapitre 2. Socle conceptuel initial</u>	<u>41</u>
1. Innovation pédagogique	41
2. Dispositif	47
3. Usage(s) et usager(s).....	53
<u>Chapitre 3. Terrain empirique</u>	<u>59</u>
1. Innovations pédagogiques à l'UPHF.....	59
2. PRÉLUDE comme terrain expérimental	62
3. PRÉLUDE comme dispositif(s).....	68
4. PRÉLUDE comme processus	72
<u>SECTION 2. Cadre méthodologique et épistémologique</u>	<u>81</u>
<u>Chapitre 4. Démarche de recherche</u>	<u>83</u>
1. Connaissance scientifique en sciences humaines	83
2. Constructivisme.....	84
3. Raisonnement de recherche.....	85
4. Recherche qualitative	86
5. Approches complémentaires.....	86
<u>Chapitre 5. Collecte de données</u>	<u>89</u>
1. Accès au contexte	89
2. Questionnaire.....	91
3. Entretiens.....	94
4. Entretien à grille répertoire.....	96
<u>Chapitre 6. Méthodes d'analyses mobilisées</u>	<u>101</u>
1. Analyse qualitative	101
2. Transcription-traduction des données qualitatives	102
3. Transposition-réarrangement	105
4. Analyse instrumentée des grilles de répertoire	107
<u>Introduction de la partie empirique</u>	<u>115</u>
<u>SECTION 3. De l'individualisation de parcours aux dispositifs hybrides de formation</u>	<u>117</u>
<u>Introduction de la section 3</u>	<u>119</u>

Chapitre 7.	Individualisation des parcours de formation : le dispositif Modules Polytechniques.....	121
1.	Cadre contextuel de l'étude	121
2.	Apports théoriques.....	123
3.	Protocole expérimental	127
4.	Approche qualitative	133
5.	Résultats statistiques : approche quantitative	138
6.	Bilan.....	143
Chapitre 8.	Analyse des attentes d'hybridation : les licences professionnelles préluées.....	147
1.	Protocole.....	147
2.	Analyse des attentes d'hybridation	148
3.	Bilan.....	165
Chapitre 9.	Percevoir l'expérience des étudiants dans un dispositif hybride de formation	167
1.	Cadre théorique.....	168
2.	Contexte et méthodologie de recueil.....	171
3.	Analyse des résultats	172
4.	Discussion	179
5.	Bilan.....	180
6.	Extension de l'étude	181
SECTION 4.	Expérience des étudiants dans leur formation : APC et personnalisation	185
	Introduction de la section 4.....	187
Chapitre 10.	De l'enquête asynchrone à l'entretien collectif : approche de l'expérience de l'APC.....	189
1.	Approche de l'innovation portée par l'APC : recueil 2022	189
2.	Les entretiens de groupe.....	199
3.	Protocole d'expérimentation 2023	202
4.	Passation et premières analyses.....	207
5.	Bilan.....	211
Chapitre 11.	Entretien à grille répertoire : l'expérience au plus proche du sens	213
1.	Un départ en entretien classique.....	213
2.	Entretiens à grille répertoire	216
3.	Recrutement et planification de l'enquête.....	227
4.	Préparation de l'analyse	229
5.	Entretiens en visio-conférence	233
Chapitre 12.	Les étudiants et la personnalisation de parcours : la Licence Pluridisciplinaire Projet	
	Personnel	243
1.	Approche idiographique.....	243
2.	Perceptions de la L3P	259
3.	Expérience vécue dans la L3P	268
4.	Bilan, discussions et perspectives	282
	Conclusion générale.....	287
1.	Bilan des expérimentations.....	287
2.	Intégrer les usagers et leur expérience	295
3.	Modifier ou améliorer l'habitabilité de la formation	304
	Table des matières.....	311

Bibliographie	317
Annexes.....	339

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Dispositifs d'aide à la réussite	30
Tableau 2. Enveloppes confiées à l'ANR par programme	32
Tableau 3. Différents appels à projets PIA concernant l'ESR	33
Tableau 4. Présentation des projets portés par l'UPHF	60
Tableau 5. Résultats de la collecte documentaire	63
Tableau 6. Résultats de recherche sur moteur de recherche internet	64
Tableau 7. Résultats de recherche sur moteur de recherche du site institutionnel et du catalogue de formation	65
Tableau 8. Synthèse de trois raisonnements scientifiques	85
Tableau 9. Type de questions utilisées dans les différentes enquêtes	94
Tableau 10. Présentation de la problématique de recherche liée aux terrains	116
Tableau 11. Les expérimentations exposées dans la section 3	120
Tableau 12. Liste des modules polytechniques au 30/04/2021	123
Tableau 13. Répertoire des critères d'appréciation de la capacité du dispositif à engager et faire persévérer	126
Tableau 14. Répertoire des critères d'appréciation de la capacité à réduire la perception de distance	127
Tableau 15. Présentation croisant les thèmes du questionnaire et les guides	130
Tableau 16. Répartition des répondants et représentativité par module	131
Tableau 17. Questions engendrant des commentaires	133
Tableau 18. Principales catégories issues du traitement des commentaires	135
Tableau 19. Répartition des voies de circulation	138
Tableau 20. Questions portant sur les activités pédagogiques à distance	158
Tableau 21. Discriminants traduits en score et profils motivationnels	174
Tableau 22. Motivation auto-déclarée par profils	175
Tableau 23. Engagement auto-déclaré et traces sur la plateforme	176
Tableau 24. Croisement des questions projectives	178
Tableau 25. Différentiation des modules considérés dans l'étude	183
Tableau 26. Les expérimentations exposées dans la section	188
Tableau 27. Questions portant sur l'APC - questionnaire étudiant	190
Tableau 28. Répartition des commentaires aux questions « Pouvez – vous préciser ? »	190
Tableau 29. Ensemble des réponses pour la question QETu35 et leur codage	194
Tableau 30. Perceptions de différence « moyennes » - Etudiants	194
Tableau 31. Forces, points de vigilance des entretiens de groupe et conseils de mise en œuvre	201
Tableau 32. Scénario d'entretien	204
Tableau 33. Modalité de questionnement et intentions liées	205
Tableau 34. Exemples de production par type de question	206
Tableau 35. Lieux représentant la formation et <i>verbatim</i> associés	211
Tableau 36. Thématiques de l'entretien semi-directif	214
Tableau 37. Guide d'entretien conçu pour un entretien à questions ouvertes	215
Tableau 38. Questions de la phase 1 introductive	219
Tableau 39. Entraînements réalisés	220
Tableau 40. Evolution de la grille suivant les entraînements	221
Tableau 41. Mentions de licence par domaines à l'UPHF	228
Tableau 42. Licence de provenance des enquêtés avec le type de recrutement	229
Tableau 43. Analyse des différents outils envisagés	235
Tableau 44. Analyse des entretiens en visio conférence	239
Tableau 45. Analyse SWOT des entretiens réalisés à distance	240
Tableau 46. Occurrence des catégories observées sur les construits.	250
Tableau 47. Synthèse de la première partie des entretiens	255
Tableau 48. Synthèse de la première partie des entretiens	256
Tableau 49. La L3P en une phrase mise en lien avec l'adéquation aux attentes	260
Tableau 50. Lieux représentant la L3P	274
Tableau 51. Caractéristiques de la L3P	280
Tableau 52. Méthodes de recueil et d'analyses mobilisées dans la thèse.	289
Tableau 53. Différents niveaux de dispositifs constituant le terrain empirique	290

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Innovation radicale, incrémentale et disruptive	42
Figure 2. Système de la pédagogie universitaire	45
Figure 3. L'innovation dans le schéma de la pédagogie universitaire numérique.....	46
Figure 4. Espace sémantique du mot usage	54
Figure 5. Différentes instances du projet PRÉLUDE.....	67
Figure 6. Différents dispositifs dans PRÉLUDE	68
Figure 7. Architecture de PRÉLUDE.....	69
Figure 8. Infographie présentant le Training Hub.....	71
Figure 9. Modèle de Bloc-Compétence	79
Figure 10. Exemple fictif de maquette de formation préluisée.....	80
Figure 11. Exemple de grille répertoire vierge	98
Figure 12. Grille répertoire fictive complétée	99
Figure 13. Grille répertoire fictive complétée avec les valeurs	99
Figure 14. Thématiques primaires	103
Figure 15. Présentation visuelle globale du corpus	104
Figure 16. Mise en valeur d'extraits de verbatim et point de synchronisation	106
Figure 17. Exemple de carte mentale préliminaire.....	107
Figure 18. Diagramme des affinités	107
Figure 19. Grille de répertoire (<i>Display</i>)	108
Figure 20. Regroupement par classe et dendrogramme	109
Figure 21. Dendrogramme (Focus Cluster).....	109
Figure 22. Pourcentages de similitudes entre éléments et entre construits.....	109
Figure 23. Diagramme biplot (PrinGrip Map)	111
Figure 24. Diagramme Scree plot	111
Figure 25. PRÉLUDE comme terrain(s).....	116
Figure 26. Terrains autour de l'hybridation des formations.....	119
Figure 27. Modèle intégrateur de Fréchette	125
Figure 28. Répartition temporelle des retours	132
Figure 29. Capture d'écran du tableau de données brutes des commentaires.....	134
Figure 30. Capture d'écran du tableau d'attribution de mots-clés	134
Figure 31. Portion d'un diagramme des affinités	135
Figure 32. Exemple de question à qualifiants dialogiques.....	136
Figure 33. Perception chiffrée des qualifiants dialogiques.....	137
Figure 34. Répartition des facteurs favorisant la compréhension des informations dans le module	138
Figure 35. Critères de choix pour le MP.....	139
Figure 36. Ce qu'a remis en question le suivi du module	140
Figure 37. Perception globale du module suivi.....	140
Figure 38. Perceptions de différence liée à l'expérience d'apprentissage	141
Figure 39. Carte des correspondances pour les variables « valeur ajoutée » et « critères de choix »,.....	142
Figure 40. Carte de correspondances des variables « valeur ajoutée » et « explication de l'intérêt pédagogique »	142
Figure 41. Carte des correspondances des variables « explication de l'intérêt pédagogique » et le positionnement dialogique sur « l'utilité »	143
Figure 42. Carte de correspondances des variables « voies de circulation de l'information pédagogique » et « compréhension »	143
Figure 43. Modalité préférée d'enseignement.....	150
Figure 44. Une partie de vos enseignements en LP gagnerait-elle à être mise à distance ?	150
Figure 45. Freins à la mise à distance d'une partie des enseignements.....	151
Figure 46. Souhait de modalité de formation ou d'enseignement.....	151
Figure 47. La pandémie a changé votre façon d'apprendre ou d'enseigner	153
Figure 48. Diagramme des affinités – Impact sur la façon d'apprendre.....	154
Figure 49. Diagramme des affinités – Impact sur la façon d'enseigner	154
Figure 50. Diagramme des affinités – Avantages à l'enseignement à distance pour les étudiants.....	155
Figure 51. Diagramme des affinités – Avantages à l'enseignement à distance pour les enseignants.....	156
Figure 52. Diagramme des affinités – Inconvénients de l'enseignement à distance pour les étudiants.....	157

Figure 53. Mode de visionnage d'une vidéo et utilisation d'un support de présentation	158
Figure 54. Activités à distance permettant d'améliorer l'apprentissage pendant la pandémie et les activités souhaitées à distance en LP	159
Figure 55. Ce que la mise à distance des activités faciliterait.....	160
Figure 56. Activités mises à distance dans la formation et celles permettant d'améliorer l'apprentissage	160
Figure 57. Activités favorisant l'apprentissage pendant la pandémie et celles permettant d'améliorer l'apprentissage dans la formation	161
Figure 58. Activités favorisant l'apprentissage pendant la pandémie selon le point de vue étudiant et selon le point de vue enseignant.....	162
Figure 59. Activités favorisant l'apprentissage pendant la pandémie selon le point de vue enseignant et activités mises à distance dans la formation	163
Figure 60. Auto-évaluation de la motivation et de l'engagement	173
Figure 61. Positionnement des étudiants sur les buts d'accomplissement.....	175
Figure 62. Lieux représentant l'enseignement	176
Figure 63. Diagramme des affinités des réponses à la question du lieu.....	177
Figure 64. Terrains au sein d'une innovation curriculaire	187
Figure 65. L'APC change la manière d'enseigner	191
Figure 66. L'APC change la manière d'apprendre.....	192
Figure 67. L'APC change la manière d'évaluer.....	192
Figure 68. De mon point de vue, l'APC permet d'améliorer l'apprentissage	193
Figure 69. Diagramme radar représentant les perceptions « moyennes » étudiantes concernant l'APC.....	195
Figure 70. Diagramme radar représentant les perceptions enseignantes concernant l'APC	196
Figure 71. Comparaison des perceptions étudiantes et enseignantes	196
Figure 72. L'APC gagnerait à une hybridation de la formation (comme mise à distance d'activités).....	197
Figure 73. L'approche par compétences permet une formation.....	198
Figure 74. Stratégies du GUIDE de débat et du SCENARIO de conversation	201
Figure 75. Installation de l'entretien à l'IUT de Cambrai	207
Figure 76. Installation à l'IUT de Maubeuge	207
Figure 77. Appropriation de la salle par les étudiants	208
Figure 78. Apprentissage expérientiel de Dewey	217
Figure 79. Cartes initialement prévues.....	219
Figure 80. Première grille répertoire	219
Figure 81. Guide d'entretien.....	223
Figure 82. Les premières grilles	224
Figure 83. Grille finale, en éventail.....	226
Figure 84. Fichier collaboratif anonymisé.....	227
Figure 85. Fichier par entretien individuel.....	232
Figure 86. Vue du tableau Entretien étudiant	236
Figure 87. Signature de la fiche de consentement	236
Figure 88. Transposition des étiquettes	237
Figure 89. Dévoilement de la grille pour les construits personnels.....	238
Figure 90. Grille construite dans l'entretien de Calliopée (première page)	246
Figure 91. Grille répertoire sans traitement	248
Figure 92. Dendrogramme des éléments et des construits.....	248
Figure 93. Pourcentages de similitude entre éléments	249
Figure 94. Dendrogramme des construits	250
Figure 95. Diagramme biplot - Analyse en composantes principales.....	252
Figure 96. Diagramme des affinités – critères de choix des étudiants de L3P	264
Figure 97. Vision de la L3P par les participants issus de licence universitaire.....	265
Figure 98. Carte conceptuelle relative à l'expérience vécue	270
Figure 99. Diagramme des affinités – Thématiques reliées à la perception d'être chez soi	275
Figure 100. Diagramme sémantique différentiel - grille Calliopée	277
Figure 101. Comparaison des profils L3P vécue et LI – entretien Calliopée	277
Figure 102. Interprétation de croix – Entretien de Antonin	284
Figure 103. PRÉLUDE comme terrain(s).....	286
Figure 104. Création de l'alliance pédagogique.....	301

LISTE DES ABREVIATIONS - GLOSSAIRE

- APC** Approche par Compétences
- BOX** regroupement cohérent d'enseignement au service d'un ou plusieurs apprentissages critiques
- BUT** Bachelor Universitaire de Technologie
- CNRTL** Centre National de Ressources Textuelles et Linguistiques
- DES** Dictionnaire Electronique des synonymes, par le Centre de Recherche inter-langues sur la signification en contexte (CRISCO), Université de Caen Normandie
- ESR** enseignement supérieur et recherche
- L3P** Licence Pluridisciplinaire Projet Personnel
- LA** licence par alternance université/entreprise
- LI** licence idéale
- LP** Licence professionnelle
- LU** licence universitaire
- NCU** Nouveau Coursus Universitaire (PIA3)
- PIA** Plan d'Investissement Avenir
- PRÉLUDE** Parcours Réussite en Licence Universitaire à Développement Expérientiel
- Préludisation** processus de transformation d'une maquette de formation dans un double processus : planification suivant l'approche par compétences et modularisation en BOX
- Préludisées** se dit d'une formation qui a terminé sa préludisation
- PS** Parcoursup = plateforme de primo-orientation dans le supérieur
- RP** Responsable pédagogique
- RNCP** Registre National de la Certification Professionnelle
- UNT** Université Numérique Thématique

Introduction générale

Depuis plusieurs décennies, l'innovation est omniprésente, en particulier dans le monde éducatif, avec l'étendard de l'innovation pédagogique. Pour autant, la nouveauté des uns n'est pas celle des autres et cette expression se confronte aux représentations des différents acteurs pour incarner des réalités contrastées. Un peu plus récemment, les divers rapports concernant la pédagogie dans l'enseignement supérieur invoquent une transformation pédagogique des enseignements. Si l'injonction au changement persiste, l'expression évolue pour prendre en considération que la nouveauté est relative. Parallèlement, depuis les années 1980, la société contemporaine doit faire face à de profonds changements liés à l'évolution des outils technologiques. L'innovation technologique brouille alors un peu plus l'image de l'innovation pédagogique.

L'université est en proie à différents mouvements : décentralisation, autonomisation, professionnalisation, internationalisation et notamment la massification de l'accès à l'enseignement supérieur qui rebat les cartes des publics étudiants et impacte les enseignants dans leur quotidien. En effet, l'université a connu plusieurs vagues de massification depuis les années 1960, liées aux différentes politiques éducatives introduisant une diversification du public étudiant dont la réussite est devenue une priorité. Si les discriminants de la réussite sont nombreux et proviennent pour beaucoup de caractéristiques propres aux étudiants (passé scolaire, motivation...), la recherche a dévoilé d'autres facteurs, notamment contextuels, dont les pratiques pédagogiques des enseignants. Ainsi, si elle n'est pas la seule, la transformation des pratiques enseignantes apparaît comme une facette de la solution. Plus largement, la réflexion se tourne vers l'adaptation de l'université aux nouveaux publics qu'elle accueille, proposant alors divers dispositifs d'aide à la réussite puis plus globalement une volonté de changement du premier cycle.

L'université, devenue autonome, se voit proposer des campagnes d'appels à projets visant à soutenir financièrement ses transformations, parfois structurelles, parfois plus proches du quotidien des étudiants. Cette même période voit la montée de la notion de dispositif. D'abord technique, il revêt une réalité de plus en plus complexe et se lie à l'innovation pour permettre aux institutions de s'adapter. Les appels à projets compétitifs et le climat d'émulation qu'ils insufflent, font émerger des propositions de réponses de plus en plus innovantes, voire perturbantes pour la structure universitaire. Ces réponses s'incarnent sur le terrain par des dispositifs situés à des niveaux variés.

La notion de dispositif est intrinsèquement liée à la notion d'utilisateur : le dispositif dispose une configuration qui est mise à l'usage de ses bénéficiaires. Parfois, la réalité des dispositifs s'avère encore plus complexe : il est alors conçu par l'établissement et doit être pris en main par les acteurs universitaires afin d'être déployé auprès des bénéficiaires. Les usagers sont alors multiples, à la fois acteurs et bénéficiaires ; ils prennent en main et mettent en œuvre, en un mot, vivent les dispositifs au quotidien.

Si l'évaluation des dispositifs fait bien partie des critères d'obtention des différents appels à projet, elle semble peu présente sur le terrain où les innovations sont implantées sans que de véritables retours d'expérience ne soient mis en place. L'objet de ce travail de recherche est d'interroger les acteurs et notamment les étudiants sur leur vécu dans ces innovations. L'étude s'intéresse alors à l'expérience vécue par les usagers dans les dispositifs mis en place dans les contextes d'innovation pédagogiques à l'université, en posant la question : Dans quelle mesure le

recueil et l'analyse de l'expérience des usagers informent-ils sur les dispositifs innovants en pédagogie universitaire ?

Le cadre empirique de la recherche est le projet PRÉLUDE (Parcours de Réussite Licence Universitaire à Développement expérientiel), lauréat du PIA 3 Nouveaux Coursus Universitaire. Le projet est co-porté par deux universités : l'Université Catholique de Lille et l'Université Polytechnique Hauts-de-France. Les terrains d'expérimentations sont multiples : personnalisation de parcours avec la licence Pluridisciplinaire Projet Personnel, dispositif d'individualisation de parcours généralisé, formations préluisées (maquette en approche par compétences modularisée), modules de formation hybrides.

L'approche entreprise dans la recherche la place dans les recherches qualitatives, en abordant le terrain dans une démarche inductive et constructiviste. L'expérience vécue par les usagers est difficile à recueillir : pendant l'expérience, elle la perturbe et après celle-ci, l'individu est en proie à l'oubli. Dès lors, l'apport de ce travail doctoral réside dans la diversité méthodologique à la fois de recueil et d'analyse de l'expérience vécue dans les dispositifs pédagogiques. Les méthodes ont été abordées avec créativité et souplesse dans un mode de « bricolage » cher à Lévi-Strauss dans *La pensée sauvage* (1962/1990)

La recherche se place dans le contexte universitaire dans sa dimension pédagogique, en cela que les objets étudiés sont des dispositifs dont le destinataire final est l'étudiant, mais dont les usagers sont multiples ; ceux qui nous concernent dans ce travail de recherche sont les étudiants et les enseignants. L'objet est donc lié à la pédagogie universitaire numérique, dont les phénomènes à l'œuvre (Lameul & Loisy, 2014b). Par ailleurs, Jacquinot-Delaunay (2001) déclare qu'il est normal que les Sciences de l'éducation et les Sciences de l'information et de la communication (SIC) se « rencontrent – de façon transversale – notamment pour rendre compte des phénomènes complexes qu'instaure la problématique des rapports entre moyens d'information et de communication et éducation » (*op. cit.* : 396). Et ces rapports vont bien au-delà des outils, l'enseignement reposant sur un processus fondamentalement info-communicationnel.

D'un point de vue conceptuel, l'auteure citée précédemment indique que ces deux disciplines s'interpénètrent, notamment sur certains « objets en partage » et des concepts à « élaborer ensemble », parmi lesquels elle cite le concept de dispositif, d'utilisateur, d'interactivité, et de médiation (*op. cit.* : 405-406). Les deux premiers concepts sont convoqués dans ce travail doctoral, et l'état de l'art montre l'intérêt d'invoquer les recherches des deux disciplines pour appréhender ceux-ci. Ces deux disciplines mais pas seulement, car d'autres champs ont parfois été conviés dans les revues de littérature : la sociologie, la psychologie sociale, la géographie etc. Cet appel est révélateur du fait que « les recherches en SIC sont porteuses d'interrelations disciplinaires » (Cordier, 2020 : 11). Cordier va plus loin dans cette complémentarité entre les SIC et l'éducation : « les SIC proposent un autre regard sur les situations éducatives » en parlant de l'analyse de « l'engagement des acteurs dans l'organisation scolaire notamment à travers le prisme des dispositifs de médiations des savoirs » (*op. cit.* : 4). La recherche présentée ici montre que cette complémentarité peut aller au-delà de ce type précis de dispositifs.

Fleury-Vilatte et Walter (2002) l'affirment : « Ce n'est pas tant le domaine d'investigation qui détermine la nature de l'engagement du chercheur que l'angle avec lequel il l'étudie » (*op. cit.* : 113). Ainsi, engager l'étude des innovations pédagogiques sous l'angle de l'expérience vécue, du dispositif et de l'utilisateur, c'est ancrer ce travail doctoral en SIC.

Plan de la thèse

La thèse est structurée en douze chapitres regroupés en quatre sections. Les deux premières sections posent les cadres inhérents à la démarche scientifique, tandis que les deux sections suivantes présentent les différentes expérimentations et protocoles.

La **première section** pose le contexte général de l'étude, l'état de l'art et le terrain empirique.

Le **chapitre 1** retrace les différentes transformations de l'université. En proie à plusieurs mouvements transformationnels depuis quelques décennies, le visage de l'université a changé. Ainsi, partant des conceptions plurielles que l'université peut revêtir auprès des acteurs, le chapitre expose le phénomène de massification de l'accès à l'enseignement supérieur et la centration de la réflexion institutionnelle autour des notions d'échec et de réussite des publics à l'université. Sont alors évoqués les facteurs multiples de cet échec et la nécessité d'une transformation pédagogique et numérique des enseignements. Les différentes vagues d'appels à projets dont la vocation est de soutenir ces transformations sont présentées. Le chapitre éclaire ensuite l'évolution du numérique en formation depuis les années 1980 jusqu'à l'actualisation post-pandémie. Il se conclut par l'expression de la question de recherche guidant le travail doctoral.

Le **chapitre 2** expose les référents théoriques initiaux sur lesquels repose la recherche : l'innovation pédagogique, le dispositif et le couple usage-usager. Ne visant pas l'exhaustivité, et dans la logique de la démarche inductive, ce socle est complété au fur et à mesure des expérimentations et protocoles par les concepts pertinents. La présentation de la logique de l'innovation précède le cas de l'innovation dans l'enseignement supérieur, présentant l'innovation comme un processus dynamique et les différentes catégories de celle-ci, ainsi que son intégration dans la pédagogie universitaire numérique. L'état de l'art sur le concept de dispositif part de ses origines foucauldien¹ pour le présenter ensuite comme un concept de l'entre-deux. Le dispositif compris dans la formation est ensuite plus particulièrement décrit, à partir de l'introduction des environnements aménagés et de la formation en ligne, jusqu'à l'omniprésence de ce terme. La démarche de recherche dispositif permet de conclure cette partie. Enfin, la présentation de la notion complexe de l'usage, de sa conception en agir ordinaire à son pendant numérique, permet de développer la notion de l'usager d'un dispositif, Usager Modèle et usager dont le vécu donne vie au dispositif. Le chapitre conclut sur la mise en avant de l'expérience des usagers dans celui-ci.

Le **chapitre 3** permet de cadrer le terrain empirique de recherche. L'exposé commence par un tour d'horizon des innovations pédagogiques dans l'établissement étudié, à la fois dans la logique de projet de l'établissement, et à différentes échelles, passant des innovations individuelles aux innovations « obligées ». Le projet PRÉLUDE est alors présenté sous différentes facettes. Le projet vu comme terrain empirique permet d'exposer ce qu'ont apporté la participation observante au projet et la collecte documentaire à la connaissance du contexte. La communication autour du projet est alors analysée, et la gestion du projet co-porté explicitée. Le projet est ensuite appréhendé comme différents niveaux de dispositifs, ce qui rend possible la présentation du dispositif idéal prévu dans la réponse à l'appel à projets. La dernière partie du chapitre se propose de décrire les différents processus traversant le projet : l'individualisation et la personnalisation des parcours, ainsi que l'approche par compétences, ce qui se prête à une revue de littérature sur ces différents sujets. Le concept d'hybridation des formations, s'il est bien présent dans le dispositif idéal, moins transparent dans les faits, est exposé dans les protocoles de la section 3.

¹ relatives à Michel Foucault, à sa pensée.

La **deuxième section** présente les choix épistémologiques, méthodologiques et analytiques réalisés lors de la recherche doctorale.

Le **chapitre 4** a pour objectif d'éclaircir la posture épistémologique de la recherche. Il commence par une présentation de la connaissance scientifique en sciences humaines, traversant ses fondements épistémologiques et les étapes de la démarche scientifique. L'approche constructiviste est ensuite présentée, comme approche adoptée pendant la recherche. L'exposé des différentes démarches de recherche positionne le travail doctoral dans une démarche inductive. Le chapitre conclut sur l'inscription de la recherche dans les recherches qualitatives, et évoque la complémentarité des approches qualitatives et quantitatives de données.

Le **chapitre 5** présente les différentes méthodes de cueillette de données mobilisées dans la recherche. Le tour d'horizon commence avec les méthodes d'accès au contexte mises en œuvre : l'observation du terrain par participation observante, qui y est définie ; la posture de praticien-chercheur et la collecte documentaire. La méthode du questionnaire est ensuite abordée, par la définition des règles de questionnement, des différents types de questions et des bonnes pratiques. Ceci afin de présenter la façon dont ce formalisme a été utilisé pour recueillir l'expérience de manière asynchrone. La méthode de l'entretien est ensuite rapidement exposée, avec ses visées et la posture à privilégier pendant les interactions enquêteur-enquêté. Un temps un peu plus long est consacré enfin à l'entretien à grille répertoire, méthode peu connue en France, issue des travaux de Kelly (1955) sur la théorie des construits personnels.

Le **chapitre 6**, quant à lui, éclaire les méthodes d'analyses qualitatives employées. Après la circonscription de l'analyse qualitative, par les données, la création du sens et les différentes étapes, le chapitre expose la méthode de transcription telle qu'elle a été déployée dans la thèse. Puis, l'exposé propose une présentation du récit phénoménologique et de l'analyse thématique, permettant de construire le sens de l'expérience vécue recueillie dans les entretiens de type semi-directif. La dernière partie du chapitre se consacre à l'exposé de l'analyse instrumentée des grilles de répertoire, détour quantitatif permettant de renforcer la construction du sens dans le paradigme compréhensif de la recherche.

La **troisième section**, première section de la partie empirique, expose les expérimentations concernant l'expérience des sujets au sein d'un enseignement. Le fil directeur est alors l'hybridation des formations, avec en point commun le recueil de l'expérience par un questionnaire asynchrone.

Le **chapitre 7** étudie le retour d'expérience au sein du dispositif d'individualisation des parcours, dans lequel chaque étudiant doit choisir chaque semestre un module polytechnique. Après avoir précisé le cadre contextuel de l'étude et complété le socle théorique avec les concepts d'enseignement à distance et de motivation, le protocole expérimental est exposé. L'étude propose alors une approche qualitative des réponses aux *verbatim* recueillis et une approche quantitative des résultats statistiques autour des perceptions de la contrôlabilité, la valeur et l'innovation.

Le **chapitre 8** analyse les attentes d'hybridation dans les licences professionnelles dites pré-ludées, c'est-à-dire suivant le modèle de formation de PRÉLUDE. La population questionnée est ici double : les enseignants et les étudiants à partir d'un questionnaire en miroir permettant de comparer les perceptions de ces deux publics. L'approche des données est ici aussi quantitative et qualitative et permet de faire émerger les représentations post-pandémiques sur l'enseignement à distance.

Le **chapitre 9** cherche à percevoir l'expérience des étudiants au sein d'un dispositif hybride de formation. Il intègre au cadre théorique les concepts d'engagement, de dispositif de formation hybride et l'expérience vécue. Il saisit aussi l'occasion de présenter une méthode projective de recueil de l'expérience par l'intermédiaire d'une métaphore des lieux, à la manière d'un portrait chinois ;

métaphore qui est utilisée également dans la section 4. L'analyse des résultats s'intéresse aux différences entre auto-évaluation de la motivation et de l'engagement avec respectivement les discriminants de la motivation et les traces d'apprentissages recueillies sur la plateforme.

La **section 4** poursuit la présentation du travail empirique de la thèse en étudiant l'expérience des étudiants dans leur formation, miroir des processus d'approche par compétences et de personnalisation des parcours.

Le **chapitre 10** se propose d'approcher l'expérience vécue par les étudiants dans une maquette en approche par compétences. Pour ce faire, l'étude utilise deux recueils à une année d'intervalle : un questionnaire asynchrone et un recueil par entretiens. Le recueil asynchrone a questionné les publics enseignants et étudiants, l'étude complète ainsi l'analyse réalisée dans le chapitre 8. Le chapitre consolide le socle de méthodes par la méthode de l'entretien de groupe à la fois par une revue de la littérature et par l'exposé du protocole créé. Les premières analyses sont elles aussi exposées.

Les deux chapitres suivants exposent le recueil par entretiens auprès des étudiants de la licence Pluridisciplinaire Projet Personnel, porteuse du processus de personnalisation de parcours du projet.

Le **chapitre 11** présente une démarche constructiviste d'appropriation de la méthode d'entretien à grille répertoire : le processus de formation à la méthode et les entraînements. La planification, le recrutement et la préparation des analyses sont ensuite exposés. Nécessité de l'expérimentation, l'intégration de la modalité distancielle dans certains entretiens est explicitée, après une revue de la littérature sur les entretiens en visioconférence.

Le **chapitre 12** expose alors la partie analytique de l'expérimentation L3P. Après avoir mis en avant l'approche idiographique des *verbatim*, entretien par entretien, l'étude rend compte des perceptions autour de la L3P : adéquation à la promesse et critères de choix. Est ensuite caractérisée l'expérience vécue par les étudiants de la L3P, intégrant l'outil de la carte conceptuelle pour en faciliter la représentation. Cette expérience se trouve alors mise en lien avec les métaphores des lieux recueillies. L'examen des grilles répertoires introduit les diagrammes sémantiques différentiels, comme aide à la visualisation, qui permettent d'analyser l'expérience vécue au prisme des attentes des étudiants. Le chapitre se conclut par un bilan de l'enquête et du protocole engagé, ainsi que des perspectives de dépouillement sur les construits de sens récoltés.

Enfin, la **conclusion générale** rend compte du travail doctoral engagé à la fois du point de vue des méthodes mais aussi de ses perspectives. La prise de recul sur l'ensemble des expérimentations permet de dresser un bilan méthodologique et empirique des études. Ensuite, à partir de la réponse à la question de recherche, la conclusion réalise un retour sur l'innovation et la conception de dispositifs. Le fil de la conclusion permet ainsi de dégager des perspectives de recherche multiples, à la fois pour le protocole d'entretien à grille répertoire, le terrain PRÉLUDE et, plus généralement, sur les émergences de la recherche.

SECTION 1. CADRE CONTEXTUEL ET THEORIQUE DE LA RECHERCHE

Chapitre 1. Transformations de l'université

Depuis plusieurs décennies, l'université s'est transformée sur différents aspects, sous l'impact des changements sociétaux importants tant dans le management de la fonction publique que, plus globalement, dans la vision de l'éducation de la population.

Après avoir présenté l'évolution de l'université sous les mouvements de fond qui la parcourent, notamment la massification de l'accès à l'enseignement supérieur, la première partie expose les conceptions autour de l'échec et de la réussite des étudiants, centrant le débat sur la transformation pédagogique des enseignements. Seront présentés ensuite les financements par projets mis en place pour soutenir les universités dans leur autonomie et dans le soutien à la transformation. Puis, le chapitre aborde la réflexion autour du numérique à l'université et son rôle demandé de soutien à l'évolution sociétale. Enfin, le chapitre conclut sur la question de recherche guidant le travail doctoral ici présenté.

1. Evolution de l'université

Les premières universités françaises sont créées au Moyen-Âge², elles sont au nombre de 22 à la Révolution française où elles sont supprimées. Sous le règne de Napoléon, elles tendent vers leur forme actuelle, et se développent parallèlement aux Grandes Écoles. C'est grâce à la loi Faure en 1968 que les universités gagnent une véritable identité avec le statut d'établissement dont les anciennes facultés deviennent des composantes.

1.1. Conceptions plurielles d'une université en évolution

Au sein de l'université cohabitent plusieurs conceptions de celle-ci (Lessard et Bourdoncle, 2002) : l'université dite libérale, l'université de recherche et l'université de service liées respectivement à trois approches du savoir : la transmission d'un savoir désintéressé, la construction d'un savoir par la recherche et l'application d'un savoir utile à la société. L'université libérale, dans le sens où elle libère les individus, est le siège d'un « savoir universel » que l'enseignement vise à transmettre aux étudiants en formant l'intelligence et la morale. L'université de recherche a pour « mission essentielle de chercher la vérité », avec un lien dialogique entre enseignement et recherche qui se nourrissent l'un l'autre et repose sur le principe de liberté de choix pour les étudiants, et pédagogique et de recherche pour les enseignants. Quant à l'université de service, elle se caractérise par un lien symbiotique entre action et réflexion pour permettre le progrès social. Pour cela, elle doit assurer la rencontre des acteurs œuvrant pour la diffusion de la culture générale, la construction du savoir scientifique et l'application des savoirs pour répondre aux besoins sociétaux. Ces trois conceptions de l'université se trouvent ancrées à différents niveaux dans la posture identitaire des différents acteurs de celles-ci.

Depuis la fin du XXe siècle, l'université est en proie à plusieurs mouvements. Tout d'abord, la décentralisation, définie comme « transfert de compétences et de moyens de l'État à des autorités distinctes de lui ³ », est légiférée en deux étapes : les lois Defferre en 1982, puis la révision constitutionnelle de 2003. Ce processus va influencer sur l'augmentation du nombre d'universités : 75

² <https://franceuniversites.fr/information/histoire-de-luniversite/>

³ <https://www.vie-publique.fr/fiches/20168-quest-ce-que-la-decentralisation>

universités publiques sont ouvertes à l'heure actuelle en France. Cette décentralisation se poursuivra avec les lois visant l'autonomie des universités.

Au niveau européen, la déclaration de Bologne en 1999 a pour objectif la mise en place d'un espace européen de l'enseignement supérieur, visant « à la fois un marché commun des diplômes, qui facilite la mobilité des étudiants, et un marché commun du travail, qui facilite la mobilité des diplômés » (Lessard et Bourdoncle, 2002 : 9). C'est à la fois d'internationalisation et de professionnalisation des formations dont il est question. Cette dernière avait déjà commencé dans les années 1960 avec la création des IUT, puis de formations professionnelles dans les cursus universitaires. Le processus de professionnalisation sous-tend plus récemment l'approche par compétences (depuis l'arrêté licence de 2018) qui modèle la conception des maquettes de formation et s'appuie sur des modalités pédagogiques visant l'action des étudiants (Annoot *et al.*, 2019).

1.2. Une université accessible au plus grand nombre

Le nombre d'étudiants rentrant à l'université a été multiplié par 10 entre 1960 et 2021⁴ suite à plusieurs vagues de massification. Les deux premières résultent de politiques publiques et du facteur démographique du baby-boom. En effet, dans les années 1950-60, l'allongement de la scolarité obligatoire et la promulgation du collège unique engendrent une démocratisation de l'enseignement secondaire et augmentent l'accès à l'enseignement supérieur (Duguet *et al.*, 2016 : 32), sans pour autant générer une diversification du public étudiant (Rossignol-Brunet *et al.*, 2022 : 59). La mise en place du Bac professionnel en 1985 et la volonté politique d'emmener 80 % d'une classe d'âge à obtenir le baccalauréat, facteurs couplés à une difficulté d'insertion professionnelle provoque une deuxième massification du public étudiant (Duguet *et al.*, 2016 : 32). Cette massification est couplée avec une démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur : la stratification par type de bac se retrouve dorénavant dans l'enseignement supérieur (Rossignol-Brunet *et al.*, 2022). Ces auteurs introduisent une troisième vague de massification au milieu des années 2010, liée à la natalité, la réforme du baccalauréat professionnel et les meilleurs taux de réussite au bac (*ibid.* : 58).

Ces différentes vagues de massification ont permis l'accès à l'enseignement supérieur à une population étudiante de plus en plus hétérogène qualifiée par l'expression « nouveaux étudiants », titre d'un ouvrage de Erlich en 1998. Cette expression souligne ce phénomène d'hétérogénéisation de la population étudiante, sur le plan du niveau scolaire, mais peut aussi désigner les populations moins représentées précédemment : les femmes, les étudiants de milieux populaires, et, plus tardivement, les bacheliers technologiques (Rossignol-Brunet *et al.*, 2022 : 63). Dans les textes législatifs (*ibid.*), elle peut aussi plus prosaïquement désigner les « nouveaux entrants » à l'université, associée alors à l'expression « nouveaux publics », synonyme quant à elle d'ouverture sociale. Beaud (2005) parle quant à lui des « enfants de la démocratisation », pour lesquels la poursuite des études post-bac est devenue un prolongement logique, une norme (Annoot *et al.*, 2019), alors qu'auparavant ils n'accédaient pas à l'enseignement supérieur.

1.3. Échec et réussite à l'université

L'enseignement supérieur recouvre des entités diverses cohabitant avec l'université. Tout d'abord, les grandes écoles avec leur pendant, les classes préparatoires, formant avec l'université un système dual hérité du XIXe siècle (Annoot *et al.*, 2019). Ce système est complété depuis les

⁴ état de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France n° 16, fiche 10, 2021 <https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/>

années 1970-1980 par les IUT et les classes de Techniciens Supérieurs (STS). Toutes ces alternatives à l'université se caractérisent par la particularité d'être des formations sélectives.

L'université se trouve déconsidérée (Vatin, 2011), car « tout le monde peut y entrer » avec le corollaire que le taux d'échec y est important, taux d'échec médiatisé comme remettant en question l'efficacité du système universitaire (Romainville, 2000). La concurrence est donc défavorable à l'université, qui est vue par Vatin comme la « voiture balai » de l'enseignement supérieur, en tout cas le choix par défaut (Beaud, 2005), le principe de précaution leur dictant d'éviter l'université.

1.3.1. Des notions ambiguës

D'après Millet (2012), le « problème de l'échec » en premier cycle est à recontextualiser sur trois aspects. D'une part, la massification de l'enseignement supérieur s'est faite de manière inégale : tous les secteurs n'ont pas à y faire face, et ce sont les formations les plus ouvertes qui sont les moins armées pour accompagner les « nouveaux étudiants ». Ensuite, la dimension disciplinaire est importante : les disciplines filtrent les profils étudiants et portent chacune des cadres qui génèrent des difficultés spécifiques. Enfin, la notion d'échec relève d'une interprétation institutionnelle d'un parcours. En effet, elle révèle « des aspirations d'une société donnée » : « On ne parle d'échec que s'il règne un certain consensus sur l'idée que la participation et la réussite d'un plus grand nombre de jeunes à tel ou tel palier du système éducatif constituent un bienfait non seulement individuel, mais aussi collectif, voire une exigence en regard d'un certain nombre d'évolutions et/ou en fonction de projets de société nouveaux » (Romainville et Michaut, 2012 : 252). Pour ces auteurs, l'échec et la réussite ne sont pas des construits conceptuels, mais plutôt des notions « à usage pratique » (*op. cit.* : 251). Les parcours universitaires des étudiants dits « en échec » peuvent masquer des réalités très diversifiées : l'abandon bien sûr, mais aussi un redoublement ou une réorientation permettant une réussite différée dans le même programme ou dans un autre (*op. cit.* : 254). La réussite à l'université est donc polymorphe et dépend de la « temporalité étudiante » (Paivandi, 2016), de la même façon que la réussite dans le secondaire est plurielle. En effet, on peut distinguer la réussite scolaire, qui prend sens dans le parcours de l'individu (les notes, les passages, l'obtention des diplômes) et la réussite éducative, qui prend forme dans la construction d'un projet personnel cohérent qui se concrétise (Glasman, 2007).

1.3.2. Facteurs multiples de réussite

Au début des années 2000, Béaud constate, sur la base d'une enquête OVE⁵, que le premier cycle universitaire entérine ou renforce les différences de performances scolaires. Il lie cet échec à trois facteurs endogènes : la spécialisation du premier cycle (alors que les étudiants sont encore en « construction d'eux-mêmes »), l'organisation pédagogique liée au sous-encadrement des étudiants ainsi que la décentralisation universitaire empêchant l'acculturation universitaire (Beaud, 2005).

La recherche a pu ensuite mettre au jour certains facteurs explicatifs de la réussite étudiante. Romainville et Michaut (2012) dans leur ouvrage de synthèse proposent deux groupes de facteurs : les « variables d'entrée » — caractéristiques sociodémographiques (genre, âge, origine sociale), caractéristiques psychologiques (modes d'attribution causale, perception de compétence, gestion du stress), le passé scolaire — et les « variables de processus » — conditions de vie (activité rémunérée, proximité géographique, vie familiale), représentations et conceptions, conditions d'étude, métier d'étudiant (affiliation et intégration à l'univers universitaire).

⁵ Observatoire de la Vie étudiante, OVE Infos N° 2 — avril 2002, Louis Gruel, Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur

Duguet *et al.* (2016) proposent une synthèse des déterminants de la réussite étudiante, le principal se révélant être le passé scolaire de l'étudiant — constitué d'indicateurs de son parcours (retard, série du bac) ou la mention obtenue au diplôme — et pas directement l'origine sociale, bien que celle-ci puisse avoir des répercussions sur le parcours scolaire en lui-même. Les auteurs indiquent que les caractéristiques personnelles des étudiants ont aussi leur part à jouer dans la compréhension de la réussite étudiante : si les capacités cognitives ont déjà eu un impact sur les résultats antérieurs, la motivation constitue « un facteur clé dans la compréhension de la réussite » (citant Lambert-Le Mener, 2012).

1.3.3. Dispositifs d'aide à la réussite

Pour résoudre ce problème de l'échec en premier cycle universitaire, les gouvernements français successifs ont mis en place des dispositifs cherchant à le réduire : dispositif d'aide à l'orientation ou d'accompagnement des étudiants, ainsi que différents plans ayant cherché à lutter contre l'échec (Tableau 1).

Dispositif	contenu	Date
Tutorat	Aider au travail personnel, établir des relations de proximité avec les enseignants	1998
Orientation active	Orientation rythmée sur l'année de terminale	2007
Plan Réussite en Licence (PRL)	Diviser par deux le taux d'échec en L1 en cinq ans 50 % d'une classe d'âge au niveau licence	2007
Loi Fioraso	Spécialisation progressive en licence Continuum -3 +3	2013
Plan Etudiants	Élaboration d'un contrat de réussite étudiant	2017
Loi « Orientation et Réussite Etudiante » ORE	Mise en place de Parcoursup Individualisation de parcours	2018

Tableau 1. Dispositifs d'aide à la réussite
(non exhaustif)

Ces initiatives sont multiples, pourtant les études montrent que les taux d'échec et de réussite restent stables à l'université depuis plus de 25 ans (Perret et De Clercq, 2022), remettant en question le bénéfice de ces dispositifs. En analysant le cas des classes préparatoires, le rapport dirigé par Annot en 2019 interroge plus largement le fonctionnement du système universitaire, notamment sur le rôle des enseignants-chercheurs (Annot *et al.*, 2019 : 39).

1.4. Transformation pédagogique : une évolution nécessaire ?

Au fur et à mesure de la mise en place des différents plans cherchant à contrer l'échec en licence, le concept d'accompagnement émerge des discours institutionnels (Annot *et al.*, 2019), révélateur d'une incitation à un changement de posture des enseignants, vers un « rôle de personne-ressource », dans une « relation plus égalitaire » voire un « mode d'intervention privilégiant la co-construction avec l'étudiant » (Cosnefroy et Annot, 2014 : 12). Le rapport Bertrand (2014) « soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur » indique que la pédagogie constitue un « facteur déterminant de la réussite des étudiants ». Un peu plus tard, le rapport Filâtre (2017) propose les « leviers indissociables » d'un système tourné vers la réussite étudiante : « la préparation et l'accompagnement des lycéens, l'équité d'un modèle d'affectation, la transformation pédagogique des filières de formation, l'amélioration des conditions de la vie étudiante » (Filâtre, 2017 : 33). Ces différents rapports, ainsi que la mise en place d'une démarche qualité à l'université questionnent le

modèle pédagogique traditionnel (Annoot *et al.*, 2019) et la nécessité d'une évolution de la pédagogie à l'université, vers des méthodes actives (Lanarès et Poteaux, 2013). Cette nécessité est confortée par des études sur les attentes des étudiants à l'université, notamment celle commanditée par la DGESIP⁶ en 2015 (Paquelin, 2015). Les résultats de la note de synthèse concernant l'enseignement en particulier montrent que si la qualité du contenu de l'enseignement et son niveau de difficulté des enseignements voient un fort degré de satisfaction, les étudiants constatent une marge de progression pour la relation pédagogique, les méthodes d'évaluation, le lien entre théorie et pratique. Les étudiants dévoilent aussi des attentes spécifiques sur les approches pédagogiques leur permettant de produire du sens.

Cette évolution pédagogique demande un engagement des enseignants-chercheurs en pédagogie qui doit être soutenu par les pouvoirs publics et les établissements (Annoot *et al.*, 2019), à la fois par un programme de formation continue et par une formation initiale des enseignants débutants, qui a été promulguée par l'arrêté 2018. Depuis les années 2010, des Services Universitaires de Pédagogie ont vu le jour dans les universités françaises afin de soutenir les enseignants dans cette évolution ; ils sont les marqueurs sur le terrain de la réflexion sur la transformation pédagogique, et se nourrissent du développement d'un champ de recherche dédié à la pédagogie universitaire.

Après avoir exposé les différents mouvements traversant l'université, la partie suivante présente le financement de l'université par projet.

2. Financement par projet

La gestion des universités a été fortement influencée par la plus grande autonomie qui leur a été accordée. En parallèle s'est instauré une gestion des ressources sur des financements par projets, notamment au travers des Plans Investissement d'Avenir (PIA) qui, dans le cas de l'université, visent à soutenir notamment la transformation pédagogique et numérique.

2.1. PIA : de l'autonomie à la recherche de ressources

2.1.1. Loi LRU

La loi relative à la Liberté et aux Responsabilités des Universités (loi LRU), appelée aussi loi « d'autonomie des universités » a été votée en 2007 avec pour objectifs d'améliorer l'attractivité de l'université française, l'efficacité de sa gouvernance et sa visibilité à l'international (Cyterman et Aimé, 2019). D'après ces auteurs, elle est le résultat de la « longue marche » des universités (Musselin, 2001) vers plus de responsabilités et d'autonomie à partir des années 90 et s'inscrit dans un nouveau mode de management public.

Cette loi prévoit une dotation globale de fonctionnement distinguant les montants affectés « à la masse salariale, les autres crédits de fonctionnement et les crédits d'investissement » (LOI n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités, 2007 : Art. L. 712—9). Elle marque le changement de mode de fonctionnement des universités en leur confiant notamment leur gestion budgétaire et la gestion des ressources humaines. Elle a aussi intégré un volet sur la performance, instauré une évaluation externe (par l'AÉRES⁷ mise en place en 2007, puis par l'HCÉRES⁸ qui lui succède en 2013) et un financement de la recherche par appels à projets.

L'université est majoritairement financée par la subvention de l'État pour charge de service public (environ 80 %) mais ce financement insuffisant demande aux universités de rechercher des

⁶ Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle

⁷ Agence pour l'Évaluation de la REcherche Scientifique

⁸ Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur

ressources propres pour pouvoir fonctionner (Calviac, 2019). Ces ressources peuvent être publiques (subventions européennes, régionales, ANR⁹) ou privées (droits d'inscription, formation continue, taxe d'apprentissage, fondations).

2.1.2. ANR et appels à projets

Afin d'augmenter les ressources propres des établissements, des programmes offrant des « sources compétitives de financement » ont vu le jour (Calviac, 2019 : 57). Après l'Opération Campus¹⁰ en 2007, le plan Programmes d'Investissement d'Avenir (PIA) comprend un volet de financement pour l'enseignement supérieur et la recherche (ESR). Ces programmes reposent sur des appels à projets, souvent évalués par des jurys internationaux, dans lesquels les universités sont mises en compétition.

Lancé en mars 2010 à la suite des conclusions du Rapport Juppé-Rocard (Juppé et Rocard, 2009), le PIA a pour objectif d'« investir pour préparer la France aux défis sociétaux de demain, d'engager la transition vers un modèle de développement plus durable et de mettre en place une gouvernance exemplaire » avec trois mots d'ordre : « excellence, innovation, coopération¹¹ ». Son premier axe de transformation est de soutenir l'ESR. Les dotations budgétaires de ces différents plans sont issues dans un premier temps du financement France Relance, puis, plus récemment, de France 2030.

L'ANR est un organe de financement de la recherche sur projets, avec des appels génériques et spécifiques. L'ANR est l'opérateur de gestion des PIA pour les appels concernant l'enseignement supérieur pour les quatre programmes successifs : PIA, puis PIA 2, 3 et 4 respectivement en 2010, 2013, 2017 et 2021. Depuis 2010, 60 appels à projets ont été déployés dans les PIA.

Programme	Enveloppe confiée à l'ANR	Enveloppe globale
PIA 1	22,5	35
PIA 2	4,5	12
PIA 3	2,85	10
PIA 4 (en cours)	8	20

Tableau 2. Enveloppes confiées à l'ANR par programme
(en milliards d'euros)

L'enseignement supérieur a bénéficié de ces programmes à hauteur de 31 milliards d'euros pour les PIA 1, 2, 3, soit 60 % du montant global, montrant l'importance de l'éducation dans ces investissements d'avenir.

2.1.3. Historique des PIA

Depuis 2010, quatre programmes ont donc vu le jour : si le PIA 1 prolongé par le PIA2 visait l'excellence de la recherche, à partir du PIA3, plusieurs appels ont cherché à soutenir la transformation de la formation (Tableau 3).

⁹ Agence Nationale pour la recherche

¹⁰ Programme en faveur de l'immobilier universitaire

¹¹ Vidéo de présentation « Le PIA, c'est quoi » sur le site de l'UPJV <https://www.u-picardie.fr/recherche/projets-d-envergure/investissements-d-avenir/>

Plan	Nom de l'appel à projets	Objectifs	Sites confirmés
PIA 1/2	IDEX — initiative d'excellence	Favoriser l'émergence sur le territoire français de nouveaux pôles pluridisciplinaires d'enseignement supérieur et de recherche de rang mondial	9
PIA 2	I — SITE — Initiatives Science — Innovation — Territoires — Économie	Reconnaître l'ambition de transformation et la capacité d'innovation de sites dont les forces scientifiques sont plus concentrées sur quelques thématiques d'excellence (ayant fait leurs preuves pour le PIA1)	8
PIA 3	NCU — Nouveaux cursus à l'université	Transformer l'offre de formation , en particulier en premier cycle, et d'améliorer ainsi la réussite et l'insertion professionnelle des étudiants.	Vague 1 (2017) : 17 Vague 2 (2018) : 19
	Écoles universitaires de recherche	Renforcer l'impact et l'attractivité internationale de leur recherche et de leur formation dans un ou plusieurs domaine(s) scientifique(s) en rassemblant des formations de master et de doctorat adossées à un ou plusieurs laboratoires de recherche de haut niveau (modèle Graduate School)	29
	Territoires d'innovation pédagogique — Campus des Métiers et des qualifications	Donner aux CMQ les plus innovants les moyens de conforter leur rôle d'accélérateur des actions engagées pour répondre aux besoins de compétences des territoires	32
	ExcellencES — Excellence sous toutes ses formes	Accompagner les établissements d'enseignement supérieur et de recherche porteurs d'un projet de transformation ambitieux à l'échelle de leur site dans la mise en œuvre de leur stratégie propre, élaborée à partir de leur dynamique territoriale et de leurs besoins spécifiques.	Vague 1 : 15 Vague 2 : 17
PIA 4	Accélération des stratégies de développement des établissements d'enseignement supérieur et de recherche	Aider les établissements d'enseignement supérieur et de recherche à accroître leurs ressources pour déployer des projets nouveaux portés par leurs personnels et leurs équipes grâce aux moyens supplémentaires ainsi obtenus	44

Tableau 3. Différents appels à projets PIA concernant l'ESR

2.2. PIA3 : Nouveaux Coursus à l'Université

Plus particulièrement, l'action « Nouveaux cursus à l'université » vise à « soutenir les établissements qui souhaitent diversifier leur offre de formation afin de répondre aux enjeux auxquels est confronté le système français d'enseignement supérieur » (AAP NCU, 2018). Il vise l'amélioration de la réussite étudiante par une offre de formations diversifiées et adaptées à la diversité des publics. Les répondants devront :

« offrir aux étudiants une palette de licences différenciées, construire grâce à une spécialisation progressive des parcours plus flexibles et individualisés, encourager et diversifier les modes de professionnalisation, recourir à des approches pédagogiques innovantes qui peuvent solliciter les nouveaux usages numériques, proposer enfin de nouveaux contenus ou de nouvelles organisations qui encouragent le décloisonnement, qu'il s'agisse de décloisonnement disciplinaire, de décloisonnement entre Licences, Licences professionnelles et DUT ou de décloisonnement entre institutions. » (op cit : 1)

Les lauréats devront par ailleurs mettre en œuvre un protocole d'évaluation mesurant l'efficacité et un essaimage. La loi ORE ayant été promulguée entre les deux vagues de l'appel à projets, l'accent est mis pour ce second appel sur la diversification des cursus.

Le PIA 3 NCU a ainsi permis en deux vagues successives à 36 projets de se voir allouer des fonds pour transformer leur offre de formation, notamment de premier cycle : la vague 1 en 2017 avec 17 lauréats et la vague 2 en 2018 avec 19 lauréats (Annexe 1).

La collecte documentaire sur la communication externe de ces différents projets montre que celle-ci varie beaucoup suivant les projets¹² (Annexe 2 et Annexe 3). La recherche d'information a été réalisée sur un moteur de recherche, avec l'équation « nom NCU » (par exemple ASPI NCU) suivie par l'équation « nom université NCU » lorsque la première ne donnait pas de résultat (c'est le cas pour les projets avec des noms courants comme par exemple NeptUNE). Sur les 36 projets, 13 ont un site internet développé spécifiquement pour le projet et deux ne sont référencés sur aucune page web institutionnelle. Les autres sources d'information sont des pages institutionnelles, souvent présentes dans les actualités de l'institution. Il est à noter que si les pages de l'AEF¹³ font régulièrement partie des résultats, elles ont été écartées au profit des pages institutionnelles pour recueillir les discours provenant des institutions porteuses.

Quelques projets sortent des rangs, comme étant centrés sur une thématique beaucoup plus spécifique, comme par exemple : ASPI (Construire une université « Aspie-Friendly ») porté par l'Université fédérale Toulouse Midi-Pyrénées qui vise l'inclusion des étudiants autistes sans déficience intellectuelle, ou ECRI+ (Evaluation, formation et certification en français), porté par l'Université Ouverte des Humanités, Université de Strasbourg qui a pour objectif de développer la compétence écrite en français. Ces deux projets ont la particularité de prévoir un essaimage important, avec la création de ressources ouvertes à destination de la communauté universitaire. D'autres projets ont pour cible des étudiants avec un parcours lycéen spécifique, comme HESAM 2030 (Construisons nos métiers), porté par les Hautes Écoles Sorbonne Arts et Métiers avec la création de parcours à destination des bacheliers professionnels ou technologiques ou IngéPLUS (Ouverture sociale des écoles d'ingénieurs), porté par l'Institut polytechnique de Grenoble, qui vise les BTS afin de les conduire à un diplôme d'ingénieur. Pour ces quatre projets, nous sommes bien dans un accompagnement de la démocratisation de l'enseignement universitaire.

¹² Toutes les informations qui suivent sont issues des pages web répertoriées dans la collecte documentaire

¹³ Agence Education et Formation

3. Numérique à l'université

Le numérique s'imisce à l'université en suivant plusieurs mouvements : incitation institutionnelle à la transformation pédagogique, liée à la diversification des publics étudiants, mais aussi mouvement sociétal qui généralise l'usage des technologies numériques dans les sphères privées et professionnelles. Ainsi, depuis quelques décennies et parallèlement aux appels présentés précédemment, différents appels à projets visent à augmenter l'intégration du « numérique » dans l'enseignement supérieur.

3.1. Évolution sociétale

La montée de la préoccupation pour les technologies numériques au sein de la classe s'est déroulée en parallèle de la numérisation de la société. En effet, la société humaine a connu au XXe siècle une transformation conséquente de ses modes de communication, avec l'intégration progressive, mais de plus en plus rapide de nouvelles « machines à communiquer » (Perriault, 1989) : télévision, minitel, ordinateur, internet, téléphonie mobile, réseaux sociaux... Ces innovations technologiques se sont accompagnées de « profondes mutations au niveau des usages et des pratiques informationnelles » (Bouzidi *et al.*, 2017). Elles ont un impact sur notre façon d'être au monde : elles agissent dans « nos rapports au monde et en particulier notre relation à l'information et nos interactions sociales » (Cerisier, 2012). La place grandissante du numérique dans la société modifie ainsi les comportements et attentes des publics.

Si les technologies numériques ne sont pas « une culture en elle-même, mais un élément déterminant de notre culture » (Cerisier, 2012 citant Donnat, 2009), elles nécessitent une acculturation qu'on demande à l'École de prendre en charge. Les technologies affectent en effet « les comportements et les agissements peu conscients » et cette évolution nécessite un travail d'éducation et de formation technologique mais aussi citoyenne (Audran, 2019 : 8). D'un point de vue pratique, si des heures d'Education aux Médias et à l'Information (ou les heures d'Education Artistique et Culturelle) ont été ajoutées aux programmes scolaires, elles supplantent parfois des enseignements jugés parfois plus fondamentaux par les enseignants. Il peut alors être parfois tentant de récupérer ses heures jugées précieuses, ceci d'autant plus qu'une véritable appropriation des outils par les enseignants, qu'elle soit individuelle ou collective, renvoie à la nécessité et l'importance de la formation des personnels (Tricot et Chesné, 2020). Enjeu de développement professionnel dont les enseignants se montrent conscients, la formation est par ailleurs critiquée comme n'étant pas assez ancrée sur le vécu de terrain, à la fois pratique et contextuel (Besneville *et al.*, 2019 : 4).

3.2. Numérique en éducation/formation

Force est de constater que le terme générique « numérique » dans le champ éducatif renvoie à une hétérogénéité frappante (Fluckiger, 2021) : logiciels, équipements de la classe (tableaux interactifs par exemple), « outils mobiles ou fixes, disciplinaires ou transversaux, conçus pour (ou par) l'école, utilisés en classe ou hors de la classe... » (Fluckiger, 2021 : 125). La réflexion sur la portée éducative des technologies est présente depuis le début de leur développement, partant du rôle de la télévision et de l'audiovisuel dès les années 1960 aux intérêts plus récents portés sur les réseaux sociaux. Parallèlement, les discours institutionnels incitent au déploiement du numérique en formation depuis plusieurs décennies, présupposant que les technologies numériques impliqueraient une meilleure efficacité de l'apprentissage ou permettraient une transformation du système éducatif (Fluckiger, 2021 : 124). Ainsi, depuis la deuxième partie des années 1990, différentes politiques ministérielles se sont vues à l'œuvre pour inciter à la transformation numérique des institutions

d'enseignement supérieur. Si leur relevé exhaustif n'a pas sa place ici, quelques moments majeurs peuvent être cités.

Au milieu des années 90, l'incitation est interne aux établissements (Grevet, 2006 : 340), l'objectif étant la modification des formes d'enseignement/apprentissage et l'élargissement des publics vers la formation continue. On compte dès lors sur la création de ressources pour réaliser cela — ce que Grevet nomme « polarisation ressources » (*op. cit.* : 335) — qui transparait dans l'intérêt institutionnel pour l'éducation permanente et l'autoformation continue.

Par la suite, plusieurs vagues d'appels à projets se sont succédées, avec la mise en place d'une contradiction entre polarisation sur les ressources et usages limités de celles-ci (*ibid.*) :

– Campus Numériques Français en trois vagues de 2000 à 2002 : ces appels visent tous les trois le développement de la formation à distance. La dernière incitant en plus au développement de services de type ENT¹⁴.

– Université Numérique Régionale et Université Numérique Thématique après 2003 qui vise à organiser des groupements d'établissements dans le but de mettre en système la question de ressources libres, à destination de tout public, dans le cadre de la production, diffusion et mutualisation.

En 2017, les huit UNT se coordonneront à partir de 2017 sous l'entité Université Numérique¹⁵, pour compter six membres aujourd'hui ; celle-ci vise à développer des actions collectives et à rendre visibles les actions de chacune des UNT et de leurs établissements, ainsi que leurs spécificités.

Par ailleurs, la volonté gouvernementale de développer les cours en ligne a par la suite abouti à la mise en place de France Université Numérique en 2013 et de sa plateforme FUN-MOOC qui fait suite à la popularisation des cours en ligne ouverts et massifs (*massive open online course*). Par la suite, dans le cadre des PIA, sans que le recensement soit exhaustif :

- IDEFI-N « Initiatives d'excellence en formations innovantes Numériques » en 2015 vise à accélérer la disponibilité d'une offre riche et diversifiée de MOOCs (cours en ligne ouverts à tous), de cursus en ligne et de dispositifs de formations numériques de haute qualité pédagogique et technique en soutenant des projets ambitieux
- DUNE « Développement d'Universités Numériques Expérimentales » en 2016 a pour objectif d'accélérer le développement de projets de transformation numérique exemplaires, déjà lancés à l'échelle d'un établissement ou d'un site, et d'amorcer une démarche collective de capitalisation et d'essaimage des meilleures pratiques
- DemoES « Démonstrateurs numériques dans l'enseignement supérieur » en 2020 qui vise à identifier et accompagner quelques établissements à devenir des démonstrateurs de la transformation numérique (expérimenter une transformation numérique dans toutes ses dimensions de la transformation numérique dans une approche holistique)

Et dans le cadre du ministère :

- À partir de 2015, les vagues de l'Appel à Manifestation d'Intérêt « Transformation Pédagogique et Numérique »
- en 2020 — Appel à projets « Hybridation des formations d'enseignement supérieur » qui vise à accompagner les établissements dans la rentrée post-pandémique

Les deux derniers appels cités font percevoir le soutien proposé aux établissements à l'accompagnement des publics dans la transformation.

¹⁴ Environnement Numérique de Travail

¹⁵ <https://luniversitenumérique.fr/>

Toutefois, l'intégration du numérique ne se situe pas seulement à travers l'offre de cours en ligne, mais aussi autour de nouveaux espaces physiques d'apprentissage, dédiés à l'expérimentation et à l'innovation pédagogique, appelés communément « salles actives » ou plus officiellement *LearningLab*. Ce déploiement a été l'occasion de renforcer la mise en réseau autour du numérique dans l'enseignement avec la création en 2014 du *LearningLab Network*¹⁶.

Dans le cadre de l'école, les prescriptions professionnelles sont, elles aussi, injonctives et demandent aux enseignants d' « intégrer les éléments de la culture numérique » à leurs pratiques (Audran & Dazy-Mulot, 2019 : 52). Dès lors, différentes vagues d'appels à projets concernent également la communauté éducative. Ainsi, en parallèle des appels précédemment évoqués, au niveau de la numérisation de l'école, on peut nommer par exemple les appels à projets ci-dessous :

- e-education (trois vagues entre 2011 et 2017): « Usages, services et contenus numériques innovants » l'objectif était de faire émerger des solutions innovantes avec l'aide du terrain dans les académies et de la recherche, en partenariat avec des industriels, des chercheurs et des enseignants avec leurs élèves pour expérimenter à une échelle suffisante pour engager ou non l'industrialisation¹⁷
- e-FRAN (entre 2016 et 2021) (PIA2 — espaces de Formation, de Recherche et d'Animation Numériques) dont l'objectif est de développer des territoires éducatifs d'innovation numérique, en favorisant des partenariats entre le monde de l'éducation, de la recherche et de l'industrie¹⁸.

Il est à noter, dans le cas de l'école, le partenariat avec les industriels afin de produire ce qui peut être appelé solution numérique : logiciel, plateforme, manuel... pour accompagner les enseignants. Ceci questionne les finalités des plans de stratégies de numérisation éducative dans le clivage entre approche productiviste et anti-utilitariste (Moeglin, 2015). Quand la première est basée sur l'optimisation des moyens, l'autre prône des valeurs de société. Cette même réflexion peut être engagée au niveau universitaire.

3.3. Numérique post-pandémique

Mars 2020 a vu le début de la crise sanitaire en France avec le premier confinement imposé nationalement. Dans un contexte anxigène et dans des conditions de travail non adaptées, les enseignants ont dû assurer la « continuité pédagogique » au pied levé. Cette continuité consistait à poursuivre l'enseignement dispensé aux élèves et étudiants en dépit de l'enfermement de tous. Beaucoup d'enseignants se sont trouvés démunis par rapport à ce basculement en enseignement à distance pur, au regard de leur savoir technopédagogique disciplinaire préexistant (Bachy, 2019). En effet, les enseignants, pris par l'urgence et l'injonction verticale de « continuité » et manquant de compétences en ingénierie technopédagogique¹⁹, ont le plus souvent transposé à distance des activités destinées au présentiel (Cerisier, 2020a, 2020 b). Du point de vue des enseignants, « plutôt qu'une "continuité", l'enseignement continue "coûte que coûte", mais dans des conditions dégradées » (Seurraat, 2022 : 6). C'est une véritable « ingénierie de crise » qui s'est mise en place (Peraya, 2020).

¹⁶ <https://www.learninglab-network.com/>

¹⁷ <https://eduscol.education.fr/1836/tirer-parti-des-retours-d-experience-les-aap-e-education>

¹⁸ <https://www.education.gouv.fr/e-fran-des-territoires-educatifs-d-innovation-numerique-326083>

¹⁹ L'ingénierie pédagogique est définie comme « ensemble de la démarche de conception et de développement d'un système d'apprentissage » (Basque, 2017a; Peraya & Peltier, 2020), les systèmes d'apprentissage ne se limitent pas à ceux incluant du numérique et peuvent être entièrement en présentiel. Ici l'ingénierie technopédagogique renvoie à une ingénierie pédagogique incluant des technologies.

Lors d'une enquête précédente, réalisée par l'établissement en mars 2021 au sein de l'Université Polytechnique Hauts-de-France (UPHF) auprès des enseignants, 26 % des répondants (soit 4,2 % de la cohorte totale des enseignants) déclaraient avoir eu des expériences de formation à distance avant la pandémie, signe de pratiques d'hybridation marginales. De manière plus générale, certains enseignants ont malgré tout profité de cette continuité due à la crise sanitaire pour repenser leurs pratiques enseignantes en intégrant des pédagogies plus actives (Verchier et Lison, 2020). Cependant, les études ont constaté que la « continuité pédagogique » s'est le plus souvent traduite par un renforcement d'une forme transmissive de l'enseignement (Peltier *et al.*, 2022) et une volonté de compenser la perte de « coprésence spatiale et temporelle » du présentiel par l'utilisation de dispositifs technopédagogiques actuels (Peraya et Fiévez, 2022), comme les outils de visioconférence que peu d'enseignants connaissaient avant la pandémie. Du côté étudiant, l'adaptation n'a pas été plus facile : absence de matériel adapté, environnement spatial peu propice, découverte d'outils parfois inconnus engendrant une déstabilisation de leur environnement personnel d'apprentissage (Charlier, 2013 ; Felder *et al.*, 2020).

Les dispositifs de formation, montrés lors de cette crise, étaient bien différents de la formation à distance de laquelle ils se réclamaient et que mettent en œuvre les institutions de formation qui œuvrent dans ce domaine depuis 50 ans (Peraya et Fiévez, 2022 : 2).

La question reste encore à l'heure actuelle la façon dont l'enseignement supérieur va « transformer l'essai », digérer l'expérience vécue pendant cette pandémie pour réfléchir à l'intégration du numérique en formation. Entre déception, voire rejet de certains collègues (*ibid.*) ou transformation de leur rapport aux « moyens numériques pédagogiques » (Audran *et al.*, 2021) pour d'autres du côté enseignant, expérience positive pour certains étudiants ou fracture pour d'autres, la question reste posée sur la manière dont les institutions vont modifier au long terme leur stratégie numérique dans l'après pandémie.

4. Question de recherche

Le cadrage contextuel global ainsi présenté permet d'aboutir à la problématique au cœur de cette recherche.

L'université a connu plusieurs vagues de massification de son public depuis les années 1960, liées aux politiques éducatives. Cette massification va de pair avec une diversification du public étudiant et celle-ci remet en cause les approches traditionnelles d'enseignement autant qu'elle questionne l'accompagnement à la réussite des nouveaux profils. C'est ainsi que l'innovation pédagogique a pris place dans les préoccupations des acteurs de terrain, et se niche dans les réflexions institutionnelles et ministérielles.

Parallèlement, le rôle de l'université a évolué ainsi que sa gestion, suite aux différentes lois visant à son autonomisation, qui ont pour conséquence un financement complémentaire par appels à projets. Ceux-ci cherchent notamment à soutenir les universités dans l'incitation et l'accompagnement de la transformation pédagogique visant l'adaptation de l'université aux nouveaux publics.

Par ailleurs, l'intégration du numérique dans l'enseignement, écho de la numérisation de la société, fait également partie de cette réflexion éducative. Elle est, elle aussi, au cœur des vagues d'appels à projets à visée pédagogique : l'objectif est, dans un premier temps, d'inciter au développement des ressources et cours en ligne, mais également d'accompagner les enseignants à intégrer le numérique dans la réflexion pédagogique. Cette réflexion a été malmenée par la pandémie, véritable socle commun d'expérience de la distance en formation, qui a permis d'en montrer les pires comme les meilleures facettes.

Le mode de fonctionnement par appels à projets, véritable mise en compétition, insuffle une émulation des universités et a pour conséquence la proposition de solutions de plus en plus innovantes. Les dispositifs ne paraissent pas toujours si simples à opérationnaliser et à faire adopter par la communauté universitaire. Ainsi, à l'autre bout de la chaîne, des acteurs mettent en œuvre, expérimentent et vivent ces dispositifs sur le terrain : ce sont les usagers de ces dispositifs, qui peuvent être de différents statuts, étudiants bien sûr, mais aussi enseignants. Dans la plupart des cas, ils n'ont pas participé à l'élaboration du projet, et c'est pourtant eux qui le vivent et le traduisent en actes. Si des éléments d'évaluation de la réussite d'un projet font bien partie de la demande des appels à projets, elles paraissent longues à se mettre en place et se basent le plus souvent sur des indicateurs chiffrés de taux de participation ou de conversion, voire de satisfaction, peu révélateurs de l'expérience vécue par les usagers. Se révèle à la fois la pertinence de questionner les différents usagers sur leur vécu des dispositifs, afin de percevoir l'actualisation des dispositifs sur le terrain, mais aussi les modalités pour réaliser ce recueil et l'analyser. Ainsi est posée la question qui guide ce travail de recherche :

Dans quelle mesure le recueil et l'analyse de l'expérience des usagers informent-ils sur les dispositifs innovants en pédagogie universitaire ?

Ce premier chapitre a permis de dresser le contexte universitaire dans lequel s'inscrit ce travail de recherche. Il a permis de révéler une problématique qui va guider l'ensemble de cette présentation. Dans le prochain chapitre, les différents concepts liés à la problématique seront présentés.

Chapitre 2. Socle conceptuel initial

La question de recherche qui anime ce travail doctoral est donc : dans quelle mesure le recueil et l'analyse de l'expérience des usagers informent-ils sur les dispositifs innovants en pédagogie ?

Cette partie a pour objectif de présenter le socle théorique de départ de cette recherche, abordant certains concepts théoriques, sans chercher à être exhaustif. Ce socle sera enrichi expérimentation après expérimentation, dans une approche inductive. Il y sera mentionné les « référents interprétatifs initiaux » (Paillé et Mucchielli, 2016 : 133) permettant à la recherche de se construire. Il sera complété dans un « développement théorique » constituant « un référent permettant de réaliser la compréhension et la synthèse des données plutôt qu'un cadre à l'intérieur duquel sont ordonnées les données » (Anadon et Guillemette, 2007 : 32).

La question de recherche invite à réaliser une revue de la littérature autour des concepts d'innovation pédagogique, de dispositif et d'usage. Après avoir évoqué la notion d'innovation et sa conception dans l'enseignement supérieur, ainsi que les différentes catégories d'innovation pédagogiques, sera exposé le concept de dispositif et en particulier les dispositifs de formation. Pour terminer, les notions d'usage et d'usagers seront présentés.

1. Innovation pédagogique

Une recherche sur [google.scholar.com](https://www.google.com/scholar) sur le terme *innovation* retourne, en juillet 2023, presque six millions de résultats (plus de 50 000 sur Cairn) et celle de l'expression *innovation pédagogique* plus de 120 000 (environ 16 000 pour Cairn). Ces nombres très importants montrent bien l'intérêt de la communauté scientifique pour cet objet et rendent difficile l'établissement d'un état de l'art exhaustif.

1.1. Logique d'innovation

Le terme innovation désigne à la fois un processus et le résultat de ce processus. C'est donc à la fois l'action d'innover et le résultat de cette action ; innover étant défini²⁰ comme « introduire du neuf dans quelque chose qui a un caractère bien établi ». Le DÉS²¹ du CRISCO²² donne comme premiers synonymes d'innovation : nouveauté, novation et transformation. Parmi les antonymes proposés par le DÉS — archaïsme, coutume, immobilisme, routine, tradition — en ressortent deux (archaïsme et immobilisme) qui, par dialogie contrastive, révèlent une connotation positive de l'innovation. Ce fait est plutôt récent, puisque l'innovation était mal perçue jusqu'au XXe siècle, associée à « l'incertitude et à un risque négatif, en opposition à un ordre établi qui lui est positif », comme l'a montré Astier (2021 : 28) dans sa thèse sur les processus info-communicationnels dans les écosystèmes d'innovation. Il y dévoile que le concept d'innovation se trouve abordé de façon différente suivant les disciplines : moyens, effets, adaptation, stratégie... (*ibid.* : 30).

Dans la deuxième partie du XXe siècle, Schumpeter théorise le développement économique en mettant l'innovation au centre de la croissance économique. Dans le domaine des SIC, Badillo (2013) établit un rapprochement entre l'évolution des modèles de communication et les approches de l'innovation-processus. Il met en parallèle l'approche de Schumpeter (1942) qui met l'accent sur

²⁰ www.cnrtl.fr/definition/innover

²¹ Dictionnaire Electronique des Synonymes

²² Centre de recherches inter-langues sur la signification en contexte - Université de Caen Normandie

les aspects technologiques de l'innovation dans une logique *top-down* avec la théorie « mécanique » de la communication-transmission : émetteur-récepteur. Ainsi, l'auteur présente un premier modèle de l'innovation, le modèle « émetteur » : « l'innovation est conçue, puis "émise" en direction de la société d'une façon relativement linéaire et mécanique » (Badillo, 2013 : 23). Par la suite, il met en relation les approches interactives de l'innovation, où l'utilisateur prend un rôle, avec les approches communicationnelles systémiques. Ce nouveau modèle d'innovation mis en lumière, « communicationnel » est alors défini comme « combinaisons nouvelles de facteurs d'information » (*ibid.* : 23), avec la communication-relation en premier plan. Le chercheur parle ainsi de « ré-innovation numérique » dans laquelle le chemin de l'innovation est « flexible, adaptatif, spontané, voire marqué par la sérendipité » (*ibid.*), donnant un rôle nouveau aux usagers : adaptant l'innovation à leur besoin, mais aussi impulsant l'innovation, dans une logique ascendante. Le passage d'un modèle à l'autre constitue un changement de paradigme : d'un modèle descendant à un « touffu mélange de planification, d'interactions et d'émergences (Morin, 1977) » (Astier, 2021).

Ce dernier auteur (*ibid.* : 34) propose ainsi une définition info-communicationnelle de l'innovation comme « la différence (1) [degré de nouveauté] qui produit une différence (2) [impact sur les usages] » clin d'œil à Bateson (1977) qui définissait l'information comme une différence qui crée une différence.

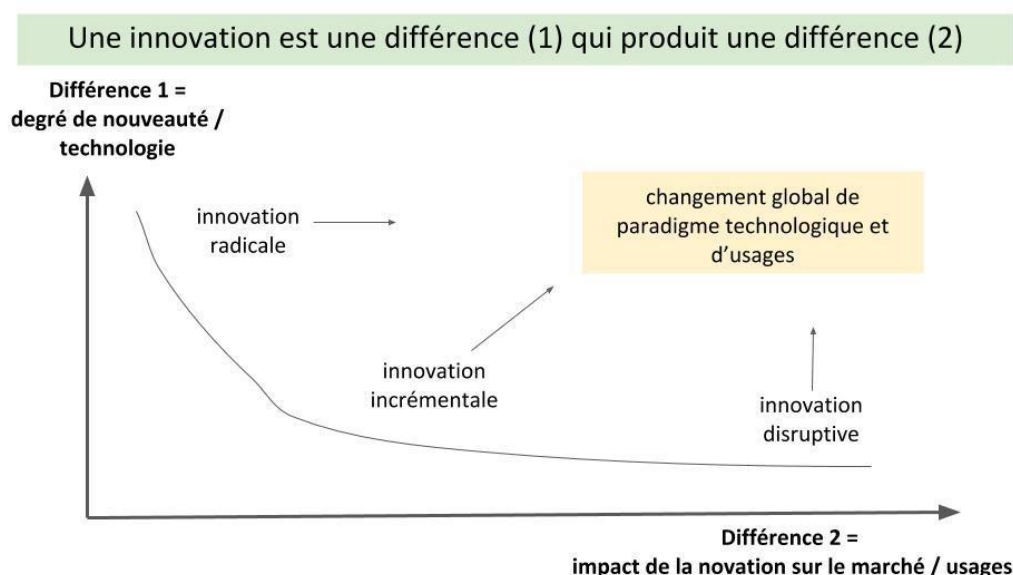


Figure 1. Innovation radicale, incrémentale et disruptive (Astier, 2021)

« L'axe 1, seul, représente l'invention sans application. L'axe 2, seul, présente un changement d'usage sans nouveauté. Une différence qui ne produit pas de différence reste à l'état d'invention. La différence (1) renvoie à une différence plus ou moins importante par rapport au contexte de création ou d'émission. La différence (2) renvoie à une différence créée chez le récepteur, mesurée par la variation dans ses usages » (Astier, 2021 : 34).

Le diagramme ci-dessus lie cette définition à trois types d'innovation (Astier, 2021 : 33) :

- L'innovation radicale : événement majeur de nouveauté, mais qui ne bouleverse pas le marché (exemple : invention du premier téléphone portable)
- L'innovation incrémentale : innovations permanentes, de petite ampleur de nouveauté (exemple : amélioration d'un produit)
- L'innovation disruptive présente un faible degré de nouveauté mais a un gros impact sur le marché (exemple : outil de test de glycémie qui tient dans la poche)

Cros (1997), dans l'objectif de situer l'innovation en éducation et formation, a réalisé une recension de travaux sur l'innovation dans les sciences sociales dont elle tire différentes conclusions. Tout d'abord, il est impossible de construire des théories générales sur l'innovation, à cause de la diversité de ces formes, comme des lois d'émergence ou de diffusion de celle-ci. L'universalité n'est alors pas de mise dans les modèles ou schémas d'intelligibilité des situations diverses. Ensuite, le changement ne peut découler d'une imposition extérieure : c'est le système, suivant sa logique propre, qui invente ou non son changement, dans le but de se réguler pour se maintenir en l'état. Ce changement est l'élaboration d'un construit social nécessitant un apprentissage. Ainsi, l'innovation a un aspect interrelationnel et contingent à la structure de l'organisation (Mintzberg, 1986) ; l'innovation se situe dans un dispositif de communication, basé sur les échanges entre individus, dans lequel va naître et se diffuser ou, plutôt se généraliser, l'innovation.

1.2. Innover dans l'enseignement supérieur

Le terme d'innovation fait partie de ces termes en éducation (comme le terme de compétences ou d'hybridation) dont les définitions sont multiples et finissent par former un brouillard devant les acteurs.

Dans le contexte de l'éducation et de la formation, le terme est à distinguer de termes proches : novation, rénovation et réforme. Les travaux du CERES²³ ont permis de situer l'innovation parmi ces autres concepts. La novation est une création originale, une « invention, une nouveauté certifiée et objective » (Bédard et Béchar, 2009). L'innovation implique « d'introduire du nouveau dans un contexte existant » (Lison *et al.*, 2014), elle peut être liée à une novation en implantant celle-ci dans un contexte différent de celui d'origine, ce qui en ferait une « novation contextualisée » (Bédard et Béchar, 2009 : 41). La rénovation évoque un processus de révision d'une novation ou d'une innovation, elle suppose un « regard critique, une réflexion » (*Op. cit.* : 42) sur la mise en œuvre de celle-ci, à partir du vécu des acteurs ou de l'avancée de la recherche. La notion de réforme, quant à elle, est peu utilisée dans le contexte de l'enseignement supérieur, elle parle aussi de changement, mais d'un changement instauré par « ceux qui détiennent les règles » plutôt que par « ceux qui n'ont pas la maîtrise des règles ». Pour Jacquinet-Delaunay (2002), l'innovation se situe entre liberté et contrainte : à la différence de la réforme, c'est un « projet sans programmation », qui se soustrait à une logique descendante, car elle implique des pratiques de terrain, nécessitant le soutien de l'institution, « une sorte d'aventure » au déroulement non linéaire.

Cros (1997) aborde l'innovation, dans le champ spécifique de l'éducation et de la formation, à travers plusieurs facettes : le temps, révélateur de la solidité de l'innovation et de son ancrage social ; l'action, difficile à évaluer, car pleine d'imprévus et d'actualisation des objectifs initiaux en cours de processus ; l'aspect institutionnel et socio-politique de l'innovation (stratégies des gouvernance, apprentissage organisationnel) et le rôle des différentes parties prenantes du système éducatif (élèves, enseignants, direction, voire établissement en tant qu'identité collective). L'auteure (2004) a ainsi proposé plusieurs caractéristiques de l'innovation (Lison *et al.*, 2014) :

- la perspective de la nouveauté : elle porte sur le contexte et dépend de l'acteur
- le produit : il peut attester de l'innovation mais n'en est pas le garant
- le phénomène de changement : il est conscient, volontaire et intentionnel
- l'action finalisée : les intentions et valeurs d'amélioration des innovateurs sont sous-jacentes
- le processus : phénomène complexe, il est limité dans le temps et imprévisible

²³ Centre d'Études et de Recherche en Enseignement Supérieur, Université de Sherbrooke

1.3. L'innovation comme processus dynamique

Le terme d'innovation pédagogique est donc omniprésent dans les textes institutionnels, dans un contexte injonctif, dans le contexte global de l'éducation du primaire au supérieur. Pour Tricot (2017), parlant des systèmes éducatifs, « l'innovation constitue la manière de ces systèmes [partie d'environnement, donc évolutifs] de s'adapter à ces évolutions » (*ibid.* : 6). Dans le contexte pré-supérieur, l'innovation pédagogique répond à trois enjeux : faire accepter les contraintes inhérentes à l'école, mettre en œuvre un changement de ses missions et former plus efficacement (*ibid.* : 8-9).

Au début des années 2000, Béchard et Pelletier ont recensé les différentes innovations pédagogiques en enseignement supérieur (2001) et proposé un cadre théorique présentant la dynamique de celles-ci (2002). Ils définissent l'innovation comme « une activité délibérée qui tend à introduire de la nouveauté dans un contexte donné et qu'elle est pédagogique parce qu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité. En contexte universitaire, les innovations pédagogiques sont souvent décrites comme tout ce qui ne relève pas de l'enseignement magistral, méthode encore utilisée par une très grande majorité de professeurs » (Béchard et Pelletier, 2001 : 133). Pour eux, les innovations technologiques et/ou curriculaires sont incluses dans les innovations pédagogiques si elles s'inscrivent dans cette définition (*op. cit.* 2002 : 1), ce dernier terme devenant le terme générique. Ils définissent cinq étapes à leur développement : idéation, construction, implantation, évaluation et diffusion. Celui-ci nécessite des ajustements stratégiques, structurels et opérationnels et ouvre des espaces d'apprentissage organisationnel sur différents niveaux, de l'institution au groupe classe. Cette dynamique de l'innovation pédagogique montre qu'elle ne peut être séparée du contexte, elle met en synergie « un projet institutionnel, une dynamique organisationnelle, des sujets », enseignants et étudiants bien sûr, mais aussi d'autres acteurs concernés par le processus (C. Jacquinot-Delaunay, 2002).

1.4. Catégories d'innovation

Lors de ces premiers travaux sur l'innovation dans les années 1990, Cros distinguait trois catégories d'innovation dans l'éducation et la formation : l'innovation technologique, l'innovation curriculaire et l'innovation pédagogique (Cros, 2009 : 12). L'innovation technologique correspondait à « l'introduction de techniques [...] qui produisent des effets sur les enseignements » (*ibid.*). Le changement provient alors des techniques et contrôle peu les effets. Beaucoup plus large, l'innovation curriculaire introduit des « parcours d'étudiants différents aussi bien sur la gestion du temps que de l'espace ou du contenu » (*ibid.*), elle est liée à l'institution et à l'organisationnel d'une formation. Dans cette appellation, le terme curriculum, peu utilisé dans l'enseignement francophone en France, renvoie soit à l'organisation de la formation, soit au parcours individuel de l'étudiant. Au sein de ce triptyque, l'innovation pédagogique est tournée sur les pratiques enseignantes. Cependant, les séparations entre ces trois catégories d'innovation (pédagogique, curriculaire et technologique) semblent actuellement assez floues, l'innovation s'inscrivant dans « l'intentionnalité des acteurs et de leurs actions vis-à-vis de leur environnement qu'il soit technique, technologique, institutionnel ou organisationnel » (Cros, 2009 : 13).

Plus récemment, Cros (2019 : 7) distingue l'innovation sociale et l'innovation technique. L'innovation technique qui repose sur la production d'« un produit nouveau extérieur » (*op. cit.* : 7). L'innovation sociale, quant à elle, répond à un besoin social nouveau ou insatisfait (par les politiques) et demande l'implication des parties prenantes (Dandurand, 2005). Si l'innovation dans le cadre scolaire, avant le XXI^{ème} siècle, appartenait à l'innovation sociale, elle est interpellée par l'innovation

technique, avec l'introduction des outils numériques. L'auteure constate que les innovations dans l'enseignement supérieur semblent minorées si elles ne recourent pas au numérique.

Pourtant, de nombreuses recherches ont montré que l'introduction d'une « technologie qualifiée d'innovante » (Audran & Dazy-Mulot, 2019 : 51) n'entraîne pas nécessairement une innovation pédagogique (Choplin, Audran, Cerisier *et al.*, 2007; Tricot, 2017), cette position mérite d'être encore attestée et discutée (Bernard & Fluckiger, 2019 : 4). Au-delà des injonctions, c'est de l'éthique professionnelle des enseignants dont il est question : c'est « le bénéfice que les élèves tirent de la nouveauté » qui va inciter les enseignants à innover ((Audran & Dazy-Mulot, 2019 : 63).

1.5. Pédagogie et innovation

Définie au début de la notion comme « Science et art de l'éducation » (Buisson, 1887 cité dans Danvers, 1994 : 196), elle est envisagée par Durkheim comme « théorie pratique » (*ibid.*). La pédagogie est donc intimement en lien avec la pratique. Meirieu la propose comme « intelligence de l'activité éducative » (Meirieu, 1997 : 25) contextualisée dans des situations particulières, elle incarne alors une « anticipation contextualisée ».

Dans une assertion plus précise, la pédagogie peut être définie comme « un mode d'approche des faits d'enseignement et d'apprentissages qui s'attache à comprendre les dimensions générales ou transversales des situations de classe, liées aux relations entre enseignant et apprenants et/ou entre les apprenants eux-mêmes, aux formes de pouvoir et de communication dans la classe ou les groupes d'apprenants, au choix des modes de travail et des dispositifs, au choix des moyens, des méthodes et des techniques d'enseignement et d'évaluation, etc., sans prendre en compte spécifiquement les contenus disciplinaires » (Reuter *et al.*, 2013). En cela, elle diffère de la didactique qui est liée à une discipline ou un domaine disciplinaire particulier.

1.5.1. Pédagogie universitaire

Pour le chercheur De Ketele, dont l'article de 2010 a permis de formaliser la pédagogie universitaire (2010), la pédagogie, d'abord « art d'agir sur les enfants » s'est ouvert « au fil du temps à toutes les catégories d'apprenants (élèves, étudiants, adultes en FC, professionnels, formateurs) ». Le champ de la pédagogie universitaire est assez récent, et date de quatre ou cinq décennies. Si celui-ci se résumait aux activités pédagogiques à ses débuts, la pédagogie est maintenant approchée de manière systémique : « un système aux interactions complexes » composé de plusieurs composantes : « au centre, les activités pédagogiques (enseignement et apprentissage) ; en amont, le curriculum ; en aval, les résultats des activités pédagogiques ; transversalement, les facteurs de contexte interne (environnement académique et étudiant) et les facteurs de contexte externe (politiques, sociaux, culturels, économiques) » (De Ketele, 2010 : 5).

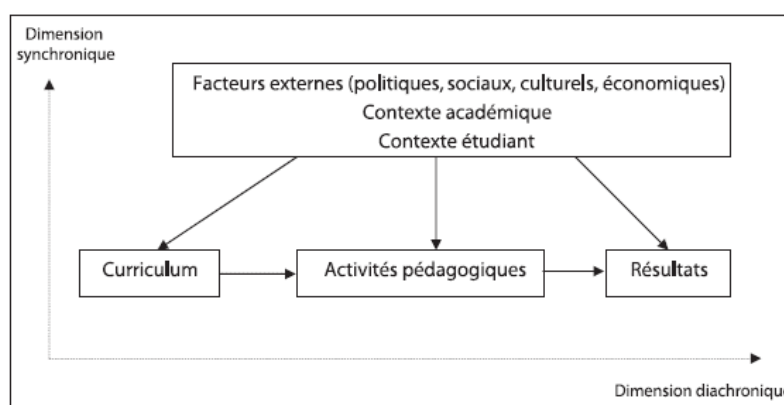


Figure 2. Système de la pédagogie universitaire
(De Ketele, 2010 : 6)

Ce système est parcouru par deux dimensions : la dimension diachronique, processus de formation qui va de la conception du curriculum (ou programme) aux activités mises en place jusqu'aux résultats et la dimension synchronique, qui se réfère aux facteurs de contexte opérant, externes ou internes (environnement institutionnel, attentes des étudiants).

1.5.2. Pédagogie numérique à l'université

En 2015, Loisy et Lameul soutiennent la thèse d'un « lien organique entre numérique et pédagogie » en posant la notion de « pédagogie universitaire numérique » (Loisy et Lameul, 2015), synthétisant ainsi les apports de l'ouvrage *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique* (Lameul et Loisy, 2014) que les auteures ont dirigé. De ce fait, le prolongement du modèle précédent (Annexe 4) inscrit le numérique dans une réflexion pédagogique globale, avec ses spécificités et en interrelations avec les processus de construction de connaissance et d'apprentissage. Le numérique se retrouve ainsi dans l'ensemble des cinq composantes : facteurs externes et internes, curriculum, activités pédagogiques et résultats. Les auteures ajoutent au modèle la recherche en éducation, en tant que moteur du développement professionnel des enseignants. Ainsi, il peut être représenté dans ce schéma comme une toile de fond (Figure 3).

1.6. Innovation dans notre étude

Ont été présentés différents référents théoriques au sujet de l'innovation et plus particulièrement l'innovation en pédagogie. L'étude s'ancre sur les terrains de l'innovation en pédagogie universitaire. En reprenant la définition de Astier sur l'innovation et en l'appliquant à la pédagogie universitaire, nous pouvons donc convenir de définir l'innovation pédagogique comme une différence dans une des composantes en amont de l'étudiant qui engendre une différence dans l'apprentissage des étudiants. Cette définition met en valeur une focalisation sur le processus.

L'innovation pédagogique pourrait être intégrée au schéma descripteur de la pédagogie universitaire de la façon ci-dessous (Figure 3). L'innovation pédagogique prend place autour du continuum curriculum — résultats. L'accompagnement, dont l'importance a été montrée par différentes études, est mis en valeur à côté des activités pédagogiques.

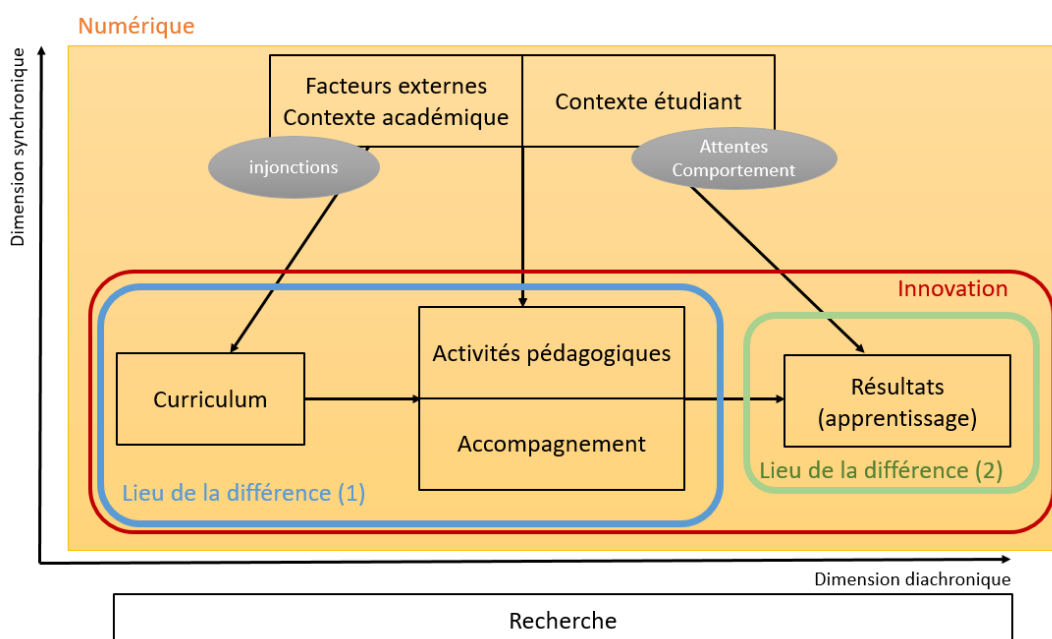


Figure 3. L'innovation dans le schéma de la pédagogie universitaire numérique.

Source : auteur. Adapté de (Lameul et Loisy, 2014)

Cette partie a présenté la logique de l'innovation, en particulier dans l'enseignement supérieur comme processus dynamique. Dans les faits, l'innovation se déploie à travers la mise en place de dispositifs, concept exposé ci-après.

2. Dispositif

Jacquinet et Monnoyer (1999) indiquent qu'après une acception prioritairement technique d'un « ensemble de pièces constituant un mécanisme, un appareil quelconque », le terme de dispositif englobe communément « tout agencement d'éléments humains ou matériels, réalisé en fonction d'un but à atteindre » (*ibid.* : 10). À l'heure actuelle, le dictionnaire CNRTL²⁴ propose comme définition : « Manière dont sont disposées, en vue d'un but précis, les pièces d'un appareil, les parties d'une machine » ou « Ensemble d'éléments agencés en vue d'un but précis ». Le point commun des dernières définitions étant une intentionnalité inhérente au dispositif.

Si le terme de dispositif est, depuis plusieurs décennies, très présent dans différents champs de recherche comme la sociologie, l'innovation ou l'éducation, il a été longtemps « plus souvent utilisé qu'interrogé » (*ibid.*).

2.1. Tradition foucauldienne

Si les références théoriques à l'approche du dispositif par Foucault sont majoritaires dans les recherches en sciences humaines et sociales, elles sont parfois révélatrices d'une déformation du concept (Gavillet, 2010), due pour l'auteure à une réduction du concept à une « citation/définition/réponse [qui] revient à couper l'œuvre de son auteur, la question de la réponse, le concept de la théorie » (*ibid.* : 20). Cette citation emblématique n'est qu'une partie de la problématique du dispositif formulé par l'auteur :

« Un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit » (Foucault, 1977 : 62-93)

En effet, dans ce même texte, sous la forme d'un dialogue avec A. Grosrichard, Foucault (*op. cit.*) précise ensuite que

« Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments. Deuxièmement, ce que je voudrais repérer dans le dispositif, c'est justement la nature du lien qui peut exister entre ces éléments hétérogènes [...] entre ces éléments, discursifs ou non, il y a comme un jeu, des changements de position, des modifications de fonctions, qui peuvent, eux aussi, être très différents. »

« Troisièmement, j'entends par dispositif, j'entends une sorte — disons — de formation, qui, à un moment historique donné, a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence. Le dispositif a donc une fonction stratégique dominante. »

« Le dispositif est donc toujours inscrit dans un jeu de pouvoir, mais toujours lié aussi à une ou des bornes de savoir, qui en naissent, mais, tout autant, le conditionnent. C'est ça le dispositif : des stratégies de rapports de forces supportant des types de savoir, et supportés par eux. »

Ces citations, si elles ont le défaut, une fois de plus, de sortir des morceaux de la réflexion de Foucault de son contexte, permettent de constater la complexité du concept de dispositif qui a par ailleurs évolué dans les analyses de l'auteur (Gavillet, 2010). Si nous pouvons nous essayer à une synthèse des principes de l'approche de Foucault : le dispositif serait un ensemble hétérogène

²⁴ Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales, <https://www.cnrtl.fr/>

d'éléments, explicites ou tacites, ainsi que le réseau entre ces éléments, cet ensemble ayant une fonction stratégique de rapports de forces dialogiquement liés à des savoirs.

Agamben (2006), partant de la conception de Foucault, définit un dispositif comme : « tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants » (Agamben, 2006). Ainsi, le dispositif comprend les interactions, le cadre juridique, les documents, la technologie et peut prendre la forme la plus commune d'un téléphone portable ou d'une télévision. Pour l'auteur, le dispositif est un lieu de subjectivation, en cela qu'il agit sur des êtres vivants en les transformant en sujet, subjectivé par leur relation avec le dispositif. Un même être vivant pouvant être plusieurs sujets dans différents dispositifs. Ce sujet peut « profaner » le dispositif, en le détournant de ses usages.

D'après Appel et Heller (2010), le dispositif chez Foucault est caractérisé par le fait d'être « inséparable de la question du pouvoir », cette relation étant liée aux notions de sujet et de savoir et que « le lien entre dispositif et stratégie implique [...] un contexte particulier et un moment déclencheur » (*op. cit.* : 47).

2.2. Concept intermédiaire

Peeters et Charlier (1999) dans leur contribution à une « théorie du dispositif » proposent la notion de dispositif comme « concept de l'entre-deux », figure intermédiaire entre approche totalisante (structure) et approche complexe (interactions). Réduit au départ à la technique, il semble rendre compte d'une évolution du rapport aux objets en y incluant la relation avec les personnes. Dès lors, la notion de dispositif réinterroge « un ensemble de dichotomies connexes à l'opposition symbolique/technique, sujet/objet, dedans/dehors, humain/non-humain » (*op. cit.* : 17) abandonnant la dualité sujet-objet au profit de l'interdépendance. Ces auteurs en livrent certains traits distinctifs. Tout d'abord, le dispositif peut être défini comme « concrétisation d'une intention au travers de la mise en place d'environnements aménagés » (*op. cit.* : 18), intermédiaire entre l'objectif et le résultat, et visant son efficacité. Ensuite, le concept de dispositif est situé et lié à une certaine « vision du monde », « il s'articule et participe à la conception d'un modèle, d'un idéal de société. De ce fait, il présente, qu'on le veuille ou non, un certain caractère normatif. » (*op. cit.* : 20). Ainsi, il permet aux individus de s'approprier les ressources pour réaliser un projet personnel. Enfin, la position d'entre-deux définie *supra* atteste d'un espace de médiation irréductible entre deux pôles « liberté et contrainte, réalité et imaginaire, sujet et objet ». Ainsi, le dispositif serait « un processus d'intervention sur le monde, au service d'un projet humain, un "entre-deux" indispensable à la médiation entre sujet (auteur de l'intentionnalité), objet (contenu de l'action) et technique (ensemble des instruments) » (Figari, 2008 citant Peeters et Charlier, 1999).

Dans la même revue, Peraya présente la définition suivante :

« un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interaction propres. L'économie d'un dispositif — son fonctionnement — déterminée par les intentions s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets » (Peraya, 1999 : 153).

Cette définition rejoint la tradition foucauldienne par la constitution d'un ensemble hétérogène (matériels, relations, techniques), traversé par des intentions et une structure qui

« modélisent » et, de ce fait, prévoit et encadre les comportements des usagers. Par ailleurs, elle met en valeur les interactions à l'intérieur du dispositif.

2.3. Dispositif et formation

Dans le domaine de la formation, le terme de dispositif succède aux termes de structure, puis de système, en intégrant une souplesse supplémentaire, mise en valeur après les années 1990, en interrelation entre l'offre (les formes prévues par les concepteurs) et l'usage (le comportement effectif des publics) (Albero, 2010 : 2). Le dispositif possède alors deux dimensions (*ibid.*) : l'agencement technique, lié en formation à un artefact qui matérialise l'organisation de ses différents éléments et la dimension stratégique, orientation de l'artefact vers l'action envisagée. L'auteur en propose quatre caractéristiques organisationnelles : une « conception rationnelle finalisée » (projet d'action, décliné en buts et objectifs), une « combinaison adaptée de moyens » (matériels et humains, hétérogènes, mais cohérents), une « capacité organisée d'adaptation », voire une « capacité d'auto-organisation » (amélioration continue) pour les dispositifs les plus évolutifs (*ibid.* : 3). Il est à noter que, dans cette conception, le dispositif est lié à des objets techniques.

Cependant, le dispositif en éducation peut prendre des figures très variées. Dans son article sur l'évaluation des dispositifs éducatifs, Figari (2008) indique que le dispositif peut à la fois être un objet concret et observable (formation à distance) et une abstraction (dispositif de lutte contre l'échec scolaire). L'auteur évoque notamment deux descripteurs du dispositif marquant une évolution et une volonté de changement des pratiques. D'une part, le dispositif comme alternative à la pédagogie « magistrale », citant Montandon (2002), dans un basculement d'un modèle transmissif à un modèle socioconstructiviste de l'apprentissage donnant un rôle important aux différents types de médiations et aux conditions de l'apprentissage. D'autre part, le dispositif comme mise en situation de la formation, citant Altet (1997) dans le cadre de la mise en œuvre des compétences dans une approche de professionnalisation des enseignants. Dans ces deux cas, les acteurs de la formation, que sont les apprenants se voient accorder une place plus importante.

2.3.1. Environnements aménagés

Ceci rejoint les postulats des auteurs Peeters et Charlier (1999), pour qui « les dispositifs pédagogiques ou socio-éducatifs prennent davantage en compte l'action humaine des individus (considérés comme acteurs de leur formation) et sa dimension intentionnelle ». Comme mise en place d'environnements aménagés, ils se recentrent sur « l'individu autonome [...] porteur d'une intentionnalité propre [qui] apparaît comme la figure centrale du dispositif » (*op. cit.* : 18). Ils sont la tentative d'« instrumentalisation optimale de l'autonomie des acteurs » (*ibid.*).

Ce besoin d'autonomie est mis en valeur également par Bourdet et Leroux (2009) qui proposent un modèle de description des dispositifs de formation et d'apprentissage comme « médiation entre différents contextes qui agence des composants et instancie des fonctionnements sociaux » (*op.cit.* : 19). Ce modèle repose sur plusieurs paramètres : la visée (finalités du concepteur/finalités de l'acteur individuel), la granularité (découpage du contenu et mode de présentation/fractionnement par l'acteur individuel), le couple ressources-activités (articulation conceptrice/utilisation des mises en ressources) et l'interaction (anticipation des concepteurs/instanciation de variables sociables). Pour ces auteurs, ces éléments vont permettre à l'appropriation d'avoir lieu et jouent un « rôle d'interface entre conception et usage » (*op. cit.* : 25). Le vécu d'un dispositif implique l'autonomie de l'acteur en formation, sur qui repose la gestion du temps et de l'espace (d'échange).

2.3.2. Dispositifs de formation en ligne

Dans l'ouvrage de synthèse sur les dispositifs d'information et de communication (Appel *et al.*, 2010), Massou propose une relecture synthétique et critique d'un ensemble de publications sur les dispositifs de formation en ligne, analysant les emplois du terme de dispositif d'un point de vue terminologique ou analytique. Il dégage ainsi quatre propriétés communes à ces dispositifs (Massou, 2010). Tout d'abord, un dispositif de formation est un processus dynamique. En effet, une fois conçu, le dispositif va se confronter aux intentionnalités propres des apprenants, ceux-ci transformant le « dispositif prescrit » en « dispositif vécu » (Paquelin, 2004 : 161). D'autre part, le dispositif est défini comme un espace de médiation entre sujet et objet, balisant les parcours d'actions possibles pour le sujet (concepteur ou apprenant) entre contexte et interactions. La médiation serait un élément constitutif du dispositif, sauf pour Peraya (2008) qui définit la médiation comme un effet du dispositif. Ensuite, le dispositif est vu à la fois comme structurant et structuré, en lien avec l'ingénierie de formation. Enfin, le dispositif a une dimension formelle, comme symbole matériel et représentatif de l'organisation institutionnelle qui l'héberge : il permet de rendre visible toute l'étendue des usages.

2.3.3. Approche ternaire

Dans le cadre des dispositifs de formation, Albero (2010, 2014) propose une approche ternaire, trois dimensions constitutives, en permanente interaction, chacune avec sa logique propre : l'idéal, le fonctionnel de référence et le vécu. Le dispositif « idéal » est le dessein, les intentions qui orientent les concepteurs et responsables, sans pour autant être nécessairement partagé avec les acteurs. Cette dimension inclut l'idéal ainsi que les idées ou objectifs des concepteurs. Le dispositif fonctionnel de référence est l'opérationnalisation du projet. Il matérialise la structure organisationnelle des moyens en fonction des objectifs et permet d'évaluer les résultats en fonction des objectifs fixés. Enfin, le dispositif vécu par les acteurs correspond à l'« expérience intersubjective des acteurs ». Le dispositif étant « à la fois la somme de toutes ces dimensions et leur émergence » (Albero, 2010). Ces trois dimensions répondent à trois logiques respectives de l'activité : la logique épistémique, instrumentale et existentielle (Albero, 2014). Les acteurs doivent composer avec ces trois dimensions : « l'idéal vers lequel ils tendent, le fonctionnel qu'ils appliquent en le transformant et le vécu qu'ils ressentent et expérimentent au jour le jour ».

Boudjaoui et Leclercq (2014) prolongent cette théorisation en introduisant le terme *disposition* dans sa polysémie. Ils définissent un dispositif de formation comme « des dispositions²⁵ idéelles qui finalisent un projet qui sera opérationnalisé à travers une disposition²⁶ fonctionnelle qui elle-même sera instrumentalisée au travers de dispositions²⁷ d'acteurs » (Boudjaoui et Leclercq, 2014). Si la disposition idéelle structure les actes et les discours dans la réalisation, la disposition fonctionnelle va rencontrer les dispositions actuelles dans le phénomène d'appropriation.

2.4. Le(s) dispositif(s) dans cette étude

La définition d'Agamben est très large et semble présenter le dispositif comme « extérieur » à l'usager : le dispositif agit sur celui-ci, la réciprocité d'action ne semble pas envisagée. La définition de Peraya met l'accent quant à elle sur les interactions à l'intérieur du dispositif : elle est plus précise et s'applique davantage à un dispositif de formation. Elle rejoint la définition d'Albero en évoquant les intentions du dispositif, qui est la définition du dispositif idéal, et le fonctionnement symbolique du dispositif, qui peut être rapproché du dispositif fonctionnel de référence. La définition de Boudjaoui et Leclercq fait apparaître la notion d'instrumentalisation du dispositif qui rejoint les

²⁵ « tendance de quelque chose à devenir quelque chose » (*ibid*, p. 27).

²⁶ « agencement d'éléments au sein d'un ensemble » (op cit).

²⁷ « l'inclinaison et l'aptitude de quelqu'un » (op cit).

modes d'interactions propres de la définition de Peraya ainsi que le fonctionnement matériel. Elle implique les acteurs dans leur inclination à faire quelque chose, ce qui peut être rapproché du concept de motivation des acteurs à s'engager dans le dispositif.

Le concept de dispositif sera appréhendé dans le cadre de cette étude avec les caractéristiques suivantes :

- Il se constitue d'un ensemble d'éléments hétérogènes : matériels, humains, technologiques (ou non), numérique (ou non), ressources
- Il est structuré dans un environnement aménagé (physique ou numérique)
- Il possède un cadre intentionnel : il a une finalité qui oriente son fonctionnement et sa composition
- Il est structurant : il peut même avoir un caractère normatif/prescriptif
- Il modélise les comportements et conduites des sujets
- Il intègre les interactions sociales
- Il comprend trois dimensions : l'idéal, le fonctionnel et le vécu

À l'instar de l'innovation, le terme de dispositif pédagogique constituera le terme générique des dispositifs touchant au processus d'enseignement-apprentissage traité dans cette recherche. Ainsi, sont considérés des dispositifs sur plusieurs niveaux : dispositif-programme tel que le parcours de la L3P, dispositif de formation tel qu'un module polytechnique qui pourrait être appelé aussi dispositif de cours.

2.5. Omniprésence des dispositifs en formation

Comme le faisait remarquer Demaizière (2008), le terme « dispositif » est devenu un incontournable lorsqu'il est question de formation ou plus largement d'éducation. Dans le numéro *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, cet engouement apparaît comme un changement de paradigme : « changement de point de vue et de pratique sociale » (Linard, 2002 : 14) ou « remise en question des catégories traditionnelles d'objectivité et de subjectivité » (Jacquinot et Choplin, 2002). Pour autant, Demaizière met en garde contre une utilisation du terme pour tout.

Dans le cadre de l'école, Barrère (2013) analyse « la montée des dispositifs » comme « nouvel âge de l'organisation scolaire », qui met l'accent sur les contraintes dans une logique de « faire faire ». Les dispositifs scolaires ont en commun de constituer une alternative ponctuelle à la forme scolaire ordinaire de l'école, pour répondre à des idées régulatrices (par exemple la lutte contre l'échec). Selon l'auteure, le dispositif a une fonction stratégique d'« espace transitionnel du social » (Peeters et Charlier, 1999) suivant différentes dimensions :

- Dans le cadre du rapport au territoire, les dispositifs forment « un régime différent d'action », remplaçant la logique de projets locaux (même si les deux termes sont peu différenciés dans ce contexte), trop dépendante des acteurs sur lesquels ils reposent.
- Dans le cadre du rapport aux publics scolaires, le dispositif est un intermédiaire entre universalité du traitement éducatif et logique d'adaptation aux spécificités individuelles. En cela, ce sont des ajustements de l'action aux différences individuelles, ce qui explique leur multiplicité.
- Enfin, dans le rapport à la temporalité de l'organisation, ils permettent de « combiner pérennité et urgence », sorte d'injonction paradoxale à « innover et inventer rapidement, mais conformément aux prescriptions et à la règle ».

Dans ces dimensions, la montée des dispositifs révèle le « triomphe de la rationalité instrumentale à court terme » (Barrère, 2013 : 108), identifiant et résolvant des problèmes. Ainsi, l'avènement de la

notion des dispositifs serait justifié par une logique de l'efficacité articulée avec un monde éducatif devenant concurrentiel.

Cette analyse dans le cadre scolaire semble pertinente dans le cadre universitaire, ainsi le dispositif peut être mis en place pour organiser une différenciation de l'action, une adaptation aux publics (dispositif d'aide à la réussite), une rupture de temporalité. La position des dispositifs comme solution pose la question de leur évaluation.

2.6. Recherche ou évaluation sur les dispositifs ?

L'exposé des différentes caractéristiques des dispositifs dans la formation met en valeur le lien entre dispositif et innovation. Le dispositif incarnant la réponse de l'institution ou de l'innovateur isolé au besoin de changement.

2.6.1. Dispositif et innovation

Loin d'une vision du dispositif comme un cadre rigide décrit par ses différentes composantes, Jacquinet et Choplin (2002) décrivent le dispositif comme un « objet négociable au cœur du processus d'innovation pédagogique dans une démarche dite "dispositive" » (*op. cit.* : 185). Cette démarche dispositive permet de penser autrement les systèmes d'enseignement et d'apprentissage, de rendre compte des logiques d'usage et des interactions entre les éléments hétérogènes intervenant dans la mise en œuvre du dispositif innovant : c'est « l'analyse du dispositif comme lieu et objet de négociation entre tous les acteurs » (*ibid.* : 188). Cette démarche nécessite une semi-extériorité, *extériorité* comme prise de distance par rapport à l'action et *semi* comme connexion au processus de formation, et un climat d'innovation pédagogique (*ibid.* : 192). Et elle permettrait selon les auteurs d'inscrire le processus d'innovation pédagogique dans une évolution durable des pratiques, en incluant l'intervention de la recherche dans le dispositif.

Au-delà d'une recherche-action, cette « recherche-innovation » nécessite une collaboration entre praticiens et chercheurs, recherche et innovation, ainsi que la négociation autour de la co-construction d'un « paradigme commun de changement » (Gather-Thullier et Cros, 2000 cités par les auteurs). Ces auteurs montrent la nécessité d'un champ de recherche sur l'innovation, opérée sur les deux objets de recherche que sont la régulation des dispositifs et l'explicitation des « mieux visés » par l'innovation. Cette recherche exige la création d'« espaces-temps sociaux de fonctionnement » et présente trois caractéristiques (Jacquinet et Choplin, 2002) :

- Elle est praxéologique, visant à générer des explications dans le mouvement de la pratique
- Elle est interdisciplinaire, notamment les SIC et les sciences de l'éducation dans le cas du numérique
- Elle repose sur la démarche dispositive (*ibid.* : 196) en considérant l'innovation comme « la résultante de la perpétuelle négociation » entre ces différentes composantes.

Par ailleurs, afin de sortir du face à face de la recherche et de l'action, Choplin Audran, Cerisier *et al.* (2007) proposent d'articuler la dynamique de recherche et la dynamique d'innovation autour de trois axes : organisationnel, épistémique et historique, intégrant alors les concepts de « collectif, espace-temps, objet intermédiaire, événement, mais aussi agencement et circulation ». Ces concepts permettent de caractériser chacune des deux dynamiques, sans toutefois les identifier l'une à l'autre (*op. cit.* : 502).

2.6.2. Démarche d'évaluation

Du point de vue de l'ingénierie, le cycle de vie d'un dispositif distingue trois phases : conception/développement (ingénierie), mise en œuvre/implantation (usages) et évaluation (réingénierie). Cette schématisation repose sur l'hypothèse d'une correspondance entre les usages prévus et les usages réalisés, une « isomorphie entre modélisation, usages et remédiation » (Bourdet

et Leroux, 2009 : 15). Les auteurs précités proposent de « parler du dispositif à partir du vécu des acteurs et non à partir de la modélisation du dispositif » (*op. cit.* : 16), ainsi le dispositif n'existe que dans son appropriation par les acteurs.

Dans ses travaux sur le cours d'action, Theureau (2011) définit l'appropriation comme : « l'intégration d'éléments du monde au monde propre de l'acteur », ici un dispositif. Cette appropriation s'accompagne d'une individuation des usages et parfois de transformations apportées sur l'élément extérieur. Dans le cas de la formation, l'étudiant s'approprie un dispositif lorsqu'il le rend personnel, « ce qui signifie [lui] donner du sens au regard d'un vécu, d'un projet, d'une image de soi actualisée dans un moment particulier et projetée sur un devenir qu'elle permet d'envisager » (Bourdet et Leroux, 2009 : 18). L'intégration au monde personnel de l'étudiant va s'accompagner d'une actualisation de celui-ci. Ainsi, le dispositif dans sa durée de vie est en réalité coconstruit par les différents acteurs et existe en quatre états différenciés : l'état prescrit, l'état perçu, l'état prévu et l'état vécu (Paquelin, 2004 : 161). Le dispositif prescrit est l'état dans lequel il est conçu à travers l'intentionnalité d'usage des concepteurs. Les autres états sont des construits de l'apprenant. L'état perçu correspond à la représentation, l'image que se fait l'apprenant du dispositif ; cette représentation va influencer la perception et l'acceptation de l'état prescrit et, par conséquent, l'action du sujet dans la mesure où il va imaginer les possibles. Cette situation projective, dans laquelle l'apprenant envisage son apprentissage au sein du dispositif, est l'état prévu de ce dernier. Enfin, le dispositif vécu, ou dispositif réel, est « l'actualisation effective du dispositif prescrit » (*ibid.*), c'est-à-dire ce qui est réellement utilisé.

Le cycle de vie de tout dispositif/innovation se déroule en trois phases : conception, implantation, évaluation. Le terme d'évaluation est le plus souvent utilisé dans une démarche d'amélioration du dispositif (Bédard, 2022 ; Jouquan, 2009), proche d'une démarche qualité. Cette démarche se distingue alors de la réalisation d'une recherche qui, elle, vise à démontrer, à produire de nouvelles connaissances (Bédard, 2022 citant Stoffelbeam, 2003). Bédard pose ainsi la présence d'une « fracture évaluative » dans le suivi des dispositifs avec deux visées distinctes : améliorer ou démontrer, qui engendrent des différences au niveau des interlocuteurs de l'évaluation, la mission, le recueil de données et les rendus, les moyens et les retombées (*op. cit.* : 4-5). Pour l'auteur, il est souhaitable que les perspectives se combinent afin de combler leurs limites respectives, d'imaginer des approches mixtes et de « mieux penser l'action et les prises de décision » (*ibid.*).

Cette partie a présenté le concept de dispositif dans la formation, où il est appréhendé comme un concept intermédiaire entre intentionnalité ou prescription, qui peut être mise en lien avec la volonté d'innovation, et les usages réellement réalisés par les acteurs.

3. Usage(s) et usager(s)

Le DÉ^S²⁸ rapporte pas moins de 58 synonymes du mot *usage*, et seulement deux antonymes (désuétude, non-usage). L'espace sémantique proposé par le même dictionnaire laisse apparaître trois axes sémantiques : autour de la manière (pouvant avoir une connotation de savoir-vivre, règle, convenance), de la pratique (lié à la coutume, l'habitude) et de l'emploi (lié à l'utilisation, la fonction).

²⁸ Dictionnaire Électronique des Synonymes

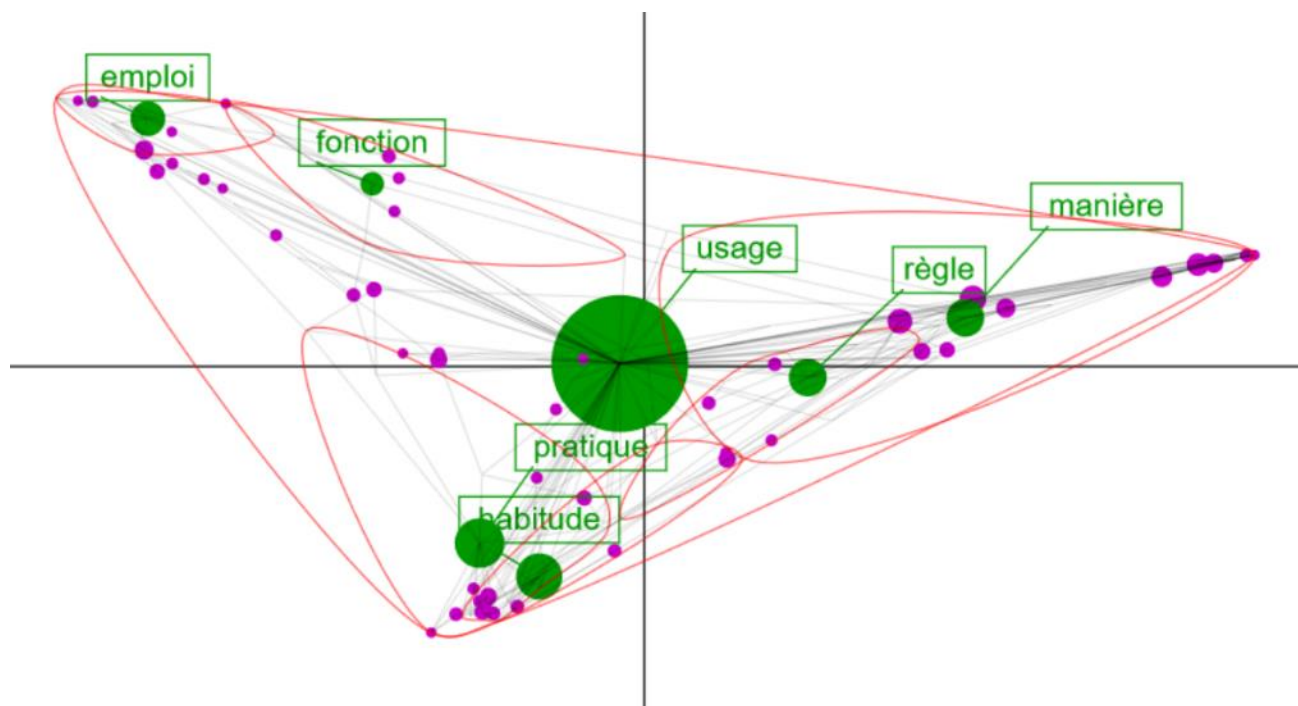


Figure 4. Espace sémantique du mot usage

C'est sous ces trois acceptions que le terme usage est utilisé couramment (CNRTL) :

- synonyme d'habitude : « Pratique, manière d'agir ancienne et fréquente, ne comportant pas d'impératif moral, qui est habituellement et normalement observée par les membres d'une société déterminée, d'un groupe social donné. »

- habitude instituée avec la dérivation en *l'usage* (« règles et pratiques couramment utilisées ») ou d'un point de vue plus normatif *les usages* (« Les habitudes, les comportements qu'il convient de respecter, qui ne doivent pas être transgressés »).

- synonyme d'emploi : « Fait de se servir de quelque chose » que cette chose soit un matériel (un objet) ou immatériel (la force) ou un organe.

3.1. Notion complexe

Au-delà des utilisations courantes de ce terme, son emploi dans les différents champs disciplinaires en a fait une « notion qui est à chaque fois redéfinie par l'ensemble conceptuel dans lequel elle opère » (Jeanneret, 2007), avec, comme point commun, « la volonté d'envisager la dépendance ou l'autonomie des pratiques de pensée, de croyance ou de valeurs vis-à-vis d'objets qui les normalisent ».

3.1.1. De l'agir ordinaire

Comme Foucault pour le dispositif (paragraphe 2.1), la référence théorique à De Certeau et *L'invention du quotidien* (1980), dont le projet visait une contribution à une théorie des pratiques (Le Marc, 2004), est souvent revendiquée par les études relevant de la question d'usage, même si le contexte de celles-ci est très différent de ceux de Certeau qui travaillait sur les thématiques culturelles (*ibid.*). Pour Jeanneret (2007), citant De Certeau, l'usage est une confrontation de la pratique avec des extériorités (« des objets, des espaces, des textes ») qui ne proviennent pas d'elle et avec lesquelles elle doit composer (*op. cit.* : 13). Les pratiques devenant usages « lorsqu'elles sont confrontées à quelque chose qui est disposé face à elles, qui manifeste dans cette disposition la marque d'un pouvoir, et qui, par là même, exerce une contrainte susceptible d'être contournée, redéfinie, décantée » (*op. cit.* : 14). De Certeau définit ainsi les usages comme « un art très ancien du

faire avec » (De Certeau, 1990/1980 : 52 dans Jeanneret, 2007). Il y a ainsi dans cette première approche de la notion d'usage, une polarité entre « celui qui *dispose* des cadres et celui qui *dispose de ces cadres* » (Jeanneret, 2007). Cette polarité structure une partie des recherches sur les usages du numérique, quand d'autres essaient de s'en soustraire, dans un contexte politique qui encourage cette vision bipolaire entre processus de diffusion et d'appropriation (Le Marec, 2004 : 141). La référence à De Certeau montre la disjonction entre les termes d'usages et de pratiques.

3.1.2. Usages et pratiques

Jeanneret constate en 2009 que la question des usages a été popularisée et semble remplacer celle des pratiques (Jeanneret, 2009 : 2). Pour autant, il revendique que ces deux notions doivent rentrer en dialogue. L'usage évoque la fonctionnalité, il est un élément de pratique (culturelle) concernant « les situations où les sujets sociaux sont confrontés à des dispositifs conçus par d'autres qu'eux » (*ibid.* : 4).

Pour Jacquinet et Monnoyer (1999), le terme d'usage est plus restrictif que celui de pratiques, le premier renvoyant à une utilisation tandis que l'autre y intègre « les comportements, les attitudes, et les représentations voire les mythologies, suscités par l'emploi des techniques » (*ibid.* : 12).

Beaucoup plus récemment, Cerisier *et al.* ont proposé en 2018 un modèle (Cerisier *et al.*, 2018) permettant de positionner ces deux notions par rapport à celle d'utilisation, qui peuvent être conceptualisées suivant quatre dimensions : le contexte (social), l'action (vis-à-vis de l'objet), la temporalité, l'intention. Le modèle propose de les discriminer suivant le degré de complexité de l'instrumentation et le degré de socialisation, ainsi :

- L'utilisation est une « action restreinte à l'individu », quelle que soit sa complexité
- L'« action socialisée (partagée dans l'espace social) » relève de l'usage si elle est élémentaire et de la pratique si elle est complexe.

Ces distinctions relèvent là encore d'une gradation entre usage et pratique. Néanmoins, l'utilisation est solitaire alors que l'usage et la pratique sont socialisés.

3.1.3. Usages du numérique

Dans la communauté scientifique des SIC, la référence aux usages dans les thématiques de recherche est plurielle, le terme d'usage plaçant l'étude dans une « conception large de l'usage comme forme de la vie sociale », mais aussi au-delà du concept, dans un cadre de recherche se basant sur des contextes particuliers où l'étude des usages porte son attention sur des « pratiques non légitimées, non inscrites, non rationalisées » (Jeanneret et Souchier, 2002 : 6). Parler d'usages permet d'évoquer du fonctionnel et du symbolique en questionnant respectivement le « comment on s'en sert ? » et « qu'est-ce qui se joue ? » (Jeanneret, 2009).

La question des usages s'est développée en parallèle de celui de la numérisation de la société, replaçant l'usage ou les usages dans le contexte de l'utilisation d'outils techniques, la notion d'usage désignant alors « un lieu possible pour l'observation des pratiques liées à l'appropriation et au détournement des objets techniques de communication » (Jeanneret, 2002 : 9), dans la lignée des travaux de Perriault sur l'analyse de l'usage des « machines à communiquer » (Perriault, 1989). C'est ainsi que les usages de nouveaux objets techniques (Minitel), de « médias informatisés » (Jeanneret, 2002), de l'information numérique, de nouvelles technologies (Internet) ont été étudiées d'un point de vue info-communicationnel.

Dans le domaine des nouvelles technologies éducatives, les sciences de l'information et de la communication croisent le domaine de l'éducation, quand il s'agit de faire l'étude des usages de celles-ci dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage (Paquelin, 2000) : les MOOC (Fewou Ngouloure, 2015 ; Oliveri et Moari, 2018) ; l'usage des réseaux sociaux pour

apprendre (Arnaud, 2012) et plus généralement dans l'éducation à l'information, aux TIC ou aux médias.

3.2. De l'usage à l'usager

Le terme d'usager échappe à la polysémie et la complexité de son parent l'usage. La définition d'un usager (CNRTL) est « Personne qui utilise un service (fréquemment un service public), qui emprunte habituellement un domaine, un lieu public ». Par extension, il décrit une « personne qui utilise quelque chose, un lieu ». Le DÉS indique deux synonymes principaux de ce terme : utilisateur puis consommateur. Ce dernier terme introduisant une visée à l'utilisation : « qui utilise un bien ou un service pour satisfaire des besoins individuels ou collectifs ».

3.2.1. Usager du numérique

Pour Merzeau (2010) dans *l'Intelligence de l'usager*, l'usage se définit moins frontalement que par différenciation de notions qui sont « voisines, mais pas équivalentes » :

- la réception : l'usage est pensé dans une opération de transmission entre un émetteur (qui combine production, programmation, diffusion) et un récepteur. Cette vision transforme les usages en « audiences » qui ne prend pas en considération les processus « de partage, de mémoire, le développement de savoir-faire ou l'innovation par l'usage » (*ibid.* : 2) et ne paraît pas applicable quand il s'agit par exemple de l'Internet. Nous sommes dans le « paradigme de la consommation culturelle »
- l'utilisation : l'usage est pensé comme la manipulation d'objets : il sous-tend un équipement et le développement d'un savoir procédural qui « nécessite un apprentissage et le respect d'un mode d'emploi », introduisant la « médiation technique ». Nous sommes dans le rapport de l'homme à la technique.
- l'appropriation : l'usage est pensé à l'intérieur d'une « enveloppe d'opinions, de valeurs de rapports de force et de désirs », il engage alors des savoirs dont les objets ne sont qu'un élément. Entre compétences requises et élaborées, il est alors question de l'autonomie des acteurs.

En suivant ces trois approches de l'usage, Merzeau définit donc trois usagers : le récepteur, l'utilisateur et l'acteur, suivant la marge de manœuvre laissée à celui-ci par le concepteur, en cela qu'il va accompagner (l'apprentissage procédural, cet accompagnement pouvant parfois être transféré aux autres utilisateurs), contraindre (en programmant les interfaces pour un « usager virtuel » auquel l'utilisateur réel doit se conformer) et anticiper les usages (*op. cit.* : 6-7). Cette anticipation n'est pas aisée, la « logique de l'usage » (Perriault, 1989), logique de détournement, introduisant le principe d'écarts intentionnels entre usage prévu et usage effectif, signe de récupération de la technologie pour des fins propres (Merzeau, 2010 : 8). L'usager réel se différencie de l'usager prévu.

3.2.2. Usager Modèle

Dans le contexte du livre, ce lecteur prévu est ce qu'Eco a élaboré comme Lecteur Modèle pour désigner « un destinataire idéal, prévu et construit par un auteur empirique et inscrit dans un texte narratif²⁹ ». Eco soutient que chaque auteur prévoit « un Lecteur Modèle capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur, le pensait et capable aussi d'agir interprétativement comme lui a agi générativement » (Eco, 1985 : 67). Concevoir un lecteur modèle nécessite certes d'imaginer ses compétences et actions, mais aussi de construire celles-ci : « L'auteur présuppose la compétence de son Lecteur Modèle et en même temps il l'institue [...] cela signifie

²⁹ Simona De Iulio, Lecteur Modèle. Publicationnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics. Mis en ligne le 07 mai 2020. Accès : <http://publicationnaire.huma-num.fr/notice/lecteur-modele/>

aussi agir sur le texte de façon à le construire. Un texte repose donc sur une compétence, mais, de plus, il contribue à la produire » (*op. cit.* : 69). L'auteur distingue les œuvres « ouvertes » des œuvres « fermées » suivant qu'elles donnent la place ou limitent la liberté interprétative du lecteur. Ce degré de liberté du lecteur est décidé par l'auteur, dans un « continuum de nuances » en influant sur la coopération du lecteur. Le Lecteur Modèle renvoie donc à une « stratégie textuelle qui correspond au rôle attendu du lecteur, rôle que lui prescrit le texte, rôle vers lequel doit tendre le lecteur Empirique » (Sorin, 2001 : 91). L'écart entre le lecteur incarné et le Lecteur Modèle pouvant empêcher l'accès de l'œuvre, il peut, dans un contexte éducatif, être résorbé grâce à l'apprentissage, le rôle de l'enseignant consistant alors à « aider le lecteur empirique à se réaliser comme Lecteur Modèle » (*op. cit.* : 93).

Ce paradigme du Lecteur Modèle a été réinvesti dans d'autres champs que celui de la lecture, la notion de *texte* recouvrant un champ vaste qui permet de l'appliquer à d'autres productions artistiques. La notion se prête aussi à d'autres déclinaisons³⁰, relevant d'autres domaines de productions de la culture et des médias, dès lors que l'on sort d'une théorie de la réception pour inclure une réflexion sur les usages dans le processus de conception. Ainsi, Gantier (2014) a défini un Utilisateur Modèle partant de plusieurs théorisations : celle du Lecteur Modèle ici présentée, et celles de l'acteur réseau et de l'utilisateur projet liées à la sociologie de la traduction. L'Utilisateur Modèle, dans son contexte d'étude, est alors « une figure archétypale de l'utilisateur qui se définit comme l'ensemble des usages prescrits, de manière plus ou moins implicite [...] pendant toutes les étapes de conception » (Gantier, 2014 : 176). L'enjeu de la conception est alors dans la représentation de l'usager potentiel (*op. cit.* : 165) ; le concepteur imagine les usages virtuels qui seront faits, à partir de ses représentations, usages qui deviennent des potentialités que l'usager va s'approprier.

L'évolution des usages et des figures de l'usager permettent d'extrapoler de cet archétype celui d'Usager Modèle, comme acteur d'un dispositif et des potentialités imaginées pour lui, dont il va plus ou moins se saisir et s'approprier, suivant une logique propre. Ainsi la composition du dispositif englobe-t-elle les usagers modèles prévus par celui-ci. Les usagers empiriques sont ceux qui vont disposer du dispositif et le vivre.

3.3. Usager dans notre étude

La recherche considère les usagers de dispositifs pédagogiques déployés à l'université. Selon le dispositif et son degré d'ouverture, les usagers pourront être récepteurs, utilisateurs ou acteurs. L'usager modèle sera considéré comme faisant partie intégrante du dispositif.

C'est plus particulièrement l'expérience des usagers qui est ici interrogée. La revue de littérature de Laudati et Leleu-Merviel en introduction du livre *De l'UXD au LivXD*³¹ permet de cerner le concept d'expérience, que les auteures synthétisent par cette citation de Dewey :

« Il n'est pas possible de faire la part, dans une expérience vitale, de la pratique, de l'émotion et de l'intellect et de faire ressortir les propriétés d'une de ses composantes aux dépens des caractéristiques des autres. La phase émotionnelle relie les différentes parties et en fait un tout ; le terme "intellect" signifie simplement que l'expérience à un sens ; le terme "pratique" indique que l'organisme dialogue avec des événements et des objets qui l'entourent. » (Dewey, 2005/1934 : 111)

Ainsi, une expérience est la cristallisation d'une succession « d'intrants et d'événements unitaires » en un tout cohérent qui porte un sens pour la personne qui le constitue (Laudati et Leleu-Merviel, 2018 : 30). L'expérience des usagers sera alors comprise comme les réminiscences de

³⁰ *Ibid.*

³¹ Design des expériences de vie (Living EXperience Design)

l'ensemble de ses expériences d'usage des dispositifs, ce qui reste dans la mémoire de l'utilisateur, ce qui est important pour lui, ce qui a eu un impact sur son vécu.

Les usages des acteurs dans le dispositif sont composés des actions ou activités cognitives des acteurs dans le dispositif, voire sur ses composants. Dans ces travaux sur le cours d'action partant du concept de la notion d'événement, Theureau (2011) indique que l'action est située, à la fois dans l'environnement, mais aussi dans les interactions de l'acteur avec l'environnement. Ces interactions sont dites asymétriques en cela que l'organisation interne de l'acteur, sa cognition, sélectionne des éléments de l'environnement pour guider l'action ; action qui en retour va influencer l'organisation de l'acteur et parfois l'environnement. Il y a un couplage structurel entre la cognition et l'environnement. Dès lors, l'activité est impossible à connaître de l'extérieur : les enregistrements des traces d'activité ne permettent d'accéder qu'en surface aux activités cognitives impliquées dans l'action. Pour autant, l'acteur est en capacité de verbaliser son activité rendant ainsi l'activité « montrable, mimable, simulable, racontable et commentable » (Theureau, 2011 : 3) ; cette verbalisation de l'expérience étant alors indispensable pour interpréter l'enregistrement des traces d'activités (Schmitt, 2018 : 102). Cependant, la prise de conscience accompagnant la verbalisation transforme l'activité suivante : le cours d'action. Le recueil du vécu questionne donc les méthodes mises en place pour le réaliser : un recueil en cours d'action perturbe l'activité et par ailleurs, le recueil *a posteriori* ne permet pas d'accéder à toutes les dimensions de l'expérience. En effet, l'acteur en oublie les différents aspects. Pour résoudre ce dilemme, les recherches sur la muséographie ont permis par exemple de développer des techniques de recueil comme la méthode REMIND basée sur des entretiens en reviviscence stimulée, permettant à l'acteur de réviser l'enregistrement de son expérience pour pouvoir la verbaliser (Blondeau *et al.*, 2020).

La recherche s'intéresse à l'expérience des usagers dans les dispositifs pédagogiques. Du point de vue étudiant, une expérience de formation sera appréhendée comme une expérience de vie. En effet, le vécu d'une formation est constitué d'un ensemble « d'intrants et d'événements » que l'étudiant va devoir appréhender pour créer un sens subjectif, en corrélation avec ses objectifs.

Ce chapitre constitue le socle théorique de référence, non exhaustif, il sera enrichi de protocoles en protocoles. Néanmoins, il a permis de définir plusieurs notions inhérentes à la question de recherche. Ainsi, le concept d'innovation a été exposé, partant de la logique de l'innovation pour décrire le processus d'innovation dans l'enseignement supérieur et en particulier dans la pédagogie. Ensuite, à partir de la définition de Foucault, la notion de dispositif a été présentée, en particulier dans le champ de la formation. Enfin, le concept d'usage a été différencié de celui de pratiques et la notion d'utilisateur a été définie.

Ainsi, après avoir présenté le contexte de l'étude et les référents initiaux, le prochain chapitre présente le terrain empirique de l'étude : le projet PRÉLUDE.

Chapitre 3. Terrain empirique

L'Université Polytechnique Hauts-de-France, anciennement Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, est un établissement expérimental de regroupement créé en 2019 en application de l'ordonnance permettant l'expérimentation de nouvelles formes d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche (*Ordonnance n° 2018-1131*, 2018). Elle est structurée par deux pôles de recherche et de formation : le pôle Sciences et Technologies et le pôle Humanités. L'établissement rassemble trois établissements-composantes, dont l'Institut National des Sciences Appliquées Hauts-de-France (fusion des composantes de formations des domaines des sciences et technologies, sciences de la vie et santé et d'une école d'ingénieur) ; deux composantes de formation : l'Institut Universitaire de Technologies (IUT) et l'Institut de Sciences Humaines (ISH) et quatre composantes de recherche : le laboratoire de matériaux céramiques et mathématiques (Céramaths), l'Institut d'Electronique, de Microélectronique et de Nanotechnologie (IEMN – UMR CNRS 8520, site de Valenciennes), le Laboratoire d'Automatique et Mécanique (LAMIH – UMR CNRS 8201) et le Laboratoire de Recherche Sociétés & Humanité (LARSH).

Ce chapitre pose le cadre empirique du projet de recherche. Pour mémoire, celui-ci cherche à répondre à la question : dans quelle mesure le recueil et l'analyse de l'expérience des usagers informent-ils sur les dispositifs innovants en pédagogie universitaire ?

Pour répondre à l'arrêté Licence et soutenir la réussite en licence, l'Université Polytechnique Hauts-de-France (UPHF) s'est associée avec Les Facultés de l'Université Catholique de Lille (FUPL) pour proposer un Nouveau Coursus Universitaire (lauréat du PIA 3 vague 2 en 2018) : PRÉLUDE (Parcours Réussite en Licence Universitaire à Développement Expérientiel) qui sera le contexte empirique de cette recherche. Après avoir exposé le contexte d'innovation pédagogique de l'UPHF, le chapitre s'attachera à présenter le projet PRÉLUDE sous les différentes facettes : projet, dispositif, processus et enfin terrain. Il permettra ainsi d'appréhender la problématique déployée sur le terrain.

1. Innovations pédagogiques à l'UPHF

La requête sur un moteur de recherche correspondant au titre de cette partie donne comme premier résultat la page Web du site institutionnel de l'établissement titrée Pédagogie et recherche³² (publiée le 12/02/2022 et mise à jour le 15/03/2023) qui indique :

« Afin de promouvoir sa visibilité, sa renommée tant au niveau national qu'international, l'UPHF coopère avec ses universités partenaires sur des projets transversaux relatifs à l'innovation pédagogique et à l'utilisation du numérique pour la réussite de ses étudiants. »

L'innovation pédagogique à l'échelle institutionnelle est soutenue par les différents appels à projets ministériels et européens.

1.1. Une logique de projet

La page susmentionnée présente cinq projets en lien avec la pédagogie et le numérique (Tableau 4, infra) tendant vers une alliance de site entre l'Université Polytechnique Hauts-de-France (UPHF) et la Fédération Universitaire Pluridisciplinaire de Lille (FUPL). Sur cette page est aussi

³² <https://www.uphf.fr/universite/decouvrir-luniversite/universite-innovante/pedagogie-recherche>, dernière consultation le 03/07/2023

présentée l'école doctorale Polytechnique Hauts-de-France accréditée en juillet 2021, s'appuyant sur les laboratoires de recherche des deux établissements de l'alliance.

Projet	Lauréat de l'appel	Consortium	Dates
EURO-TELL – Nouveau modèle européen d'apprentissage expérientiel fondé sur la transition	« ExcellenceS sous toutes ses formes »	UPHF ; FUPL ; partenaires d'EUNICE	2022 —
PRÉLUDE (Parcours de Réussite en Licence Universitaire à Développement Expérientiel)	« Nouveaux Coursus à l'université » — PIA3	Institut Catholique de Lille (porteur) ; UPHF (partenaire)	2018 - 2028
SAMI (Système d'Activités Médiatisées et Immersives)	Hybridation des formations de l'ES — PIA 3	UPHF (Porteur) ; ICL (partenaire) ; INSA Hauts-de-France (partenaire)	2020 –2022
PEIA (Plateforme d'Expériences Immersives Apprenantes)	AMI « Démonstrateurs numériques dans l'enseignement supérieur » (DemoES).	UPHF (Porteur) ; Institut Catholique de Lille (partenaire) ; 2 Ed TECH	2021 —
EUNICE – European University for Customised Education	Commission européenne	Université de Technologie de Poznan, Pologne Université de Vaasa, Finlande Université de Cantabria, Espagne Université de Catania, Italie Université de Mons, Belgique Université Polytechnique Hauts-de-France, France Université Technologique de Brandenburg Cottbus-Senftenberg, Allemagne	

Tableau 4. Présentation des projets portés par l'UPHF (sur base des informations présentes sur le site de l'UPHF³³, complétée en bleu par d'autres recherches)

1.2. Des innovations à différentes échelles

Comme dans beaucoup d'établissements, les démarches qui se dévoilent sur les pages institutionnelles correspondent aux innovations spécifiquement soutenues par la politique de l'établissement. Les innovations pédagogiques « quotidiennes » ne sont pas mises en valeur. L'établissement compte toutefois des services d'accompagnement à la transformation pédagogique et numérique des enseignements.

1.2.1. Accompagnement des enseignants

Au sein de l'université, plusieurs entités ont pour mission d'accompagner les enseignants à la transformation de leurs enseignements. Depuis 2013, un accompagnement dédié à la pédagogie est proposé sous la forme d'une mission portée par l'auteur de cette thèse et intégrée dans le réseau des SUP (Service Universitaire de Pédagogie). Le service n'est pas un service en tant que tel puisqu'il repose sur la charge de mission d'un enseignant et se nomme PERSAE' Val (Pratiques Enseignantes Réflexives au Service de l'Apprentissage des Étudiants). Depuis ses débuts, cette entité est en étroite collaboration avec le service d'accompagnement au numérique pour les enseignements qui a pris différents noms au fil des années : Pôle TICE, Cellule TICE puis actuellement Sous-direction du

³³ dernière consultation le 03/07/2023

Numérique pour les usages et l'innovation pédagogique — Ingénierie pédagogique et TICE. Le SUP n'est donc pas une sous-entité de ce service, mais bien un satellite sous l'encadrement du Vice-Président Numérique, Innovation pédagogique et stratégies de projet.

Cette configuration confère à l'auteure une position d'observation participante dans la question des innovations pédagogiques et dans certains projets, sans avoir pour autant accès à une information généralisée sur l'ensemble des projets. Il est à noter que l'auteur n'a pas participé à la rédaction des réponses aux différents appels, sa participation est venue *a posteriori* suite à une demande d'accompagnement sur certains versants. La participation ne lui permet pas d'avoir une connaissance complète et absolue de l'ensemble des dispositifs mis en place, son implication n'étant pas entière. Pour autant, elle lui apporte une connaissance et une reconnaissance des différents acteurs.

Les services ont depuis les débuts cherché une mise en réseau externe à l'établissement. En effet, PERSAE' Val fait partie du réseau des SUP, maintenant englobé dans l'AIPU³⁴ et les deux ont été parties prenantes du réseau CAPTE (Communauté d'Accompagnant pour la Transformation des Enseignements) créé par la ComUE Lille Nord de France en 2015 (Couturier *et al.*, 2019), regroupant les services TICE, pédagogiques et SCD³⁵. Cette mise en réseau apporte une grande richesse dans les partages et la volonté d'avancer ensemble face aux défis de l'enseignement dans le supérieur. Cependant les SUP reposent souvent sur des individus, parfois sur des enseignants, ce qui met à mal leur pérennité. Au niveau du service d'Ingénierie pédagogique et TICE, comme c'est le cas dans beaucoup d'établissements, plusieurs postes d'ingénieurs technopédagogiques sont liés aux différents projets, qui prennent alors aussi un enjeu de ressources humaines : un projet gagné permet parfois de prolonger le contrat d'un ingénieur afin de gagner un peu de continuité de service.

1.2.2. Des innovations individuelles aux innovations « obligées »

Les innovations pédagogiques sur le terrain sont difficiles à rendre visibles quand elles sont la création d'« innovateurs isolés » (Albero, 2014), surtout si elles ne font pas l'objet d'un accompagnement par un service dédié. Quelques initiatives ont permis de les valoriser au sein de l'établissement : ateliers pédagogique, vidéos de retour d'expérience au sein du réseau CAPTE, échanges de pratiques pédagogiques et numériques.

La démarche d'innovation définie par les projets et, par antériorité, par les personnes qui les écrivent, se répercute sur les acteurs de la communauté universitaire. Une fois le projet gagné, les acteurs du terrain se doivent de les mettre en œuvre. C'est ainsi qu'ont vu le jour différentes innovations issues des projets PRÉLUDE et SAMI, à différents niveaux. Au niveau des innovations curriculaires peuvent être citées la généralisation de l'approche par compétences dans les maquettes de formation de licence, la création d'une licence « à la carte », la constitution des maquettes avec un espace de choix pour les étudiants de modules transversaux et d'ouverture. Des innovations technologiques, en cela qu'elles tiennent à de l'équipement, ont été mises en place, par exemple les salles dites actives (*Learning Lab*) dans les différentes composantes sont déployées depuis une dizaine d'années, la prise en main des potentialités de ces dernières restant à questionner. Leur mise en place ne vient le plus souvent pas d'une demande réelle des composantes, mais plutôt de l'idée que c'est l'outil qui peut faire l'usage, c'est-à-dire que sans outil disponible, les acteurs ne peuvent pas avoir idée de les utiliser. Plus récemment, des technologies permettant l'immersivité ont été acquises, sans que des expériences de prise en main ou d'intégration dans les pratiques pédagogiques en soient rapportées. Les projets invitent dans les possibles des acteurs des technologies de plus en plus sophistiquées, leur expérimentation reste au pire marginale ou en tout

³⁴ Association Internationale de Pédagogie Universitaire

³⁵ Ce réseau a malheureusement disparu lors de la dissolution de la ComUE en 2019

cas non communiquée auprès de la communauté universitaire. Si les innovations curriculaires ou technologiques portées par les différents projets ouvrent des potentialités aux innovations pédagogiques, la question de l'incarnation de celles-ci à l'échelle des acteurs enseignants reste entière.

2. PRÉLUDE comme terrain expérimental

Le projet PRÉLUDE s'inscrit sur 10 ans. Les objectifs du projet PRÉLUDE sont (1) d'améliorer la réussite de l'étudiant en s'appuyant sur une orientation progressive dans la construction de son parcours et (2) d'élargir le recrutement des étudiants de premier cycle en diversifiant les formations. Cette diversification est rendue possible par la modularisation des enseignements, par l'individualisation des parcours rendus flexibles et par une démarche d'accompagnement de l'étudiant dans l'élaboration de son parcours.

2.1. Connaissance du contexte

La prise de connaissance du terrain, préalable à la recherche empirique, s'est réalisée par deux processus complémentaires. Tout d'abord l'observation participante, grâce au rôle de chargée de mission pédagogie de l'auteure, qui permet à la fois de connaître le projet auquel elle participe activement, mais aussi de faciliter les interactions avec les différents acteurs de celui-ci et plus généralement de la communauté universitaire. Cette observation a été complétée par une démarche de collecte documentaire, à la fois auprès de certains acteurs, mais aussi par des recherches internet et intranet.

2.1.1. Participation au projet

Le rôle de l'auteure dans le projet PRÉLUDE est multiple. Tout d'abord, il a consisté en la participation aux comités pédagogiques en charge de l'opérationnalisation de la mise en place de l'approche par compétences (APC) dans les maquettes, ainsi que l'accompagnement de certaines formations à la transformation des maquettes : les licences professionnelles préluées en 2021 et la moitié des licences de l'INSA depuis septembre 2022. Son rôle d'accompagnement à la transformation pédagogique la met en deuxième ligne des modules polytechniques (MP) que les enseignants peuvent solliciter pour la conception de leur module ou pour l'écriture en approche par compétences. Le SUP a également élaboré et co-animé le retour d'expérience MP en juin 2022. En matière de transformation numérique, elle accompagne à l'hybridation par des actes de formation en collaboration avec la cellule Innovation pédagogique et TICE, et co-anime le DIU Hybrider son enseignement dans l'enseignement supérieur (projet SAMI). Si le SUP ne fait pas partie des instances qui conçoivent, il est au plus près des acteurs de terrain qui mettent en œuvre. Cette participation donne une vision à la fois plus complète des projets, mais aussi lacunaire. Compléter cette connaissance par une collecte documentaire était donc nécessaire.

2.1.2. Collecte documentaire : processus et résultats

Les recherches sur l'intranet de l'institution n'ont pas permis de récolter de documents relatifs au projet. La collecte s'est donc réalisée auprès de certains membres du comité de pilotage (côté UPHF ou ICL), du service des archives, du Pôle de Développement de Partenariats, en charge des différents projets depuis 2021 ainsi que des acteurs de terrain comme les responsables pédagogiques des différentes formations concernées ou des chargées de projet successives de la formation L3P. Ces différentes démarches ont permis de récolter des documents de présentation du projet, à la fois à l'interne et auprès des partenaires extérieurs, ainsi que des documents d'accompagnement à la démarche de préluésation. (Tableau 5)

Présentation du projet	
Documents de communication interne	Présentation PPT — mai 2019
	Présentation PPT réunion ambassadeurs
Documents de présentation aux partenaires	Vidéo Pod ³⁶
	Diaporama Modèle pédagogique prélude
Accompagnement du projet	
Accompagnement au modèle Prélude	Guide méthodologique pour passer en APC (genially)
	Kit méthodologique (PPT)
	Organiser sa formation en APC (PPT)
	Présentation de l'accompagnement prélude (carte mentale, Annexe 5)
	Présentation PPT APC — rencontre 0
Cours Moodle — PRÉLUDE : accompagnement de l'approche par compétences	
Modules Polytechniques	Cahier des charges du premier appel à modules Vade-mecum successifs étudiant et enseignant
Documents de gestion du projet	
Documents officiels	Texte de réponse à l'appel (texte fondateur)
	Accord de consortium

Tableau 5. Résultats de la collecte documentaire

La collecte documentaire ne s'est pas faite sans difficulté. En effet, le service d'archives, qui aurait pu centraliser un certain nombre de documents, ne concerne que les projets terminés, et le Pôle de Développement de Partenariat n'est pas en possession de tous les documents concernant le projet, comme les comptes rendus de comité de pilotage par exemple, auxquels il n'a pas été possible d'avoir accès. Ces difficultés ont questionné la communication autour du projet. La recherche de connaissance du contexte s'est donc poursuivie avec la recherche de traces de communication à l'externe et à l'interne.

2.2. Communication autour du projet

Pour connaître le projet, il est pertinent de chercher ce qui se dit de lui, afin de comprendre comment des personnes extérieures (ou des acteurs) sont en mesure de l'appréhender.

2.2.1. Communication en ligne

La démarche de collecte documentaire impliquant les acteurs de la communauté universitaire a été complétée par la recherche de la communication en ligne à propos du projet. Cette recherche poursuit l'état de l'art débuté sur l'ensemble des PIA NCU dans le contexte particulier du terrain PRÉLUDE. La recherche a été réalisée sur deux supports : un moteur de recherche internet³⁷ suivant deux temporalités (janvier 2021 et juin 2023) pour en appréhender l'évolution (Tableau 6), ainsi que sur le site institutionnel³⁸ en juin 2023 (Tableau 7). Les tableaux montrent les résultats obtenus suivant les équations de recherche.

³⁶<https://pod.uphf.fr/video/0818-presentation-prelude/>

³⁷ Deux moteurs de recherche ont été utilisés www.google.fr et www.ecosia.org, les différences étant minimes (ordre principalement) elles n'apparaissent pas dans le tableau.

³⁸ www.uphf.fr

équation de recherche	RÉSULTATS	
	2021 (octobre)	2023 (mai et juillet)
« prélude »	aucun résultat concluant	aucun résultat concluant
« prélude UPHF »	https://www.uphf.fr/luphf-co-porteur-dun-projet-ncu-retenu-dans-le-cadre-du-pia-3	n'existe plus 3 résultats 1) https://prelude.uphf.fr/modules-polytechniques/ 2) https://pod.uphf.fr/video/0818-presentation-prelude/ 3) https://www.studyrama.com/formations/diplomes/licence/parcours-prelude-passer-de-l-approche-disciplinaire-en-approche-par-competences-en-licence
« NCU prélude »	2 résultats 1) https://lesfacultes.univ-catholille.fr/fr/nouveaute-formations-pluridisciplinaires	Lien non proposé Mais Vidéo pod UPHF de présentation ³⁹
	2) https://lesfacultes.univ-catholille.fr/fr/sorienter/PReLU-DE-une-reforme-innovante-du-grade-de-licence Téléchargement possible de la plaquette L3P	page mise à jour avec plusieurs vidéos et communiqué de presse de l'alliance toujours disponible
« Prélude ICL »	Non réalisée	2 résultats 1) Vidéo pod UPHF de présentation du projet 2) https://www.fld-lille.fr/laccent-sur-les-competences-de-nos-etudiants/
« L3P »	Non réalisée	https://www.univ-catholille.fr/formation/licence-pluridisciplinaire-projet-personnel-l3p
« licence pluridisciplinaire UPHF »	Non réalisée	https://formations.uphf.fr/fr/formations/licence-licence/licence-pluridisciplinaire-projet-personnel-L06TPJ10.html

Tableau 6. Résultats de recherche sur moteur de recherche internet⁴⁰

L'équation de recherche « prélude UPHF » donnait en 2021 comme résultat une page internet avec un paragraphe sur l'obtention du PIA, de type actualité. Actuellement, la demande donne trois résultats pertinents : la plateforme prélude qui est l'interface d'inscription aux modules MO/MP, une vidéo de présentation du projet et une page du site Studyrama à destination des étudiants. Cette première recherche n'aboutit à proprement parler à aucune page institutionnelle UPHF. L'élargissement de l'équation à « prélude NCU » permet d'obtenir les pages concernées du site de

³⁹ <https://pod.uphf.fr/video/0818-presentation-prelude/>

⁴⁰ Dernière consultation le 03/07/2023

l'ICL (porteuse du projet) mais aucune de l'UPHF. Le consortium est bien évoqué sur ces pages. Pour autant, elles ne peuvent renvoyer l'individu sur une page de l'UPHF.

Avec une recherche plus spécifique sur la L3P qui est le cœur du projet et déployée dans les deux établissements, le moteur renvoie sur une page de l'ICL. Il faut réaliser la recherche « licence pluridisciplinaire UPHF » pour obtenir la page concernée du catalogue de l'UPHF : il faut déjà avoir connaissance de l'existence de cette licence pour pouvoir accéder aux informations.

équation de recherche	RÉSULTATS ⁴¹ (2023)
<i>Moteur de recherche UPHF</i>	
« prélude/projet prélude/NCU »	https://www.uphf.fr/universite/decouvrir-luniversite/universite-innovante/pedagogie-recherche
« licence pluridisciplinaire »	aucun résultat
« L3P »	page pédagogie et recherche/pas de lien vers catalogue de formation
<i>sur le catalogue de formation UPHF</i>	
« L3P »	aucun résultat
« pluridisciplinaire »	https://formations.uphf.fr/fr/formations/licence-licence/licence-pluridisciplinaire-projet-personnel-L06TPJ10.html

Tableau 7. Résultats de recherche sur moteur de recherche du site institutionnel et du catalogue de formation

Lors des recherches sur le site institutionnel en lui-même ; les équations autour du terme prélude renvoient sur la page « Pédagogie et Recherche » évoquée au paragraphe 1.1. Force est de constater que la terminologie L3P n'occasionne aucun résultat sur le site UPHF, contrairement à l'ICL.

2.2.2. Communication dans l'établissement

La communication interne à l'établissement pourrait prendre plusieurs formes : intranet, actualités, service de gestion électronique de documents. Si l'intranet de l'institution présente une page concernant l'alliance EUNICE, alliance de maintenant dix universités européennes, aucune rubrique ne concerne les différents projets concernant l'innovation pédagogique, notamment PRÉLUDE. Toujours dans l'intranet, un onglet Presse et communication rend accessibles des archives de lettres d'actualités entre 2006 et 2017, hors période du projet. L'onglet Newsletter, quant à lui, concerne les lettres d'actualités mises en place à partir de septembre 2021. L'alliance ICL — UPHF⁴² y est mentionnée en mai 2022 avec la liste des différents projets supportant cette alliance :

En 2018, NCU PRÉLUDE (PIA3), qui propose à la fois un diplôme et un modèle de formation en 1er cycle permettant à l'étudiant d'être acteur de son projet en co-designant son parcours.

En 2020, SAMI — Système d'Activités Médiatisées Immersives — (PIA3), qui renforce l'articulation présentiel-distanciel au sein des apprentissages.

En 2021, CoRPUS⁴³ (PIA3), qui propose la création d'une communauté apprenante sous forme d'un écosystème ouvert à tous les acteurs des études en santé.

⁴¹ Dernière consultation le 03/07/2023

⁴² une convention d'association dénommée « Alliance Universitaire Polytechnique des Hauts-de-France » unit la Fédération Universitaire et Pluridisciplinaire de Lille (FUPL), et l'UPHF, officialisée par la publication d'un décret au Journal Officiel du 1^{er} mars 2022.

⁴³ On voit apparaître ici le projet Corpus dont il n'était pas fait mention sur la page « pédagogie et recherche ».

En 2022, PEIA-Plateforme d'Expériences Immersives Apprenantes — (PIA4) qui se concrétise par le développement d'un « Immersive Learning Management System » (I-LMS) en Open Source.

Les actualités, présentées sur le site en mode identifié, sont par nature éphémères. En juillet 2023, la plus ancienne actualité affichée remonte à mars 2022 et aucune ne fait mention du projet PRÉLUDE ou d'un autre projet concernant les innovations pédagogiques.

Restent les réunions à destination des personnels et différentes AG, pour lesquelles les traces n'existent pas, sauf une assemblée du personnel en distanciel lors des confinements de décembre 2021. Aucune trace de présentation du projet PRÉLUDE ne trouve place sur le site institutionnel qu'il soit internet ou intranet. Cependant, un membre du comité de pilotage nous a permis d'accéder au diaporama de présentation d'une réunion du 15 mai 2019 présentant le projet aux comités opérationnels. D'après ce membre, la présentation du projet à l'extérieur de l'établissement, aux partenaires de futurs projets par exemple, se base sur la projection de la vidéo présente sur la plateforme pod (tableau ci-dessus).

Quant à la L3P, une réunion de fin d'année, le *Meeting L3P*, avait pour objectif de présenter la formation et de faire le bilan de la mise en œuvre, afin de permettre aux différents acteurs de la communauté universitaire de mieux connaître et comprendre cette nouvelle formation. Les différents responsables pédagogiques et dirigeants des composantes ont été invités ; plusieurs acteurs de l'ICL étaient présents. Un post⁴⁴ subsiste sur la plateforme LinkedIn, les étudiants de la première année ayant créé un profil *Team L3P*. Le profil ne présente plus d'activité depuis fin d'année 2022. Le contact avec l'étudiante au rôle de cheffe de projet pour la L3P a permis d'avoir accès aux différents documents distribués auprès des étudiants lors des salons, forum ou journée porte ouverte de l'année 2022, ainsi qu'au support de présentation du *meeting*.

La collecte documentaire autour du projet s'est avérée ardue, cependant, le rôle de chargée de mission a permis de collecter certains documents difficilement ou complètement inaccessibles autrement. Ces documents nous permettront d'analyser la promesse de la formation L3P (cf. chapitre 14).

2.3. Gestion du projet PRÉLUDE

2.3.1. Gestion en miroir

Le projet PRÉLUDE est co-porté par deux établissements : l'ICL devenue la FURL comme porteuse du projet, avec l'UPHF comme partenaire. La gestion du projet établit différentes instances conjointes aux deux établissements, se réunissant à un rythme prévu par le projet :

- Le Comité Stratégique (trois fois par an) : définit les orientations stratégiques, académiques, scientifiques, définit et valide les objectifs de performance
- Le Comité de Pilotage (tous les deux mois) : traduit les orientations stratégiques en plan d'action, suit les livrables, moyens humains et financiers ; propose des modifications au comité stratégique
- Le Comité Scientifique (tous les deux mois) : met en œuvre les orientations scientifiques ; assure l'évaluation projet ; contrôle le respect de la confidentialité ; assure l'animation scientifique
- Le Comité Orientation pédagogique et Numérique (autant que besoin — tous les trois mois) : veille cohérence et qualité de l'offre de formation ; définit et valide les cahiers des charges BOX et parcours ; assure le suivi des accréditations ; veille à la mise en œuvre de l'accompagnement des étudiants dans le respect de la philosophie de PRÉLUDE

⁴⁴ https://www.linkedin.com/posts/la-team-l3p-004139226_uhf-valenciennes-l3p-activity-6935616474879295488-OgcY?utm_source=shareetutm_medium=member_desktop

- Le Comité SI : définit et rédige le cahier des charges I-parcours ; propose le calendrier de mise en œuvre ; assure le développement plateforme, la formation des utilisateurs et la compatibilité SI ICL et UPHF

Ces comités sont complétés par deux comités opérationnels, un par établissement, regroupant les équipes opérationnelles pédagogiques, les équipes du Training Hub et les équipes de mise en œuvre (SI, Numérique) (Figure 5).

Les deux établissements ont les mêmes attendus et les mêmes jalons, ainsi, la gestion et l'opérationnalisation du projet sont réalisées par les quatre mêmes instances (en bleu sur la Figure 5).

ANNEXE 3 : LES INSTANCES

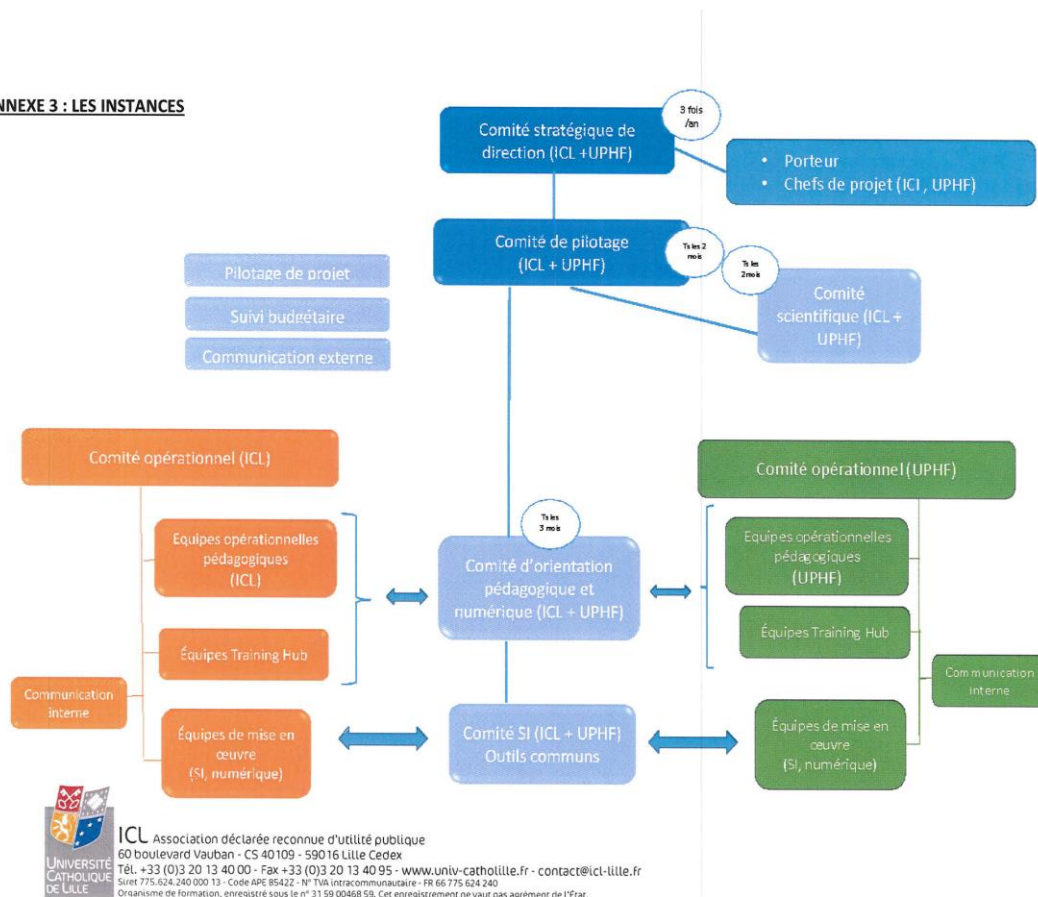


Figure 5. Différentes instances du projet PRÉLUDE
(source : accord de consortium projet)

La mise en œuvre concrète est quant à elle relayée dans les établissements par les comités opérationnels. Ainsi, l'approche par compétences et la licence pluridisciplinaire sont déployées de manière indépendante sur les deux établissements, ainsi que le système informatique et les BOX. La communication autour de l'existence et du rôle de ces différents comités n'existe pas à l'UPHF. Seul le comité de pilotage apparaît dans les discussions lors de l'accompagnement au déploiement à l'INSA ou lors de discussion, comme instance décisionnaire en la matière. Pour autant, l'accès n'est pas donné aux comptes rendus.

2.3.2. Accompagnement à la transformation

Le comité d'orientation pédagogique a été chargé de l'opérationnalisation de la démarche compétences afin de basculer l'offre de formation de premier cycle dans cette nouvelle approche.

Plusieurs réunions ont permis d'élaborer le Kit méthodologique pour passer en approche par compétences. Ce guide est donné aux équipes souhaitant entamer la démarche. La démarche est soutenue par une méthodologie d'accompagnement en ateliers (Annexe 5) liée à un cours en ligne sur la plateforme Moodle, accessible aux équipes accompagnées. Le SUP a été intégré au projet à partir de février 2019, les résultats de l'appel à projets ont été rendus publics en juillet 2018.

3. PRÉLUDE comme dispositif(s)

Après une première analyse de PRÉLUDE comme projet, la partie suivante le présente comme dispositif, en étudiant le dispositif idéal tel qu'il a été proposé lors de l'appel PIA. Ce dispositif gigogne comprend d'autres dispositifs, situés à différents niveaux.

3.1. Différents niveaux de dispositifs

PRÉLUDE en tant que projet peut déjà être conceptualisé comme un dispositif suivant l'approche formulée dans le socle conceptuel. Tout d'abord, il est structuré en différentes instances (comités) en interaction les unes avec les autres, formant un réseau, même si ce réseau est plutôt invisible aux yeux des usagers. Ces comités proposent un cadre normatif, à vocation prescriptive, qui enjoint la communauté universitaire à différentes innovations. En premier lieu, plusieurs innovations curriculaires sont instaurées (Figure 6) : la refonte des maquettes par l'approche par compétences, la création du parcours de licence pluridisciplinaire, une individualisation des parcours étudiant et un assouplissement visé des parcours étudiants en temporalité et en flexibilité. Ensuite, il tente d'insuffler l'intégration du numérique dans l'enseignement et vise le développement des usages du numérique à la fois en formant les étudiants aux usages du numérique et en intégrant l'usage d'outils numériques dans l'accompagnement et le suivi du parcours par/de l'étudiant.

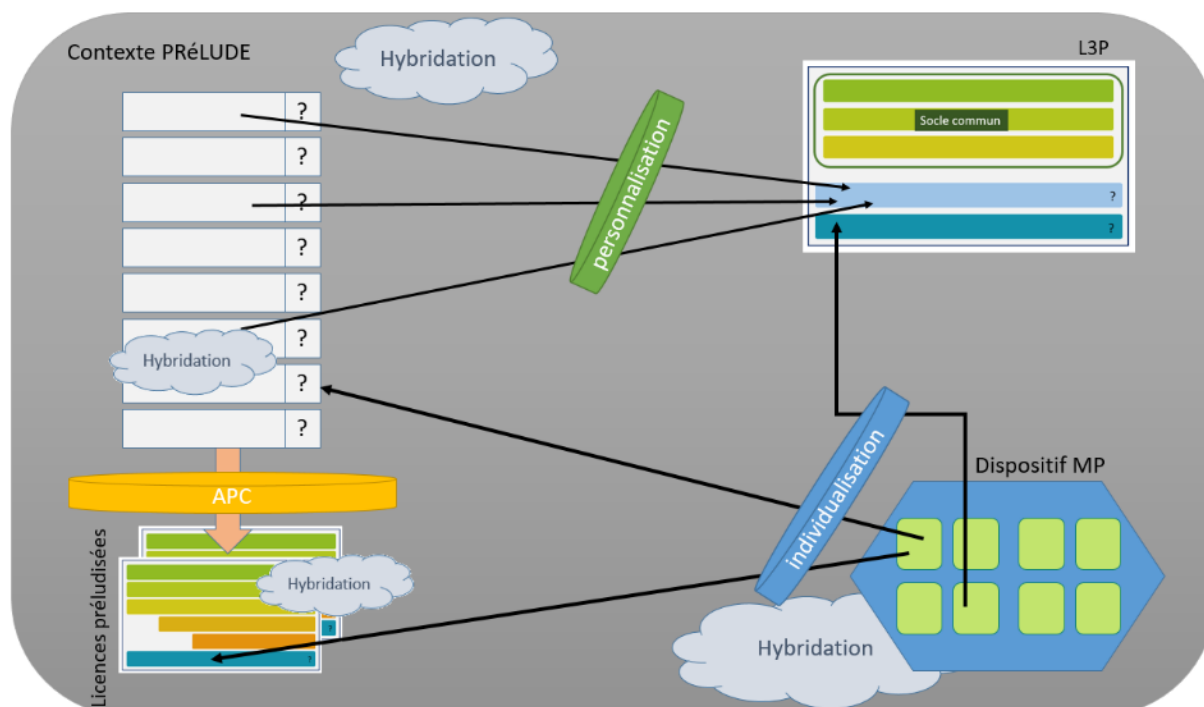


Figure 6. Différents dispositifs dans PRÉLUDE
(source : auteure)

Enfin, il promet une innovation technologique en la plateforme I-Parcours (Figure 7), raisonneur intelligent d'aide aux étudiants pour construire leur parcours. Par ailleurs, le projet

comprend différents niveaux de parties prenantes : les instances, les enseignants, les responsables pédagogiques, les étudiants, les étudiants de la L3P, les administratifs. Ces différentes parties prenantes sont aussi en interaction les unes avec les autres.

D'autres dispositifs gravitent dans ce projet (Figure 6) : le dispositif Modules Polytechniques qui lui-même gère un ensemble de dispositifs pédagogiques (chacun des MP en particulier), les licences prééludées (comme dispositif de formation) et un cursus de formation, la L3P.

3.2. Dispositif idéal

La relecture du texte dit fondateur (texte déposé lors de l'appel à projets et ayant permis au projet d'être sélectionné comme lauréat), ainsi que les différents documents de présentation du projet (présentation aux personnels, vidéo, site ICL) nous permettent d'avoir accès aux dispositions idéelles correspondant à ce projet.

« Le projet vise à *l'amélioration de la réussite* de l'étudiant en s'appuyant sur une orientation progressive dans la construction du parcours et à *l'élargissement du recrutement des étudiants* en premier cycle par une diversification des formations adaptées à la diversification des publics (étudiants) issus de la formation initiale, de la formation continue et de la FTLV⁴⁵ ».

« PRÉLUDE (**P**arcours **R**éussite en **L**icence **U**niversitaire à **D**éveloppement **E**xpérientiel) est un modèle pédagogique innovant permettant à l'étudiant de co-élaborer son cursus de formation et d'obtenir un diplôme de grade Licence basé sur trois modèles de parcours (Licence Disciplinaire — LD, Licence pluridisciplinaire projet personnel — L3P, un diplôme universitaire projet personnel — DU3P)⁴⁶ ».

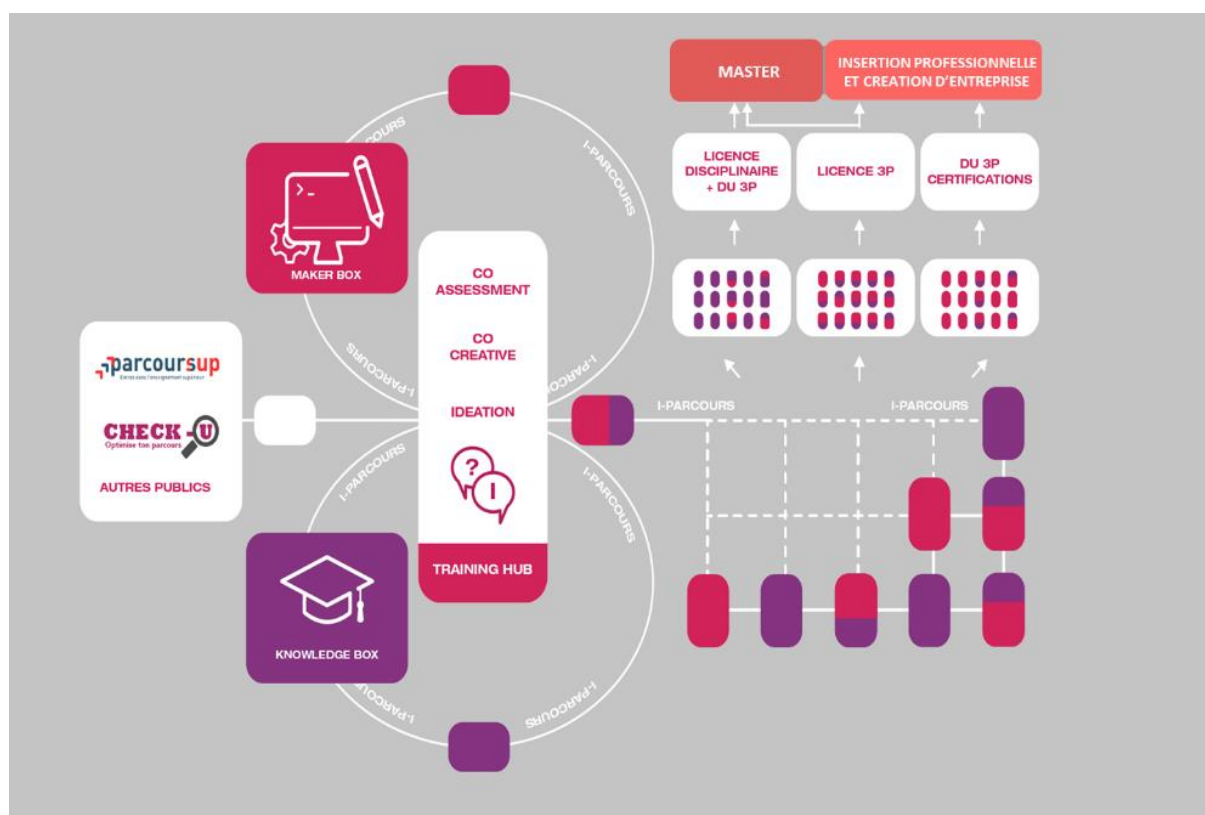


Figure 7. Architecture de PRÉLUDE

⁴⁵ Texte fondateur

⁴⁶ Texte fondateur, vidéo de présentation

(source : texte fondateur projet)

Le dispositif repose sur la modularisation par BOX et différents principes intégrés⁴⁷

- ✓ L'accueil du Lycéen à l'Étudiant — (Check-U)
- ✓ Le Training Hub : accompagnement, co-design, co-créativité et suivi
- ✓ La capitalisation (des savoirs) et orientation progressive
- ✓ (Les certifications)
- ✓ L'insertion professionnelle et (/ou) la création d'entreprise (Hémisfère incubateur)
- ✓ Une plateforme intelligente d'aide à la réussite : I-Parcours

Modularisation par BOX

« Le modèle de formation repose sur la construction du parcours de l'étudiant par le choix de BOX construisant son parcours. Ce parcours **original**, qui s'applique à la fois en **présentiel**, en **hybride** ou à **distance**, s'articule autour de **box d'apprentissage** (*maker Box et Knowledge Box qui attestent des connaissances et de l'expérience*) et de **box certificatives** (*qui attestent de la compétence*). **Maker BOX** : elles correspondent aux briques expérientielles (tâches réalistes ou réelles réalisées en milieu universitaire ou professionnel). **Knowledge BOX** : elles correspondent aux briques académiques (cours magistraux, TD, Travaux encadrés...) » (site ICL)

« Les Makers BOX permettent à l'étudiant de vivre l'expérience de son choix en construisant ses savoirs de manière atypique : vivre l'expérience, penser, sentir, découvrir, percevoir, essayer, se comporter, donner du sens, c'est faire l'expérience et apprendre à partir d'elle ; ce qui permet à l'étudiant de faire le lien entre la pratique et la théorie. » (vidéo uphf)

Le COPN⁴⁸ a par la suite opérationnalisé les BOX d'apprentissage comme unités cohérentes de ressources servant les apprentissages critiques d'une compétence. La capitalisation par BOX permettra une orientation progressive vers trois modèles possibles de parcours (texte fondateur) :

– **Modèle L3P** (Licence **P**luridisciplinaire **P**rojet **P**ersonnel) qui conduit l'étudiant vers l'insertion professionnelle ou la création d'entreprise,

– **Modèle LD** (Licence **D**isciplinaire et un **D**iplôme **U**niversitaire **P**luridisciplinaire **P**rojet **P**ersonnel) qui conduit l'étudiant, en s'assurant de l'obtention des fondamentaux académiques nécessaires, vers la poursuite en master tout en valorisant l'acquisition de nouvelles compétences certifiées, si l'étudiant le souhaite, par l'obtention du **D**iplôme **U**niversitaire **P**luridisciplinaire **P**rojet **P**ersonnel,

– **Modèle DU3P** (**D**iplôme **U**niversitaire **P**luridisciplinaire **P**rojet **P**ersonnel et certifications) qui permet, dans le cadre de la FTLV, à l'étudiant de valoriser l'acquisition de nouvelles compétences en les certifiant.

Le DU3P⁴⁹ n'est à ce jour pas encore mis en œuvre.

Training Hub

« Le Training HUB est un incubateur d'idéation, de co-design, de co-créativité et de suivi de projet. Il joue un rôle central dans la réussite de l'étudiant. »

« Celui-ci sera utilisé pour accompagner l'étudiant à co-construire son parcours de licence et consiste en une approche itérative en quatre étapes, de la créativité à l'innovation : Inspiration, Idéation, Implémentation et Innovation. »

⁴⁷ Sont mis entre parenthèses les ajouts du site ICL par rapport au texte fondateur

⁴⁸ Comité Orientation pédagogique et Numérique

⁴⁹ Diplôme Universitaire Pluridisciplinaire Projet Personnel et certifications

Il est l'organe d'accompagnement de l'étudiant défini dans le projet permettant à l'étudiant d'élaborer un parcours cohérent et pertinent par rapport à son projet. Il est présenté sur le site de l'ICL en référence à la L3P USCHOOL pour trois logiques : la création d'entreprise, l'insertion professionnelle et le design de parcours (figure).

« Le **Training Hub** est un accompagnement sur mesure et individualisé des étudiants de Licence : [licence pluridisciplinaire Projet Personnel \(L3P\) à USCHOOL](#). Il est en cours de déploiement. »

Le Training Hub : Le Service d'Accompagnement sur mesure des étudiants de Licence

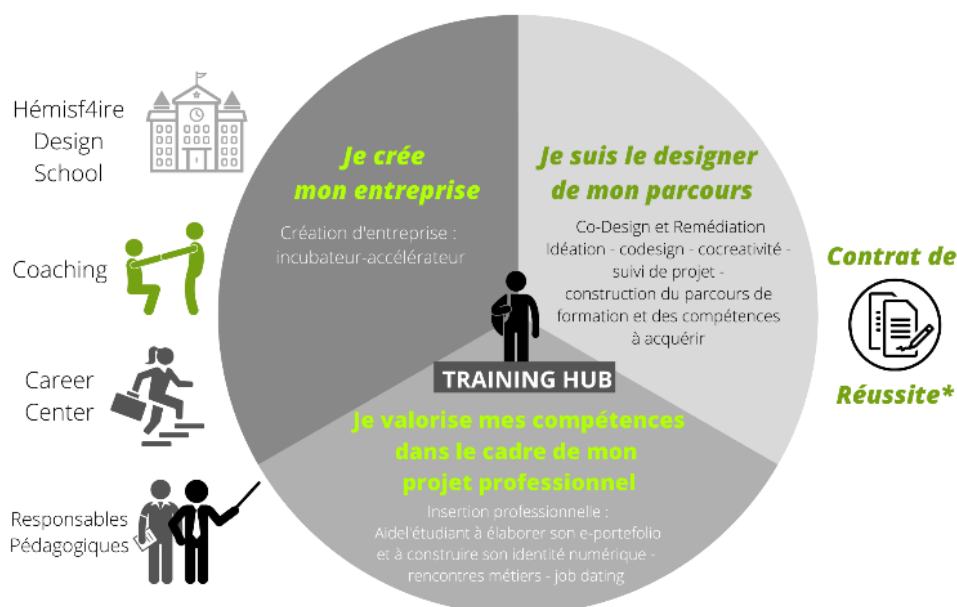


Figure 8. Infographie présentant le Training Hub (source : site ICL⁵⁰)

Flexibilité/temporalité

Sous-jacente à l'idée de capitalisation par BOX et d'orientation progressive se tient l'idée de pouvoir flexibiliser l'accès aux différentes années et modèles de licences par la capitalisation des crédits et la VAE, donnant l'accès aux années postérieures à la L1. Les BOX devraient permettre à un étudiant d'accélérer ou de ralentir son rythme de progression (Annexe 6).

I-Parcours

« Une **plateforme intelligente d'aide à la réussite** sera mise en place basée sur les traces d'apprentissages des étudiants (*Learning Analytics*) : il s'agit de **I-Parcours**. Cette plateforme permettra d'accompagner et de suivre le **parcours de l'étudiant** grâce au **Raisonneur Virtuel d'Orientation**. »

I-Parcours s'intégrera ainsi dans l'ensemble du système d'information déjà disponible, via des interfaces dédiées, et offrira l'ensemble des services numériques intelligents émergents nécessaires à l'accompagnement et à l'orientation de l'étudiant, la construction automatique des BOX et des parcours, le traitement de données massives pour la détection de besoin de parcours, l'analyse des

⁵⁰ Infographie sur le Training Hub (source : <https://lesfacultes.univ-catholille.fr/fr/sorienter/PReLUDE-une-reforme-innovante-du-grade-de-licence>)

traces des étudiants pour améliorer la recommandation et enfin la technologie Block-Chain pour la certification et la validation des compétences.

Cette plateforme doit s'intégrer aux systèmes d'information respectifs des établissements : elle est aujourd'hui en cours de déploiement.

3.3. Usagers de PRÉLUDE

Le projet PRÉLUDE est un projet structurant, les usagers de PRÉLUDE y sont multiples, recouvrant l'ensemble de la communauté universitaire, ils se révèlent tour à tour activement concernés ou juste impactés par lui. Tout d'abord, les étudiants constituent les usagers bénéficiaires du projet, conçu à leur destination. Les enseignants ensuite, en tant que responsables pédagogiques (RP) ou dans leur rôle d'enseignement, sont des usagers en actes. Le dispositif agit sur eux directement ou indirectement. Les administratifs ensuite ont un rôle plus extérieur. Ils sont impactés par le dispositif dans leur travail.

Les interactions entre les usagers précédemment cités et le projet en tant que dispositif peuvent aboutir à la synthèse préliminaire suivante :

- Les étudiants :
 - concernés par les MP au minimum
 - vont suivre les maquettes en APC
 - au centre de l'intention d'individualisation et de personnalisation
- les responsables pédagogiques :
 - sollicités pour réorganiser leur maquette en APC
 - rendent compte à leurs collègues de l'avancée des travaux sur la maquette en APC
 - impactés par les MP sur l'organisation de leur maquette actuelle (emploi du temps, gestion des étudiants, récupération les notes...)
- les enseignants/intervenants :
 - vont participer aux maquettes en APC (devraient aussi participer à la réécriture des maquettes, mais le timing ne laisse que peu de temps)
 - sollicités pour concevoir et animer des MP
- les administratifs :
 - impactés sur la gestion des étudiants pour les MP
 - impactés par le passage en APC
- L'équipe pédagogique et administrative de la L3P
 - point de mire de la personnalisation de parcours
 - recrute et accompagne les étudiants
 - conçoit la maquette et les emplois du temps

Cette synthèse n'a pas de prétention d'exhaustivité ; en effet, les rôles et impacts pourront évoluer et l'expérience des usagers permet seule de prendre en compte la totalité des impacts et injonctions liées au dispositif.

Cette partie a exposé PRÉLUDE en tant que dispositif. Le dispositif idéal a été présenté. L'étude s'est intéressée à la L3P, en particulier comme dispositif, et le dispositif fonctionnel pour celle-ci sera analysé dans la section 5. Il est à noter qu'étant donnée la question de recherche, le focus se portera sur le dispositif vécu.

4. PRÉLUDE comme processus

Le projet conduit à un changement du système universitaire, construit autour de l'approche par compétences, de l'hybridation des modalités de formations présentiel/distanciel et de l'individualisation voire de la personnalisation du parcours de l'étudiant. Ces différents mouvements

constituent des processus insufflés par le projet et qui modélisent le changement de la structure universitaire. PRÉLUDE s'appuie aussi sur le développement des usages du numérique à la fois en formant les étudiants aux usages du numérique et en intégrant l'usage d'outils numériques dans l'accompagnement et le suivi du parcours par/de l'étudiant.

4.1. Vers la réussite étudiante : individualiser les parcours ?

En novembre 2017, le Ministère de l'Enseignement supérieur publiait le chiffre de 41 % de réussite en licence en 3 ou 4 ans (*Note Flash du SIES N° 18, 2017*), déclenchant le déploiement du Plan Réussite Etudiant et de l'arrêté Licence de 2018. Pour favoriser la réussite étudiante, l'article 1 de cet arrêté demande aux licences de « favoriser [r] la personnalisation des parcours de formation et offrir [ir] des dispositifs d'accompagnement pédagogique » (*Arrêté Licence, 2018*). Avant la promulgation de l'arrêté, le Plan Réussite Etudiant incitait déjà les universités à mettre en place des « parcours [de licence] sur-mesure » (*Plan Etudiants, 2017, p. 28*). En soutien et parallèlement à ces deux textes, les deux vagues de l'appel à projets PIA 3 NCU visaient à soutenir les universités dans leur transformation du premier cycle en construisant notamment « des parcours plus flexibles et individualisés ». Force est de constater que les termes *individualisé* et *personnalisé* sont très largement utilisés dans ces textes officiels, sans que leur différence ne soit expliquée.

Analyse textuelle des documents fondateurs

L'analyse de l'occurrence des termes sur le texte fondateur de PRÉLUDE nous montre la prépondérance du mot *étudiant*, toutes syntaxes confondues, puis *box*, *projet* (en tant que projet préluce ou projet personnel) et *parcours*, puis *compétences* et *formation* (tableau en Annexe 7). De plus, l'analyse des contextes du mot *parcours* dans la partie description du dossier montre (après passage des adjectifs en noms) la prépondérance des idées d'« adaptation » (individualisation/personnalisation) et de « construction » du parcours (Annexe 7, Annexe 8 et Annexe 9). En matière de comparaison, cette même analyse s'est déployée sur le texte du Plan Etudiant. Alors, sur les douze occurrences du mot *parcours*, dix se révèlent significatives pour cette étude et renvoient aux mêmes idées, allant même jusqu'à l'idée d'un parcours « sur-mesure ». Enfin, l'analyse des pages internet de communication externe de l'ICL renvoie aux termes prépondérants *design/construction* suivi de *l-parcours* (plateforme intelligente).

4.2. Individualisation ou personnalisation

4.2.1. Des mots

Le Dictionnaire Électronique des Synonymes donne pour équivalent d'*individualisation* : *personnalisation* et *singularisation*. À l'inverse, le DES donne pour substitut unique de *personnalisation* le terme *individualisation*. Le terme *singulariser*, non employé dans notre étude, est mis de côté.

Le dictionnaire (CNRTL) donne les définitions suivantes : *individualisation* signifie « action d'individualiser », *individualisé* est alors ce qui est « adapté à l'individu » ; *personnalisation* quant à lui se définit comme « action de personnaliser, de rendre personnel », pouvant être compris comme *adapté à la personne*.

Étymologiquement (Bablet, 2016), *individualiser* renvoie à individuel, individu, *individuum* en latin qui signifie « indivisible ». Un individu est une unité faisant partie d'un ensemble. Quand on considère quelqu'un comme un individu, on le considère comme une unité, de façon isolée de son groupe d'appartenance, ce qui renvoie à un comptage. D'un autre côté, personnaliser renvoie à *persona* en latin « masque de l'acteur » donc au personnage. La personne est plutôt en opposition avec la « chose » (*ibid.*). Comme le souligne Bablet, dans le langage courant, lorsqu'on parle d'individu, il est plutôt indéfini, alors que lorsqu'on parle d'une personne, on renvoie plutôt au lien

social. De plus, l'individu est plutôt utilisé d'un point de vue quantitatif tandis que *personne* est utilisé d'un point de vue qualitatif. Il pourrait être ajouté que l'utilisation du mot *personne* a une dimension davantage relationnelle, en interaction avec les autres.

Dans son étude, portant sur un corpus de textes issus du ministère de l'Éducation nationale (textes officiels, textes de communication, rapports des inspections générales), Babet indique que les termes liés à l'individualisation (verbe, adjectif, substantif) sont davantage utilisés que ceux liés à la personnalisation. De plus, les participes passés sont plus utilisés que les autres formes lexicales, le plus souvent dans des syntagmes figés, marquant une prescription. De ce point de vue, *personnalisé* s'avère plus souvent prescrit qu'*individualisé*. Transversalement au corpus, *personnalisé* renvoie assez massivement à l'accompagnement, *individualisé* à l'aide ; les deux renvoyant à une préoccupation autour du projet. La conclusion de cet auteur est que la distinction faite entre ces deux notions est faible dans ce corpus et que ces notions sont peu définies.

4.2.2. *Objet de recherche*

Dans leur note de synthèse, Frégné et Trollat en 2009 se penchent sur l'état de la recherche relative à la formation individualisée. Une conférence de consensus en janvier 2008 s'est penchée sur la production d'une définition de la formation individualisée (elle était initialement prévue sur l'individualisation de la formation). Cette conférence est affiliée à la rencontre consacrée à la FOAD (Collectif de Chasseneuil, 2001) et aboutit à la définition suivante :

« Une formation individualisée, c'est : une formation qui reconnaît et prend en compte la singularité du sujet : ses besoins, son parcours, son expérience, ses acquis, ses contraintes, ses ressources, ses capacités d'autodirection, ses stratégies ; une formation qui prend en compte la dimension sociale des apprentissages dans une perspective autonomisante et de construction identitaire ; une formation co-construite, négociée entre les parties prenantes qui concrétise l'interaction entre un projet de formation institué et des projets de formation individuels. Cette formation co-construite a un impact sur le rôle des acteurs et sur l'organisation, elle est régulée et évolue au cours du temps ». (Collectif, 2008)

Une conférence de consensus permet d'aboutir à une définition « idéalement partagée par tous » (Frégné et Trollat, 2009). Cette définition n'est pour autant pas issue d'une activité scientifique et il existe quantité d'autres définitions dans la littérature. Les auteurs citent la norme AFNOR : « l'individualisation de la formation » est « un mode d'organisation de la formation visant la mise en œuvre d'une démarche personnalisée de formation. Elle met à disposition de l'apprenant l'ensemble des ressources et des moyens pédagogiques nécessaires à son parcours de formation et à ses situations d'apprentissage. Elle prend en compte ses acquis, ses objectifs, son rythme » (Ouaknine, 2005 : 18). Cette définition reproduit un amalgame entre individualisation et personnalisation, ce qui interroge sur la légitimité de la distinction entre les deux termes.

Pourtant, Possoz, cité dans Frégné et Trollat, propose la distinction suivante :

« [...] *l'individualisation*⁵¹ serait liée à la particularité, par prise en considération des caractéristiques (des déterminations) de l'individu concret, mais placé dans un dispositif à vocation universelle, conçu *in abstracto* par un type d'usage donné, quels qu'en soient les utilisateurs de passage. La *personnalisation* coïnciderait avec la singularité, relation pédagogique unique non reproductible à l'identique, sans référence à un programme et à des mesures préétablis, bien que des dispositions doivent être posées et des règles établies pour la rendre praticable » (Possoz, 2005 : 85).

⁵¹ Nous soulignons

Cette opposition renvoie bien aux différences étymologiques annoncées précédemment : l'individualisation serait pensée dans un cheminement plus universel, alors que la personnalisation serait un accompagnement de la singularité, en adaptation unique.

Les injonctions pour une formation individualisée datent des années 1980 dans la formation continue, sans que cela ait été étudié dans des travaux de recherche ; les dispositifs qui le sont rentrent en formation initiale (Frétigné et Trollat, 2009). Ces auteurs évoquent les travaux de plusieurs chercheurs sur cet objet dans le cadre scolaire. Ils synthétisent alors l'approche de Meirieu (1991) en trois axes d'individualisation de la formation : l'axe des situations d'apprentissages, l'axe des parcours, l'axe des contenus, renvoyant aux programmes nationaux. Plus tard, il substitue à l'individualisation de parcours la réflexion sur la différenciation.

Perrenoud (1995) distingue la différenciation (pédagogie différenciée) — qui renvoie à l'acte pédagogique — de l'individualisation qui renvoie au chemin des apprenants (dispositif, cursus, contrat, projet personnel), mais qui sont pour lui « les deux facettes d'un même fonctionnement ». Celui-ci propose trois lectures des parcours de formation, le cursus (les cours, modules suivis) ; le curriculum réel (situations et expériences formatrice) et l'« histoire de formation » (qui est le cheminement de la personne) (Frétigné et Trollat, 2009 : 22).

Beaucoup plus récemment, Jézégou (2006) traite de l'individualisation via le concept d'autoformation, dénotant le transfert de la réflexion vers les formations supportées par des environnements aménagés.

4.2.3. Autoformation

Pour Jézégou (2006 : 4), l'institutionnalisation de l'autoformation la conduit à considérer « l'individualisation de la formation et les environnements pédagogiques médiatisés comme les principaux vecteurs de flexibilité » nécessaires au passage d'une culture d'éducation permanente à celle de l'apprenance (Carré, 2006). Selon l'auteure, il y a deux axes d'individualisation. Le premier, « l'individualisation de type institutionnel » (hétéro-structuration) : les parcours et situations sont déterminés à l'avance et visent à répondre à la diversité des publics. Le deuxième, « l'individualisation à visée autonomisante » (auto-structuration) : l'individualisation est un moyen de développer l'autonomie (Jézégou, 2006). Cette dernière vise à favoriser la prise de contrôle de l'apprenant sur sa formation. Cela suppose une « dynamique de co-structuration du parcours et des situations d'apprentissage » par la convergence de la logique de l'institution et la logique du sujet apprenant avec leurs propres ressources et contraintes (*ibid.*).

Ainsi, la recherche sur l'individualisation de la formation s'est retrouvée englobée dans celle de l'autoformation. Carré (1995) en propose une explication : « brassant large, séduisant à la fois nostalgiques de l'autogestion et partisans du libéralisme en éducation, propice à tous les fantasmes d'indépendance du sujet et de rationalisation de la formation, l'autoformation est l'objet de tous les consensus » (Frétigné et Trollat, 2009 : 35). L'autoformation étant centrée sur les formations à distance, l'individualisation en dehors de ces derniers a été moins évoquée.

4.2.4. Ateliers de Pédagogie Personnalisée

La personnalisation et l'individualisation des parcours sont des concepts qui animent la formation continue depuis les années 1980. Un exemple emblématique en est les Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP) portés par les GRETA, à destination des jeunes en difficulté d'insertion. Vanderspelden (2005) propose dans son article⁵² de différencier dans ce contexte des APP : individualiser, personnaliser et s'auto-former. Il indique que le terme *personnalisation* disparaît

⁵² APP : individualiser n'est pas personnaliser, ou apprendre à s'autoformer

dans les communications, dès les années 1992, tout en restant dans le nom du dispositif, au profit d'individualisation ; le concept restant par ailleurs dans les manières de l'APP, plutôt dans l'apprendre à apprendre (niveau 2 de Bateson) (Bateson, 1977). Il apporte une définition pour chacun des termes.

Il différencie « la formation *individualisée* avec une logique organisationnelle et la pédagogie *personnalisée* avec une logique d'accompagnement ». L'individualisation se cristallise d'abord via l'activité des formateurs et la personnalisation à travers le vécu de relations collaboratives entre les apprenants et ceux-ci. Pour l'auteur, l'individualisation de la formation est associée à une « ingénierie organisationnelle », ce qui explique que l'on parle de formation individualisée. (*op. cit.* : 123) La mise en œuvre est identique pour tous les apprenants : ceci rejoint la définition d'hétéro-structuration évoquée précédemment. La personnalisation renvoie alors à « un ensemble de processus de transformation de la personne vers une implication, progressive et optimisée, dans le déroulement de son parcours de formation individualisée » (*ibid.*). La mise en œuvre est unique pour chaque apprenant, par la pédagogie personnalisée, centrée sur l'accompagnement de l'apprenant, dans une approche relationnelle. La pédagogie personnalisée constitue une nouvelle posture de l'apprenant face au savoir et passe par le développement de l'autonomie : ceci rejoint la notion d'auto-structuration.

Pour Vanderspelden, l'atteinte de ce degré d'autonomie nécessite de proposer des parcours propres à chaque individu [*i.e.* individualisés] pour, par la suite, ajuster un accompagnement propre à chaque personne [*i.e.* personnalisé] (Vanderspelden, 2005 : 124). Par cela, il introduit le concept d'autoformation accompagnée, qui nécessite la complémentarité de l'individualisation (flexibilité du dispositif) et la personnalisation (posture d'aide à tout apprenant). Ainsi, dans une logique d'individualisation, l'apprenant reçoit une prestation particulière, mais pré-établie ; alors que la logique de personnalisation survient après cette prestation individualisée pour « progressivement et stratégiquement, par les interactions avec son environnement, perturber, modifier et enrichir la formation prévue, en une formation vécue » (*ibid.* : 128)

Ce détour conceptuel sur ces deux notions réalisé, il s'agit maintenant de mieux appréhender de quelle façon l'une ou l'autre de ces logiques est insufflée par le projet.

4.3. Individualisation et personnalisation dans PRÉLUDE

L'analyse textuelle réalisée au paragraphe 4.1 a révélé une utilisation indistincte des deux termes. Suite à la revue précédente, les logiques peuvent pourtant recouvrir des réalités différentes. La volonté de flexibiliser les parcours et la construction du parcours par l'étudiant dans le cadre de la licence pluridisciplinaire, permet d'avancer que les deux démarches cohabitent au sein du même projet. Actuellement, deux cas de figure se présentent du point de vue de l'étudiant : « je suis en cursus traditionnel » et « je suis en L3P ».

4.3.1. Cursus traditionnel

Qu'il soit en maquette nouvelle accréditation ou préluisée, l'étudiant voit un espace proposé dans son cursus à chaque semestre, qui prend la forme particulière du Bloc-compétences Polytechnique lorsque la licence est préluisée. L'étudiant remplit cet espace par des modules d'ouvertures (MO) et des modules polytechniques (MP) tout au long de son cursus, à choisir dans un catalogue de possibles. L'étudiant se voit donc offrir une marge de manœuvre conséquente (6 ECTS par semestre sur 30) pour choisir des modules dans un ensemble prédéfini de possibilités. Ce dispositif MO/MP permet une flexibilisation du parcours étudiant, elle suit une logique organisationnelle et l'offre est la même pour tous les étudiants. Il relève donc de l'individualisation de parcours.

4.3.2. Cursus L3P

Les étudiants inscrits en L3P suivent trois blocs-compétences constituant le socle commun représentant environ la moitié des crédits ECTS par semestre. Ces blocs permettent de développer les compétences : collaborer dans le monde professionnel, entreprendre un projet, construire son projet personnel professionnel. Deux blocs-compétences restent des espaces vides : le bloc « modules au choix », qu'ils vont compléter en allant chercher des BOX en adéquation avec leur projet personnel, et le Bloc-Polytechnique, qu'ils vont compléter comme tous les étudiants de cursus classique. Pour faire ces choix, ils doivent être accompagnés (en accord avec le projet) par le Training Hub.

En prenant en considération la distinction individualisation/personnalisation, le cursus L3P relève de la personnalisation de parcours. L'étudiant choisit ces enseignements « cœur de projet » dans le catalogue entier de l'université. Le choix de BOX, et non de modules, suppose que l'ensemble des formations soient préluées, ce qui n'est pas encore le cas. En attendant, l'étudiant choisit des modules d'enseignement, sans obligation qu'elles soient positionnées dans son niveau affiché, retrouvant le principe de temporalité précédemment évoqué.

4.3.3. Sur-mesure ?

Le Plan Etudiant, soutenant la mise en place de l'appel à projets PIA dont la réponse du consortium est PRÉLUDE, demande d'offrir aux étudiants des « parcours sur-mesure » (*Plan Etudiants*, 2017). Cette discussion autour d'un premier cycle « sur-mesure » qui peut sembler récente ne date pourtant pas d'hier. Le rapport Quéré en 1994 (Quéré et Rabine, 1994) donnait déjà des préconisations sur l'enseignement sur mesure à l'université, celles-ci ont influencé la naissance des Campus Numériques, puis des UNT⁵³ (Grevet, 2005).

Sur l'objet d'étude « document d'accompagnement », Verclytte (2002) analyse le concept de sur-mesure et du moment opportun, concept pertinent dans un contexte plus large. Verclytte lui-même le définissant comme « la clé de voûte de la formation », en se basant sur les théories de Piaget et Vygotski, la « zone proximale de développement » étant « une théorisation du concept de sur-mesure au moment opportun » (*op. cit.* : 228). Pour Verclytte, l'adaptation aux étudiants nécessite un profilage de ceux-ci.

4.4. Approche par compétences

Si la référence aux compétences est bien présente depuis plusieurs décennies, ce n'est pas sans tensions et clivages (Chauvigné et Coulet, 2010 : 16) : assujettissement aux intérêts économiques versus reconnaissance du rôle de l'université dans le développement économique ou alors meilleure mobilisation des connaissances versus minoration des savoirs. Pour ces auteurs, l'origine de l'APC⁵⁴ est double : nécessité d'une meilleure contribution à la professionnalisation et passage du béhaviorisme ou cognitivisme (*ibid.*). La certification professionnelle, avec son pendant France Compétences, ainsi que la nécessité d'inscrire toute formation aux fiches RNCP⁵⁵ et plus récemment, la loi « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » de 2018 ou l'arrêté licence de 2018 sont un faisceau d'incitations à inclure les compétences dans la réflexion curriculaire. Les formations doivent maintenant produire différents référentiels (activités, compétences, évaluation) en vue de leur inscription. Ces référentiels, par là même l'implication de ce changement de paradigme, nécessitent un modèle théorique (Chauvigné et Coulet, 2010 : 21).

⁵³ Universités Numériques Thématiques

⁵⁴ Approche par compétences

⁵⁵ Répertoire National des Certifications Professionnelles

4.4.1. Concept de compétence

Dans le paysage universitaire, la transformation de l'offre de formation dans la logique de compétences voit cohabiter plusieurs courants théoriques. Dès 1994, Le Boterf proposait de définir la compétence comme « un savoir-agir en situation (dans une famille de situations) en créant et mobilisant une combinatoire de ressources internes (personnelles) et externes (de son environnement) » (Le Boterf, 1994). Il a très vite axé ses recherches sur la dualité « avoir des compétences » qui renvoie à la définition précédente et « être compétent » qui signifie « agir avec compétence et être conscient de la démarche empruntée » (Le Boterf, 1998). Jacques Tardif qui définit la compétence comme « un savoir-agir complexe, prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006) rejoint la définition précédente. Chauvigné et Coulet (2010) proposaient pour ce paradigme en construction la définition : « organisation dynamique de l'activité, mobilisée et régulée par un sujet pour faire face à une tâche donnée, dans une situation déterminée » (*ibid.* : 24).

La définition adoptée pour la compétence va évidemment influencer sur l'écriture des référentiels de compétence, mais elle modèle également la manière d'appréhender l'activité des étudiants. Dans son rapport de recherche sur la conciliation des innovations curriculaires liées à l'APC, Escrig (2020 : 9) indique qu'elles aboutissent à des visions différentes de la formation :

« une APC construite autour de la définition de Tardif sera davantage centrée sur l'ancrage des acquis d'apprentissage et des marqueurs éducatifs comme le socioconstructivisme, la cognition située et l'interdisciplinarité, là où les APC inspirées par Coulet seront davantage axées sur l'organisation de l'activité en situation et sur une vision humaniste de la formation » (Loisy et Coulet, 2018).

Dans sa proposition de synthèse portant sur les approches conceptuelles sur la compétence dans le but d'opérationnaliser le basculement en APC au sein de l'université de l'Ontario français, Guillemette (2021) propose d'appréhender la compétence comme une « action réflexive de mobilisation de ressources internes structurées et de ressources externes disponibles ; cette mobilisation inclut une sélection et une combinaison de ces ressources et est adaptée à une famille de situations ».

Les différentes définitions présentées ci-dessus sont proches : la compétence y est définie comme une action mobilisant des ressources diverses que l'acteur doit combiner dans une famille de situations, tout en étant conscient de la démarche empruntée. Lors de l'opérationnalisation du projet PRÉLUDE, le comité pédagogique en charge de l'élaboration du kit méthodologique a passé plusieurs journées à réfléchir au choix de la définition à adopter pour le projet. Finalement, la définition choisie dans le cadre du projet est celle de Tardif. Nous retiendrons donc celle-ci dans le cadre de cette étude. Elle est opérationnalisée par une série d'étapes qui seront présentées ci-après.

4.4.2. En pratique

L'APC est une démarche de « planification de l'enseignement et de l'apprentissage qui focalise en priorité le développement de compétences » (Howe, 2017 : 5). L'approche de Tardif est celle qui est le plus couramment utilisée dans l'enseignement supérieur : elle est notamment le socle de la réforme du DUT en Bachelor Universitaire. C'est l'approche la plus documentée et explicitée (Escrig, 2020 : 10).

PRÉLUDE, comme modèle pédagogique/de formation, implique une innovation curriculaire pour l'ensemble des maquettes de formations : l'approche par compétences. Ce processus de basculement, de refonte, suit le modèle de Jacques Tardif (Poumay *et al.*, 2017).

Ce modèle propose de travailler à partir de la vision du diplômé afin de définir quatre à six compétences, appelées dans Prélude Bloc-compétence. Les compétences sont ensuite décrites

en définissant les critères de qualité, trajectoire de développement et indicateurs de développement. Chaque Bloc-Compétence sera décrit dans un tableau regroupant tous ses éléments (Annexe 10).

Le cadre spécifique de la méthodologie de pré-ludisation apporte deux modélisations supplémentaires au modèle de Tardif (Figure 9). D'une part, chaque Bloc-compétence sera décomposé en BOX, combinaisons cohérentes de ressources servant l'acquisition de la compétence (paragraphe 3.2). Elles seront de deux types : les Knowledges BOX (KB) ou BOX académiques contenant les ressources disciplinaires et les Maker BOX (MB) où l'étudiant pourra vivre un apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) lui permettant de mettre en œuvre la compétence. Les MB doivent inclure le processus d'intégration permettant la mise en œuvre des compétences et correspondent peu ou prou aux situations d'apprentissages et d'évaluation du modèle de Tardif. Une formation est dite « pré-ludisée » lorsque sa maquette est décrite en bloc-compétences et que chaque bloc est décomposé en BOX, respectivement KB et MB.

D'autre part, chaque étape de développement de la compétence sera évaluée dans une BOX certificative, qui doit mettre l'étudiant en situation authentique. L'échec à la BOX en dernière étape sera bloquant par l'octroi d'1 ECTS.

Le référentiel de formation comprend les fiches Bloc-Compétences et la maquette peut être schématisée par la Figure 10.

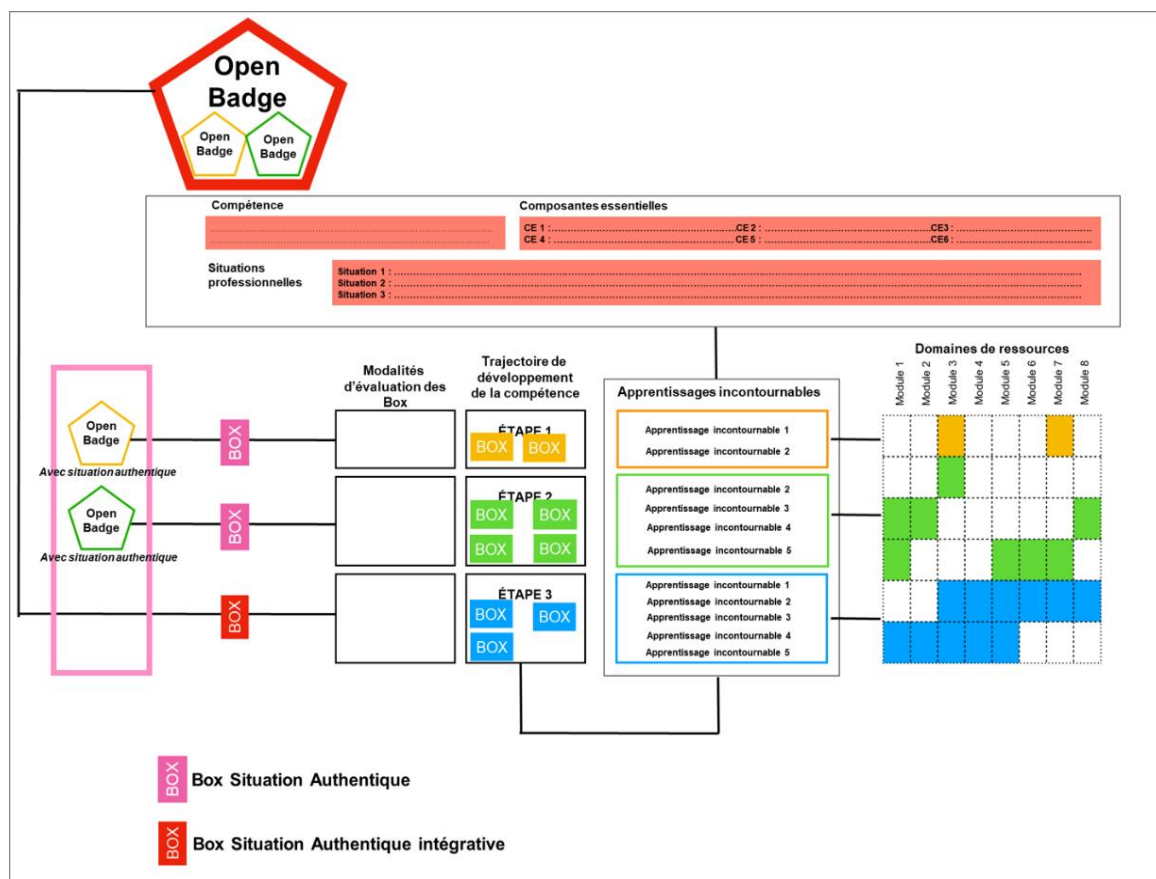


Figure 9. Modèle de Bloc-Compétence
(source : Kit méthodologique)

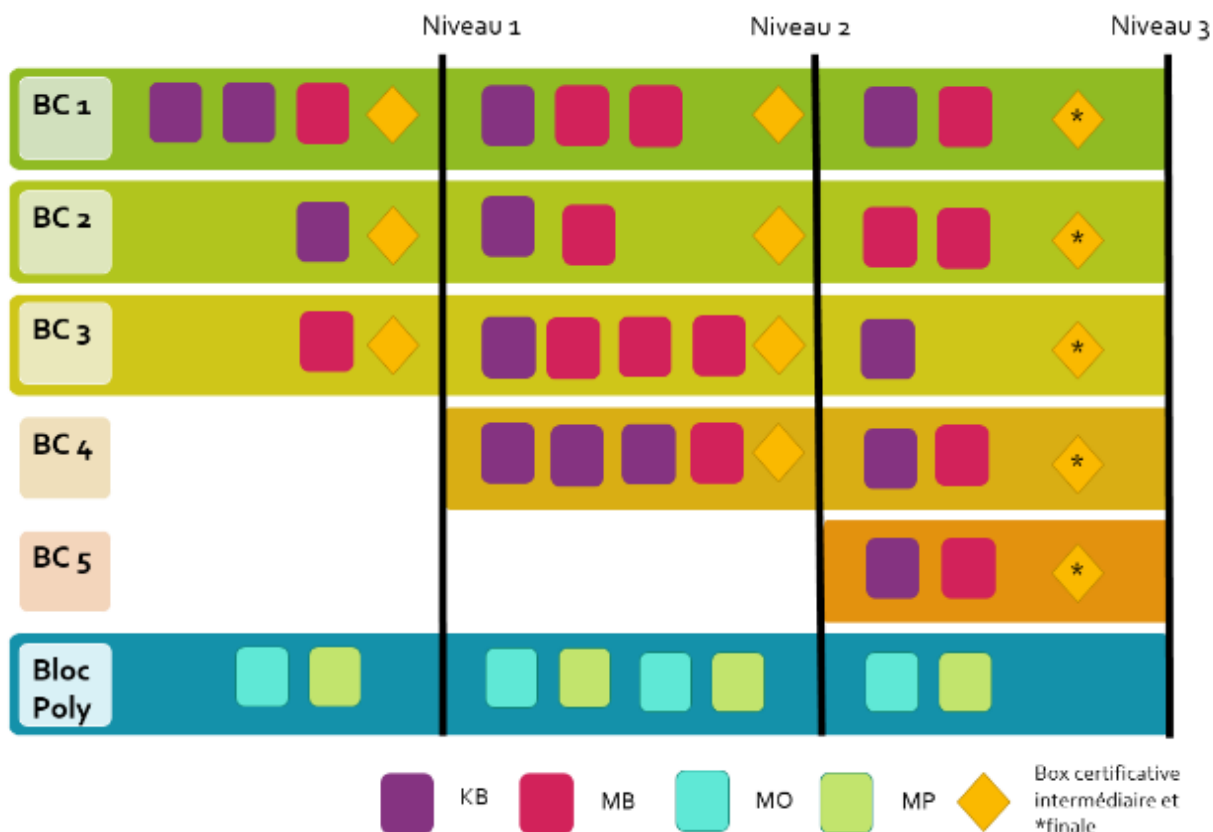


Figure 10. Exemple fictif de maquette de formation pré-ludée
(source : auteure)

Cette partie vient d'exposer les processus à l'œuvre au sein du dispositif PRÉLUDE, à savoir l'individualisation/personnalisation et l'approche par compétences. L'hybridation des modalités de formations, et *a minima* le développement des usages du numérique, n'ont pas été évoqués dans cette partie, étant donné qu'au-delà du texte, l'injonction est ambiguë. Le processus sera par ailleurs interrogé dans deux protocoles : les LP pré-ludées et les MP particuliers. Le cadre théorique sera renforcé pour ce faire.

SECTION 2. CADRE METHODOLOGIQUE ET EPISTEMOLOGIQUE

Chapitre 4. Démarche de recherche

D'après Mucchielli (2006), l'approche scientifique vise une « compréhension du pourquoi et du comment » ; elle a une finalité (théorique, méthodologique ou pratique) et elle s'appuie sur des théories, concepts ou méthodes connues, identifiés et justifiés afin d'assurer la reproductibilité de la démarche compréhensive (*ibid.* : 86). Ainsi une recherche en sciences humaines est liée à l'ensemble constitué de « la posture épistémologique du chercheur, la théorie qu'il reflète [et les concepts], la problématique et l'objet de recherche, ainsi que la méthode utilisée » (Mucchielli, 2006a : 4), ce que Mucchielli définit comme « ensemble paradigmatique » (Mucchielli, 2006b : 89).

Ce chapitre a donc pour objectif d'éclaircir la posture épistémologique de la recherche. La méthode sera présentée dans les chapitres 5 et 6, dans les versants des techniques de recueil de données et des techniques d'analyse.

1. Connaissance scientifique en sciences humaines

Les sciences visent à rendre intelligible, c'est-à-dire à donner du sens aux phénomènes analysés. Le sens prenant naissance de la confrontation de la « réalité » à un certain nombre de références servant de « projet de décodage » pour appréhender la réalité et la transformer en « représentation » (Mucchielli, 2006a).

1.1. Fondements épistémologiques de la science moderne

L'objectif de la science moderne est la recherche de la vérité et repose sur différents fondements (Dépelteau, 2000). Les vérités sont issues de « discussions libres et rationnelles » à l'intérieur d'une communauté d'individus égaux — la communauté scientifique — et sont fondées sur l'objectivité du chercheur face à une réalité qui est extérieure à lui. La science moderne est fondamentalement empirique : elle recourt à l'expérience pour découvrir des vérités. L'expérience a été vue historiquement suivant deux approches : celle des empiristes anglais, essentiellement sensorielle, et celle de la méthode expérimentale, rationnelle et sensorielle (*ibid.*). Dans la première approche, la vérité doit être vérifiée par observation de l'objet, tandis que dans la deuxième s'ajoute une manipulation de celui-ci. La science moderne ne travaille donc que sur des phénomènes « accessibles à nos sens, ou sur des indicateurs observables de phénomènes inaccessibles » (*op. cit.* : 45).

1.2. Sciences humaines

Les sciences humaines ont pour objet d'étude l'homme et ses comportements⁵⁶, Dépelteau (2000) en présente quelques particularités, à l'opposé des sciences naturelles. Les phénomènes humains sont complexes (Morin, 2017/1990) : leur connaissance en est multidimensionnelle et toute recherche est une simplification de la vérité. Le sujet (chercheur) et l'objet sont humains, ce qui rend l'objectivité difficile. Pour se prémunir de la subjectivité, le chercheur doit adopter une « neutralité axiologique », c'est-à-dire élaborer des « jugements de fait et pas des jugements de valeur » (Weber, 1992 : 380 cité par Dépelteau). Il n'y a pas de lois à proprement parler dans les phénomènes humains, du fait de la liberté de l'homme, tout au plus cela correspondra à une majorité d'humains. Les sciences humaines visent une meilleure compréhension des phénomènes humains, pas un

⁵⁶ www.cnrtl.fr/definition/science

assujettissement à des « lois naturelles ». Elles supposent d'adopter une démarche herméneutique, c'est-à-dire « comprendre plutôt qu'expliquer » : quand l'explication recherche les causes, la compréhension recherche à la fois les causes et les finalités.

1.3. Démarche scientifique

La démarche scientifique est structurée en quatre phases (Leleu-Merviel, 2008 : 16) : les phases d'observation, d'abstraction, de formalisation et de validation. La phase d'observation s'arrête à l'expérience de la réalité perceptible, la phase d'abstraction permet de se détacher de cette réalité et de réduire les perceptions à une « structure minimale cohérente, référençant des concepts » (*ibid.* : 16). La phase de formalisation consiste ensuite à décrire les phénomènes objet de l'étude à l'aide d'un « système symbolique approprié et de sa syntaxe » (*ibid.*) La dernière phase, la validation, indispensable à toute avancée scientifique, est assurée par la rigueur, la reproductibilité et la réfutabilité du protocole (*ibid.* : 18).

2. Constructivisme

La science peut être abordée suivant deux approches de la connaissance : une approche positiviste et une approche constructiviste. L'approche positiviste se base sur les sciences naturelles qui présupposent un univers déterministe, basé sur les liens de causalité où « chaque effet de la réalité est produit par quelque cause » (Leleu-Merviel, 2008 : 18). Sur cette base, la connaissance scientifique cherche la « vérité objective » et s'élabore en deux phases : description et explication. Le paradigme positiviste est fondé sur trois principes : l'unité de la science, l'utilisation de méthodologies issues des sciences exactes et la recherche de lois générales (Mucchielli, 2009 : 187), il renvoie à l'image d'un univers déterministe où chaque phénomène a un comportement déterminé (Dépelteau, 2000).

Les approches constructivistes (Le Moigne, 1995) se sont construites en opposition avec les approches précédentes. Elles privilégient alors la représentation à l'explication : « comprendre (au lieu d'expliquer) le comportement d'un système, naturel ou artificiel, animé ou inanimé, en l'interprétant en référence à ses finalités, et plus généralement à sa capacité à se finaliser au fil du temps » (Leleu-Merviel, 2008 : 18).

Le constructivisme scientifique est un positionnement épistémologique en cela qu'il repose sur des postulats sur la connaissance et sur les conditions d'élaboration de celle-ci, que Mucchielli (2009 : 32-347) a portés au nombre de huit principes, les quatre derniers étant spécifiques au constructivisme :

- Le principe de la construction de la connaissance : le chercheur ne s'intéresse pas à la vérité objective qui est illusoire, mais à une découverte qui convient au but visé.
- Le principe de la connaissance inachevée : les connaissances qui conviennent peuvent être multiples, la connaissance dépend du système scientifique (références, théorie) dont elle émerge.
- Le principe de la convenance de la connaissance plausible : la connaissance est relative à ce qui convient momentanément, elle est plausible.
- Le principe de la consonance et la reliance : l'esprit humain cherche à lever les dissonances et à relier les phénomènes dans un tout.
- Le principe téléologique : la connaissance construite est orientée par les finalités de la recherche.
- Le principe de l'expérimentation de la connaissance : la connaissance est le résultat d'une action du sujet, elle provient de l'expérience de la réalité vécue par le sujet.

- Le principe de la connaissance par l'interaction : la connaissance naît des interactions du sujet avec l'objet.
- Le principe de la récursivité de la connaissance : la connaissance est à la fois un processus et un résultat, il y a interdépendance entre le phénomène perçu et la connaissance construite.

Pour Masciotra (2007), le constructivisme est une théorie du connaître plutôt qu'une théorie de la connaissance, se recentrant sur la connaissance en action. Connaître devient alors « s'adapter au nouveau », comme « intelligence des situations nouvelles » (*ibid.* : 48). Tout apprentissage se réalise alors en regard des connaissances antérieures en les transformant. Ainsi, une connaissance ne peut naître par elle-même, elle est reliée à de l'existant.

La recherche présentée dans cette thèse repose sur une approche constructiviste de la connaissance en ce sens que le modèle des différents objets est une représentation d'une réalité existante, construite à partir de données recueillies dans le cadre expérimental que fournit le terrain de l'observation. La connaissance y est projective, elle répond à un projet, à savoir ici, comprendre comment l'expérience vécue par les usagers permet d'informer sur les dispositifs pédagogiques innovants.

3. Raisonnement de recherche

La construction de la connaissance scientifique peut suivre l'une des trois démarches de recherche suivantes : la démarche inductive, la démarche hypothético-déductive et la démarche déductive (Dépelteau, 2000) (Tableau 8). Dans la démarche inductive, le chercheur va, à partir d'une observation de la réalité, inférer des énoncés généraux répondant à la question de recherche. La démarche déductive se base sur le raisonnement et les connaissances théoriques : le chercheur fait évoluer la connaissance en trouvant les réponses à ses questionnements par ses réflexions. Dans une démarche hypothético-déductive, le chercheur émet une réponse provisoire à une question de recherche qu'il va confirmer, ou infirmer, par la réalisation de tests empiriques ; l'hypothèse provisoire peut être issue d'une déduction ou d'une induction.

Induction	Déduction	Démarche hypothético-déductive	
Question de recherche			
	Formulation d'une intuition	Formulation d'une réponse provisoire	
Observations multiples de cas particuliers	Utilisation de la rationalité	Réalisation de tests empiriques	
Récurrences		Confirmation	Infirmer
Formulations d'énoncés généraux	Conséquences logiques	Fin de la recherche	Poursuite de la recherche

Tableau 8. Synthèse de trois raisonnements scientifiques
(adapté de Dépelteau 2000)

L'induction diffère donc de la déduction qui vise à tester si les données collectées sont cohérentes avec les hypothèses. L'induction peut être comprise de trois manières : par généralisation empirique directe, induction statistique aboutissant à des jugements de probabilité et, en tant que réforme des intuitions, à partir de l'expérience et son analyse. L'induction peut ainsi être définie comme « un type de raisonnement qui consiste à passer du spécifique au général » (Blais et Martineau, 2007). A partir des données, faits rapportés ou observés, le chercheur va construire du sens et aboutir à une idée par généralisation, et non par vérification d'hypothèses. Il pourra ainsi

déduire un modèle de compréhension du phénomène ou un « schéma descripteur » de celui-ci (Biemar, 2009).

La démarche de recherche de cette étude est fondamentalement inductive : elle recueille un ensemble d'observations issues du terrain, sans hypothèse préalable, et fait émerger le sens de l'expérience vécue par induction à partir des « voix des usagers » (Leleu-Merviel, 2008b).

4. Recherche qualitative

Pour Van Der Maren (2007), cette dénomination recouvre dans les articles scientifiques un « très vaste territoire » comportant des objets variés, des approches de recherche, des visées et des méthodes très différentes qui rendent difficile une labellisation figée.

Nguyên-Duy et Luckerhoff (2007 : 11) citent Strauss et Corbin (1990) pour préciser que la recherche qualitative n'est pas caractérisée par les données, potentiellement quantifiables, mais par « sa méthode d'analyse qui n'est pas mathématique ». Pour les auteurs, la recherche qualitative se fonde sur une approche naturaliste, c'est-à-dire que les phénomènes sont étudiés dans leur « contexte naturel » (Denzin, 1977 : 31), ce qui sous-tend donc une méthode souple, « faisant la part belle à l'induction » (Nguyên-Duy et Luckerhoff, 2007 : 8). Elle adopte également une posture subjectiviste, se plaçant dans un paradigme interprétatif (*ibid.* : 9) ou compréhensif.

Est qualifiée de recherche qualitative par Mucchielli (2009) « une recherche empirique en sciences humaines et sociales à visée compréhensive, abordant son objet de manière ouverte, utilisant des méthodes qualitatives de recueil et d'analyse de données et débouchant sur un récit ou une théorie ». Elle cherche donc à « expliciter, en compréhension, un phénomène humain ou social » (Morillon, 2008 : 40). La méthode est élaborée spécifiquement pour l'objet de la recherche et elle pourra évoluer en cours de recherche pour répondre à l'infléchissement de la trajectoire de recherche comme adaptation de l'objet au terrain. La production des connaissances est orientée par un « design émergent » en cela qu'il se structure pendant sa réalisation à partir des découvertes successives dans le processus de recherche (Anadon et Guillemette, 2007 : 28). On perçoit dans cette ouverture et cette adaptation itérative les liens entre recherche qualitative et constructivisme.

La recherche présentée dans cette thèse est donc bien qualitative, car elle aborde le terrain et les phénomènes inhérents à celui-ci dans une approche compréhensive.

5. Approches complémentaires

L'approche qualitative s'est construite en opposition à l'approche quantitative qui présentait un certain nombre de limites (Morillon, 2008 : 41). Cette approche vise à décrire, comparer, repérer ou expliquer (*ibid.*) : elle produit des matériaux chiffrés.

Les deux approches ne sont pourtant pas incompatibles, une même recherche peut comporter plusieurs phases, alternant les deux approches. C'est par exemple le cas de la méthode ÉBAHIE (Leleu-Merviel, 2008b) sur laquelle nous reviendrons dans le chapitre 12 : après une première phase qualitative permettant d'identifier des besoins et attentes, l'approche quantitative permet alors de hiérarchiser ceux-ci pour permettre de faire évoluer un système en se basant sur une analyse de besoins. L'approche quantitative peut aussi précéder l'approche qualitative, qui permet alors d'approfondir les résultats obtenus ou lever certaines incompréhensions.

Le choix d'une approche rentre dans une logique dépendant de la nature de l'objet et des questionnements de recherche, elle rentre dans la partie méthode de « l'ensemble paradigmatique » du chercheur. La démarche de recherche présentée ici est plurielle, car elle a recueilli des données quantitatives (par exemple via les questions fermées des questionnaires) et qualitatives (les *verbatim* des entretiens ou questions ouvertes par exemple) qui ont été analysées de façon qualitative

(diagramme des affinités par exemple) et quantitative (les statistiques descriptives, multivariées...). C'est ce qui sera présenté en chapitres 5 et 6.

L'objectif de ce chapitre était de poser les fondements de la recherche et la posture épistémologique du chercheur. Ainsi, la recherche menée dans cette thèse repose sur une approche constructiviste de la connaissance, elle cherche à construire une compréhension du réel vécu, sans hypothèses de départ, c'est-à-dire dans une démarche inductive. Elle utilisera des méthodes qualitatives et quantitatives dans une approche complémentaire en s'adaptant à la diversité des terrains observés. En cela, c'est une recherche fondamentalement qualitative, comme « approche caractérisée par la souplesse dans la construction progressive de l'objet d'étude, comme une approche qui est itérativement — et constamment — ajustée aux caractéristiques et à la complexité des phénomènes humains et sociaux, comme une approche qui s'intéresse à la complexité en mettant en valeur la subjectivité des chercheurs et des participants, enfin comme une approche qui, en combinant plusieurs techniques de collecte et d'analyse des données, est essentiellement ouverte au monde de l'expérience, de la culture et du vécu » (Anadon et Guillemette, 2007). Ainsi le design de la recherche évoluera d'expérimentation en expérimentation, en concevant à chaque fois un protocole adapté. Les chapitres 5 et 6 présenteront les méthodes de recueil et d'analyse mobilisées.

Chapitre 5. Collecte de données

Nous l'avons déjà dit, construire une démarche de recherche consiste à définir et justifier les choix épistémologiques, théoriques et méthodologiques.

Chaque approche de recherche — qualitative ou quantitative — est associée avec un certain nombre de modes d'investigation. Si l'approche quantitative ne dispose que d'un nombre assez restreint de techniques de recueil : observation directe de mesures instrumentées (audiométrie, étude de stocks, comptage...) ou le questionnaire, l'approche qualitative a un panel de méthodes à sa disposition : observation (participante ou non), entretiens (individuel ou en groupe), expérimentation (de terrain ou en laboratoire), simulation (jeu de rôle...), approches indirectes (associatives ou projectives) (Morillon, 2008 : 43-53).

Comme pour la théorie dans le chapitre 2, ou les méthodes d'analyse du chapitre 6, ne seront présentées ici que les méthodes initialement prévues dans la démarche de recherche. Les méthodes mobilisées au cours d'un protocole spécifique seront explicitées à travers l'exposition de ce protocole, comme par exemple l'entretien de groupe dans le recueil 2023 pour les licences préluées (chapitre 12).

1. Accès au contexte

Le projet de recherche se place dans une activité professionnelle entamée depuis plusieurs années, ce qui a facilité l'intégration de la chercheuse et la compréhension première/primaire du contexte. Il est à noter que le projet de recherche provient d'une volonté propre de l'individu-chercheur et pas d'une demande de l'institution. Cette démarche de recherche a questionné l'individu dans sa posture face au contexte et à sa pratique dans celui-ci, entre praticien-chercheur et participant-observant. L'enjeu de la collecte documentaire a résidé, au-delà de l'appréhension plus fine du projet-communiqué, dans l'objectivation des préconnaissances du chercheur sur celui-ci.

1.1. Participation observante

On parle le plus souvent d'observation participante et le choix de cette posture à contre-pied ne peut se justifier que par le détour par la définition de cette notion. Observer en sciences, c'est « Examiner (un objet de connaissance scientifique) pour (en) tirer des conclusions scientifiques⁵⁷ ». L'observation participante est issue de l'ethnographie, où elle consiste en l'immersion du chercheur dans le groupe qu'il étudie, ce partage du quotidien permettant de « dépasser le rapport déséquilibré de l'enquêteur à son objet d'étude » (Mucchielli, 2009 : 166). L'observateur négocie alors sa place voire son rôle avec ses hôtes (Gantier, 2014 : 134). L'observation participante, en tant qu'immersion totale dans le terrain, a comme avantage certain un « accès privilégié à des données inaccessibles » et permet de « vivre la réalité des sujets observés » afin de comprendre celle-ci de l'intérieur avec le garde-fou de la nécessaire prise de recul et du souci de l'objectivité (Soulé, 2007 : 128). En sociologie, elle a pour acception actuelle de technique de recherche par laquelle le chercheur « observe une collectivité sociale dont il est lui-même membre » (*ibid.* citant Platt, 1983). Si elle peut être réalisée à découvert ou de façon clandestine (Gantier, 2014 : 136), elle a aussi de multiples formes liées aux parts respectives d'observation et de participation, ainsi que de mode d'entrée sur le terrain (Soulé, 2007 : 129-130). Ce dernier auteur, dans sa recension à l'utilisation de la notion de participation

⁵⁷ <https://www.cnrtl.fr/definition/observer>

observante, en relève plusieurs justifications : accent mis sur l'observation de la relation entre le chercheur et l'autre, implication conséquente sur un terrain inconnu, participation intense éclipsant le chercheur, engagement du chercheur comme acteur central du changement (Soulé, 2007).

Dans le cadre de cette recherche, la participation au projet n'est pas entièrement constitutive de l'activité professionnelle : la place accordée dans le projet a varié selon les époques de vie du projet. Le SUP est rentré dans la phase d'opérationnalisation, apportant une connaissance du contexte importante ; puis, en tant qu'acteur la plupart du temps « en bout de chaîne », auprès des enseignants. De ce fait, l'observation était rendue difficile : présente, en étant partie prenante et absente d'un large pan des réflexions menées, ces facteurs causant une observation parcellaire. Aussi, l'accompagnement des enseignants ou la participation aux réunions demandait une attention constante, contrecarrant le recul possible. Ainsi, la posture relevait dans ces cas d'une participation observante.

1.2. Posture de praticien-chercheur

Un praticien-chercheur est un « professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel, ou sur un terrain proche, dans un monde professionnel présentant des similitudes ou des liens avec son environnement ou son domaine d'activité » (De Lavergne, 2007 : 28), souhaitant la création d'un « espace de transition et d'interaction » entre recherche et activité professionnelle, dont il devient un des médiateurs (*ibid.* : 30). La recherche suivant la posture de praticien-chercheur est portée par plusieurs enjeux : « comprendre autrement » tout en gardant sa place, favoriser l'accès à des connaissances nouvelles pour les acteurs impliqués, faire émerger des dynamiques pour « faire autrement » et, d'un point de vue personnel, se « redéfinir autrement » (*ibid.* : 31-32). Tous ces enjeux ont leur place dans le présent travail de recherche, à différents degrés suivant les terrains. Investi d'un double statut, que De Lavergne résume très bien « se présentant en situation comme chercheur, il est connu dans ce monde comme praticien » (*ibid.* : 33), le praticien-chercheur vit une implication triple : en tant que personne, en tant qu'acteur professionnel et en tant que chercheur. L'implication complexe ou « implexité⁵⁸ » (Le Grand, 2006) assumée nécessite l'adoption d'une position stratégique soit de « mise en veilleuse » de l'identité professionnelle, soit d'« oscillation pendulaire » entre les deux pôles (pratique et recherche) structurant sa posture ou encore de « gestion dialogique » entre ces deux premières stratégies (De Lavergne, 2007 citant Kohn, 2001), comme co-existence en situation de ces deux positions dont la dominance s'alterne.

La chercheuse dans cette étude a une pratique d'enseignement et de formation, auprès d'étudiants de l'IUT qui est sa composante de rattachement, mais aussi dans le cadre de modules polytechniques. Elle forme également les enseignants-chercheurs débutant à la pédagogie. Dans ces différents cadres, sa pratique intègre des dispositifs d'enseignement à distance ou hybride, ainsi que la mise en œuvre de l'approche par compétences. De cette manière, la recherche lui donne une posture de praticien-chercheur, posture qui va se mêler de manière implexe avec la posture de participation observante. Ses deux postures seront incarnées en alternance ou de façon synchrone suivant les terrains.

1.3. Collecte documentaire

Dans ce projet de recherche, la collecte documentaire a pris place à plusieurs niveaux. Elle peut d'abord être entendue comme la constitution de l'état de l'art, la recherche de l'existant lié à la problématique de recherche, ici les référents initiaux, mais aussi liée par la suite avec l'émergence

⁵⁸ Legrand définit cette notion comme « dimension complexe des implications, complexité largement opaque à une explication. L'implexité est relative à l'entrelacement de différents niveaux de réalités des implications qui sont pour la plupart implicites (pliées à l'intérieur) »

de catégories/construits de sens lors de l'analyse qualitative. Cette démarche inhérente à tout projet de recherche ne sera pas plus évoquée, pour présenter la collecte de documents comme traces de l'activité humaine, ici du projet.

À l'heure actuelle, les documents en circulation sont de nature variée (Morillon, 2008 : 45) qui peuvent être classés en documentations écrites et scripturo-audio-visuelles (*ibid.*). La collecte de documents a cherché ici à accéder aux documents liés au projet, à la fois les documents constitutifs ainsi que les documents informatifs à l'interne, et les communications sur le projet à l'externe. La collecte n'a pas été des plus faciles et s'est réalisée via plusieurs chemins. Tout d'abord, la voie interpersonnelle avec des demandes auprès de personnels interagissant dans le projet (membres du comité de pilotage), puis au Pôle de Développement de Partenariat gérant la partie administrative du projet, et, enfin, auprès du service des archives (non-concluant, car le projet est trop récent). En parallèle, la recherche s'est portée sur les documents disponibles sur l'intranet (dans les actualités et le GED) ainsi que sur le service POD (dépôt d'enregistrement) pour glaner les communications sur le projet et les terrains à l'intérieur de l'établissement UPHF. Ces deux modalités de collecte ont été complétées par une recherche internet sur les pages communiquant sur le projet à l'externe.

2. Questionnaire

D'après De Singly (2020/1992), l'enquête par questionnaire peut servir à expliciter une pratique/usage ou une notion. Dans le cas de la pratique, l'enquête va se concentrer sur la variation par rapport à cet usage et va demander de délimiter les pratiques étudiées. La démarche explicative va alors chercher à comparer les pratiquants et les non-pratiquants. La confection du questionnaire repose sur une réduction de la réalité et va donc nécessiter de sélectionner les informations les plus pertinentes, ce qui entraîne une subjectivité (*ibid.* : 27). Le chercheur va alors expliciter les critères de sélection des informations lors de la première version du questionnaire, afin d'en maîtriser la subjectivité.

Dans le cas de la notion, il est nécessaire d'opérationnaliser celle-ci en la décomposant en différentes dimensions et indicateurs (De Singly, 2020/1992 : 29), puis de les développer en une série de questions, la multiplication des questions permettant de maîtriser l'imperfection de la mesure, considérant que les indicateurs sont imparfaits à représenter la réalité. Alors, un état de l'art préliminaire permet de faire la recension des indicateurs et de formuler des questions pertinentes.

Un questionnaire se déploie en deux parties : les variables indépendantes que sont les « indicateurs de facteurs sociaux » (*ibid.* : 33) et les variables dépendantes. D'où l'importance d'un talon sociologique, afin de recueillir ces indicateurs qui peuvent être d'ordre biologique (sexe, âge), financier (position sociale, capital scolaire, capital économique) ou concerner la vie privée (orientations politiques, religieuses, forme de vie...) en adéquation avec la thématique de l'enquête. Les questions sur les représentations personnelles sont importantes, car elles permettent de comparer la mesure objective et le sentiment subjectif (*ibid.* : 38).

2.1. Règles de questionnement

De Singly propose une série de bonnes pratiques concernant le questionnement. Le questionnaire doit privilégier les questions de fait en utilisant un cadre contextuel, en répétant parfois les questions et en écrivant au passé composé. Par ailleurs, il est possible d'inclure des questions sur les jugements pour éclairer les réponses à ces questions et des justifications accompagnant les questions de fait. C'est par exemple l'intérêt de la question *Pouvez-vous préciser ?* dans les différents questionnaires déployés dans cette recherche.

Pour favoriser l'expression personnelle, De Singly (2020) conseille d'être attentif aux premiers mots des questions, en faisant transparaître que l'on s'intéresse à leur point de vue, par exemple, en

introduisant des expressions comme *d'après vous, selon vous*. On peut citer par exemple : *Selon vous, la manière d'enseigner dans le MP est-elle différente de vos modules habituels ?* De plus, il est nécessaire de respecter la « cohérence expressive » du participant (*ibid.* : 82) en veillant à la logique du questionnaire, en regroupant les questions en thématiques, ainsi que de protéger les personnes en veillant à l'anonymat et en leur permettant de construire leur propre cohérence.

2.2. Différents types de questions

Les questionnaires peuvent comporter différents types de questions, la distinction la plus englobante portant sur l'ouverture de la question. Une question ouverte propose un champ libre d'expression. L'intérêt des questions ouvertes en matière de variables est de pouvoir en dégager plusieurs (*ibid.* : 73) sans que celles-ci soient pré-établies ; pour autant, les réponses peuvent se révéler peu utiles pour ce faire si elles sont trop disparates. Elles sont aussi plus longues à dépouiller que les questions fermées qui, elles, renvoient le répondant à un choix limité de modalités.

Les questions fermées peuvent prendre la forme de liste. Les modalités peuvent prendre la forme d'une dichotomie, d'une liste d'items (on pourra demander de cocher une ou plusieurs réponses, ou de les hiérarchiser) ou la forme d'une échelle soit de fréquence ou de notation (parfois regroupées en classes dans le cas de variables continues), soit de satisfaction ou de jugement avec les échelles de type Lickert, soit les échelles de différenciation sémantique ou encore les échelles visuelles analogiques. Le choix du type de question dépend du type de démarche associée à l'enquête, tout en ayant en tête le coût des questions (en matière de temps pour ce qui est du cadre d'un projet doctoral), comme nous l'indique De Singly :

« Au-delà des problèmes de coût, la stratégie d'enquête face aux questions ouvertes et aux questions fermées renvoie donc à deux types d'enquête, l'une plus centrée sur le test d'hypothèses précises, l'autre plus attentive à la complexité du réel » (De Singly, 2020/1992 : 73).

2.3. Bonnes pratiques

Un certain nombre d'écueils au dépouillement ou à l'analyse peuvent être évités en respectant les conseils suivants adaptés de De Singly (2020/1992) :

- Être précis en veillant à l'unicité de la question
- Limiter le nombre de réponses dans une liste, l'empan mnésique étant de 7
- Les modalités d'une liste doivent s'exclure pour être exploitables
- Éviter les négations
- Réfléchir à l'ordre des questions, qui peuvent induire des réponses ultérieures par effet de cadrage (Tversky & Kahneman, 1981) ou par recherche de cohérence du répondant
- Être vigilant quant à la tonalité des questions
- Autoriser les réponses multiples, en restant vigilant à l'ordre, ce qui réduit la pression de trouver la bonne réponse
- Remercier le participant du temps accordé.

L'interrogation sur le nombre d'échelons pour les échelles de Lickert s'est posée à tous les questionnaires. De Singly (2020) précise l'absence de consensus sur la présentation de réponses « centristes », c'est-à-dire une position centrale dans le continuum des modalités de réponse. L'absence de neutre est tentante, car elle force l'individu à se positionner entre un point de vue positif ou négatif, et évite la « position refuge » (*ibid.* : 87), en quelque sorte, de non-réponse. Pour autant, cette absence peut conduire à mettre en doute la sincérité du répondant, étant donné que le questionnement force une réponse. Les choix ont évolué suivant les protocoles : le premier

questionnaire ne proposait pas de modalité médiane, puis trois possibilités de non-réponses étaient proposées — une modalité médiane *ni d'accord, ni en désaccord avec en plus sans avis et je ne sais pas répondre* pour permettre de les différencier — pour finalement enlever la *sans avis*, qui paraissait redondante.

2.4. Comment le questionnaire a-t-il été déployé dans la recherche ?

Si la technique questionnaire n'est pas naturellement employée dans les démarches inductives, c'est pourtant bien dans cette optique qu'elle a été utilisée dans cette recherche.

Dans les approches hypothético-déductives, le questionnaire est utilisé dans l'objectif de corroborer ou d'infirmer une hypothèse traduite en variables et indicateurs. Cependant, le formalisme du questionnaire peut être introduit dans une approche inductive afin de recueillir l'expérience des répondants, à condition à la fois de ne pas orienter les réponses, et de surmonter la difficulté de ne pas pouvoir anticiper les réponses. Pour pallier à cette difficulté, il est nécessaire de croiser plusieurs approches. Dans un premier temps, une approche documentaire effectuant une revue de la bibliographie permet de cerner les thématiques susceptibles d'apparaître dans le recueil. Celle-ci est complétée par l'observation du terrain : la connaissance du projet et le travail avec les concepteurs, l'utilisation de la plateforme préluce, les discussions informelles avec les enseignants porteurs et des étudiants au sein de différents dispositifs. Dans un deuxième temps, il est nécessaire de veiller à la construction des questions, démarche pour laquelle la revue de littérature, l'observation participante et l'intuition du chercheur sont mobilisées.

La démarche de cette recherche est compréhensive et inductive, les protocoles mis en place visent à recueillir des éléments sur l'expérience vécue des usagers et leurs représentations de la réalité telle qu'ils l'ont perçue, avec la difficulté déjà mentionné dans le socle théorique Section 1.Chapitre 2.3.3). Certains protocoles nécessitaient de recueillir l'expérience des étudiants à distance, excluant de fait une enquête par entretien. Dès lors, le questionnement asynchrone s'est imposé, prenant la forme d'une série de questions. Etaient mobilisées des questions ouvertes permettant au participant de s'exprimer librement à plusieurs endroits qui sont complétées par des questions fermées dont la formulation se rapproche d'un guide d'entretien (Tableau 9). L'élaboration de la série de questions mettait à chaque fois en tension la précision souhaitée dans le recueil et le temps demandé au participant.

Type de question	Exemple
Fermée à liste	<p>Vous avez suivi au Module Polytechnique :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Raconter une histoire I (Semestre IMPAIR) : analyses structurales, culturelles et filmiques <input type="radio"/> Raconter une histoire II (Semestre PAIR) : analyses structurales, culturelles et filmiques <input type="radio"/> Les deux modules
Fermée avec dernière modalité ouverte	<p>Quelle(s) pratique(s) pédagogique(s) avez-vous utilisée(s) ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> cours en visioconférence <input type="checkbox"/> dépôt de cours sur moodle <input type="checkbox"/> envoi de cours par mail <input type="checkbox"/> activités moodle <input type="checkbox"/> autres, précisez :

Ouverte de justification	Pouvez-vous préciser ? <input type="text"/>
Échelle de notation	Évaluez les affirmations suivantes de 1 (« pas du tout vrai pour moi ») à 7 (« très vrai pour moi ») pour l'enseignement "Ecritures transmédiateuriques". 1 7 Il est important pour moi de mieux réussir que les autres étudiant(e)s. <input type="text"/>
Échelle de type Lickert	Vous a-t-on expliqué l'intérêt pédagogique (dimension pluridisciplinaire, brassage d'étudiants, ...) des Modules Polytechniques dans votre formation ? <input type="radio"/> Oui tout à fait <input type="radio"/> Oui plutôt <input type="radio"/> Non pas vraiment <input type="radio"/> Non pas du tout
Échelle de différenciation sémantique	Positionnez-vous globalement par rapport au module : Ennui <input type="text"/> Intérêt
Ouverte	C'est quoi pour vous une innovation pédagogique ? <input type="text"/>

Tableau 9. Type de questions utilisées dans les différentes enquêtes

3. Entretiens

L'entretien est une technique de recueil d'informations à visée scientifique basée sur la communication verbale. « Comme la parole est donnée à l'individu, l'entretien s'avère un instrument privilégié pour mettre au jour sa représentation du monde » (Baribeau et Royer, 2012 : 26). Il est basé sur les interactions entre l'enquêteur et l'enquêté et peut prendre différentes formes. Tremblay (1968) citée dans Dépelteau (2000) en précise ses principaux éléments : « c'est une communication, qui se déroule dans un contexte social et nécessite qu'on l'appuie et qu'on l'oriente par l'intermédiaire de relations interpersonnelles et fournit des données objectives et subjectives. »

Si plusieurs auteurs reconnaissent qu'il repose sur « un savoir-faire artisanal » (Kaufman, 2016/2011), qu'on « apprend sur le tas » (Blanchet et Gotman, 2010/1992), certaines règles et pratiques méritent d'être mises en valeur et partagées.

Nous retiendrons de l'entretien que c'est une situation d'interaction, qui a un objectif précis, dont le déroulement est plus ou moins orienté par des questions.

3.1. Visées des entretiens

La technique de l'entretien peut être utilisée à différents moments et, par conséquent, pour différents usages lors de la démarche de recherche : à visée exploratoire dans la phase préparatoire du protocole, qu'il soit déployé ensuite par questionnaire ou entretien ; comme source d'informations principale ; à visée complémentaire ou confirmatoire après des résultats obtenus par d'autres méthodes (Blanchet et Gotman, 2010 : 40-47). Dans le cas présent, l'entretien individuel a été utilisé dans une visée exploratoire afin de recueillir le discours de la genèse du projet par un membre d'un comité d'une part et, d'autre part, dans une visée principale pour collecter l'expérience de responsable pédagogique de la L3P ou l'expérience des étudiants de cette formation. Ce dernier protocole sera exposé en détail dans le chapitre 12.

3.2. Questions

La littérature fait apparaître les entretiens selon un continuum suivant leur directivité : de l'entretien libre — non directif, en profondeur, non structuré — (qui se déroule sans questionnement et pourrait faire penser à une conversation) à l'entretien directif (dont la forme ressemble à un questionnaire dont les réponses sont obtenues à l'oral), en passant par la forme la plus couramment citée — l'entretien dit semi-directif. Quelle que soit sa directivité, sa conduite nécessite une réflexion, voire la constitution d'un guide d'entretien, avec des questionnements plus ou moins fermés. Van der Maren conseille même la réalisation d'une maquette envoyée au préalable aux enquêtés (Van Der Maren, 2010).

L'entretien nécessite donc la formulation de questions, d'une importance primordiale : il faut trouver les « bonnes » questions qui livreront les données dont on a besoin pour valider ou non des hypothèses dans le cas d'une recherche hypothético-déductive ou, dans le cas présent, de démarche inductive, qui permettront de cerner l'expérience du sujet. Ainsi, la formulation des questions doit rendre accessible le questionnement du chercheur, sans en reprendre les mots, et les questions doivent être posées dans un effet d'entonnoir des plus générales aux plus précises (Duchesne et Haegel, 2004 : 74). Les règles de formulation rejoignent celles des questionnaires.

3.3. Interactions : posture enquêteur

L'entretien est une interaction sociale entre deux individus dans un certain contexte. De ce fait, elle nécessite de prendre en compte la « situation sociale qui opère » (Haas et Masson, 2006 : 78). En cela, il est important de soigner ce contexte : le lieu qui imprègne la situation, la conjoncture temporelle et le « chercheur en tant qu'autre » (*ibid.* : 79). Ce dernier point insiste sur le fait que les différences de caractéristiques entre interlocuteurs peuvent créer une distance plus ou moins grande, instaurant le chercheur comme un « alter ». Son statut peut être fluctuant durant l'entretien : d'un étranger, il peut devenir quelqu'un de proche (*ibid.*). Ainsi, dans les entretiens réalisés, le tutoiement était toujours proposé aux étudiants, avec la précision que la posture du chercheur était une posture d'étudiant également, en études doctorales, visant une posture d'un alter ego, gommant ainsi le profil enseignant qui aurait pu limiter les paroles (la démarche de prospection avait de fait indiqué le statut d'enseignant).

L'entretien nécessite un engagement du chercheur, Kaufman (2016) parle même de « se mettre à la place », mais nous préférons rejoindre Hass et Masson (*op. cit.* : 81) dans l'idée d'une posture d'« accompagnateur bienveillant, mais non condescendant du fil de la réflexion du sujet », l'important étant de s'adapter à la distance mise par l'interviewé. En effet, si c'est l'enquêteur qui dirige les questions, c'est bien l'interviewé qui dirige la relation, et elle nécessite qu'une certaine confiance s'instaure. Pour cela, il est nécessaire dès l'introduction de présenter le but de l'enquête, le processus de recueil, la protection de l'anonymat, en sollicitant l'approbation ; en conclusion, le remercier, demander quelles questions il aurait souhaitées et n'ont pas été posées, et s'il a des questions ou des choses à ajouter (Leleu-Merviel, 2008 : 78). C'est dans cette optique qu'ont été conçues les différentes maquettes d'entretien.

Ainsi, l'enquêteur doit intégrer une approche ouverte, basée sur un certain état d'esprit qui repose sur certains principes (adapté de Leleu-Merviel, 2008 citant Shiba, 1995) :

- accueillir dans une vision à 360° : considérer tous les tenants et aboutissants, sans pré-supposés
- avancer progressivement en s'adaptant, en écoute active
- accepter l'imprévu
- se fier à son intuition

- veiller à la qualité des données : approfondir jusqu'à faire exprimer les expériences personnelles et le vécu propre du participant.

C'est en cela que Blanchet et Gotman parlent « improvisation réglée » (Bourdieu, 1980). Par ailleurs, Leleu-Merviel (*op. cit.*) invite à adopter une attitude d'acceptation inconditionnelle qui suppose d'adopter une attitude non verbale d'ouverture, d'accueil, d'attention, d'intérêt ; de montrer des signes verbaux d'écoute ; de procéder avec doigté et de remercier le participant.

Cette attitude demande de l'entraînement et c'est en cela qu'on peut dire à la suite des auteurs cités au début de cette partie qu'il s'apprend sur le tas. C'est aussi pour cela qu'il est conseillé de pratiquer la méthode des entretiens par des entraînements, en particulier pour les techniques spécifiques (Van Der Maren, 2004/1996 : 313), c'est le cas du type d'entretien présenté dans la partie suivante. Pour autant, garder en tête les quelques règles énoncées permet de monter en compétence dans ces expériences successives.

4. Entretien à grille répertoire

Georges Kelly, psychologue américain⁵⁹, a élaboré en 1955 la théorie des construits personnels comme alternative aux approches principales de l'époque (béhaviorisme et psychanalyse). Mathématicien dans l'âme, il a opérationnalisé cette théorie avec une méthodologie : la grille répertoire ou *Repertory Grid*, étroitement liée avec la théorie des construits personnels, comme « *personal theory in action* » (Fransella *et al.*, 2004).

Un entretien à grille répertoire est une forme d'entretien structuré qui aboutit à une description de la réalité dans laquelle l'empreinte de l'enquêteur est réduite, mais aussi où un pont relie techniques qualitative et quantitative (Jankowicz, 2004 : 15).

4.1. Théorie des construits personnels

La théorie des construits personnels (TCP), ou des constructions personnelles (*personal constructs*), est une théorie de la personnalité qui s'inscrit dans le courant du constructivisme. Kelly y référait avec le terme de *constructive alternativism*, ou alternativisme constructif (*ibid.*). Il présentait son travail comme « *a geometry of psychological space* » (Kelly, 2003/1966), géométrie de l'espace psychologique des individus.

La théorie repose sur un postulat de base et ses corollaires. Le postulat de base est formulé de la façon suivante : « *A person's processes are psychologically channelized by the ways in which he anticipates things*⁶⁰ » (*ibid.* : 9). Les corollaires fournissent les précisions suivantes (*ibid.* ; Fransella *et al.*, 2004) :

- Construction : les construits permettent à l'individu d'anticiper des événements, sur la base des expériences passées
- Expérience : lorsque la réalité d'une expérience ne correspond pas à l'anticipation, les construits personnels évoluent, ainsi que le système de construits
- Dichotomie : les construits sont bipolaires
- Organisation : les construits sont liés dans un système ordonné et hiérarchisé
- Étendue d'utilité : un construit permet une anticipation d'un événement dans un contexte limité
- Modulation : certains construits peuvent être transférés dans une nouvelle expérience, ils sont dits perméables

⁵⁹ sa première formation était en physique et mathématiques

⁶⁰ Les processus d'une personne sont psychologiquement canalisés par la façon dont elle anticipe les choses (notre traduction).

- Choix : l'individu choisit dans un construit le pôle qui lui permet de s'aligner dans son système propre
- Individualité : les construits sont personnels
- Communauté : si deux individus ont les mêmes construits d'une expérience, cela signifie qu'ils ont des personnalités similaires
- Fragmentation : certains construits peuvent être incompatibles les uns envers les autres
- Socialité : un individu entre en relation avec un autre individu en *construisant* les construits de l'autre

Chaque individu construit donc un système de perceptions du monde qui l'entoure, ce système est basé sur des entités (construits de sens) bipolaires, dont un pôle va lui permettre d'aligner ses actions avec sa personnalité. Cette construction permet à l'individu d'appréhender, d'anticiper ses expériences au prisme des expériences antérieures, chaque nouvelle expérience pouvant faire évoluer les construits et, donc, le système de construits. Si le système est ordonné, il n'a pas nécessairement de cohérence intrinsèque, les construits pouvant être contradictoires.

Selon la TCP, l'individu est un « scientifique de sa propre vie, qui reconstruit sa perception de ses expériences » (Davidson, 2007). Jankowicz traduit le terme *construe*, central dans la TCP, par « *make sense of something, have a personal understanding of it ; to find meaning in it* » (Jankowicz, 2004 : 10). Ce terme renvoie donc au sens que l'individu extrait de ses expériences, les construits personnels réfèrent au construit de sens.

4.2. Opérationnalisation de la théorie

4.2.1. Grille répertoire

Kelly a lui-même élaboré la méthode de la grille répertoire en parallèle de la TCP. La grille est une description de l'individu, de son système de valeurs et de construits, dans ses propres mots. L'élaboration de celle-ci se fait dans l'interaction et la négociation : l'accompagnant (enquêteur dans notre cas, psychologue dans le cas de Kelly) vise à dégager le système de représentations, la cartographie de « l'espace psychologique » de l'individu, son « répertoire personnel » (Jankowicz, 2004 : 12) à propos d'un sujet en particulier.

De façon opérationnelle, la méthodologie vise à générer à la fois les différents *éléments* pertinents et les construits autour du sujet étudié pour ensuite attribuer une valeur aux éléments pour chacun des construits (Figure 11).

La caractéristique centrale de la grille est le *construit*. L'individu donne du sens à ce qu'il vit, se représente le monde au moyen de ses construits (*ibid.*). Un construit est bipolaire, défini avec deux termes ou expressions qui, à un moment particulier de l'histoire de l'individu, sont dans un rapport d'opposition (Bourassa *et al.*, 2007 : 8), par exemple *alternance vs monotonie*. Les construits sont différents d'un individu à l'autre, par exemple *individualisé vs collectivité* ou *individualisé vs projets de groupe*.

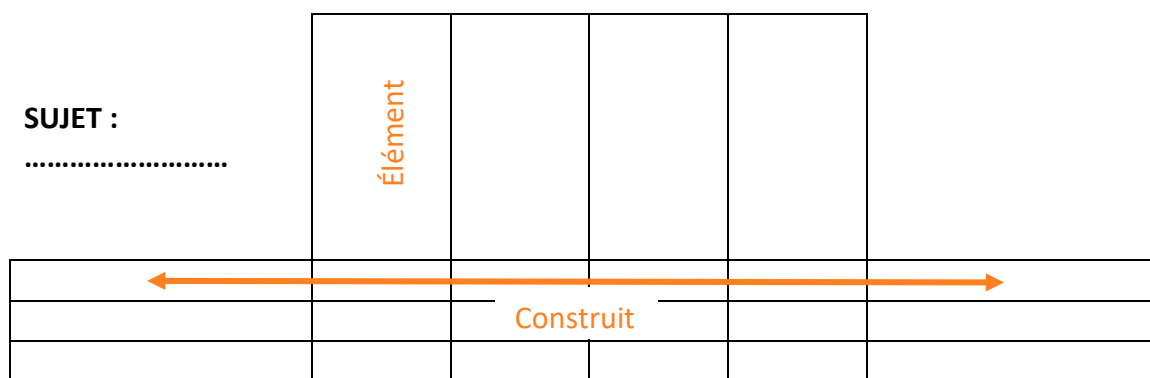


Figure 11. Exemple de grille répertoire vierge

4.2.2. La procédure

La méthode repose sur un entretien structuré avec le support matériel de la grille de répertoire vierge. Les règles habituelles d'un entretien s'appliquent donc dans ce contexte également. Néanmoins, l'entretien nécessite une table pour que l'interaction se réalise côte à côte autour du support papier. Une explicitation de l'objectif de comprendre l'interviewé dans ses propres mots et d'aller au fond des choses, ainsi qu'une explicitation du processus sont primordiales.

Sujet

Dans le cadre d'une recherche, le sujet est le questionnement de recherche visé, il n'est donc pas négocié (ce qui pourrait être le cas dans un entretien psychologique ou dans un autre cadre). Il est important de spécifier le point de vue qui intéresse le chercheur afin de bien encadrer le répertoire personnel que l'on souhaite appréhender. Dans le cas du protocole sur la L3P (chapitre 11), le sujet était la formation de 1^{er} cycle, du point de vue de l'expérience étudiante.

Éléments

L'ensemble d'éléments peut s'élaborer de plusieurs façons : choisis par l'interviewé, ils assurent de représenter le point de vue de celui-ci ; choisis par le chercheur, ils proviennent des référents théoriques ou questionnements autour du sujet, ils ont l'avantage de couvrir le sujet, mais omettent peut-être un élément important pour l'interviewé. Le protocole déjà cité répond à ce dernier cas, les éléments ne provenaient alors pas de référents théoriques, mais d'une recherche de couverture pertinente du paysage de la formation de 1^{er} cycle.

Ils peuvent aussi être négociés avec l'interviewé à partir du sujet, voire éliciter en proposant des catégories génériques d'éléments dont l'interviewé choisit un cas particulier. Dans tous les cas, un ensemble d'éléments doit tendre vers une partition⁶¹ du sujet approché : représenter le sujet, s'exclure mutuellement, être uniforme (par exemple ne pas mélanger nom et verbe).

Construits

La négociation des construits se base sur un processus d'élicitation triadique, processus qui permet l'émergence des caractéristiques des éléments sous la forme de bipôle. L'élicitation consiste à proposer un ensemble de trois éléments (triade) en invitant le participant à rassembler deux d'entre eux sur une caractéristique que les deux possèdent (similitude) et que le troisième ne possède pas. Le participant est alors invité à expliquer la raison de son choix. L'expression de la similitude est appelée pôle émergent : il émerge de la comparaison et c'est celui qui est le plus relatif à la personne et, le contraire, est appelé pôle implicite (Figure 12). Ce dernier pôle est parfois difficile à faire émerger. En effet, il ne s'agit pas d'un opposé conventionnel ou logique que l'on cherche, mais bien le contraire au *sens* de la personne. Par exemple, si le pôle émergent est *blanc*, l'implicite

⁶¹ Dans le sens mathématique du terme : être disjoints et recouvrir l'ensemble.

conventionnel serait sans doute *noir*, alors que pour un individu particulier, dans le contexte et sur le sujet, le contraire sera *rouge*. Un « bon construit » (Jankowicz, 2004 : 33) est alors un construit dont les pôles sont spécifiés, détaillés (de manière compréhensible) et en relation avec le sujet. À épuisement des construits sur un regroupement, la triade est reproposée pour obtenir un nouveau construit puis la triade épuisée, une autre triade est proposée jusqu'à saturation des construits.

SUJET :	Élément A	Élément B	Élément C	Élément D	Construit
Pôle émergent 1					Pôle implicite 1
Pôle émergent 2					Pôle implicite 2
Pôle émergent 3					Pôle implicite 3

Figure 12. Grille répertoire fictive complétée

Deux méthodes permettent de spécifier des construits qui semblent un peu trop généraux : *laddering down* et *pyramiding* (*ibid.* : 64). *Laddering down* consiste à partir d'un construit bipolaire et à spécifier chaque côté en questionnant le participant avec des questions « comment ? De quelle manière ? ». Cette procédure est faite en parallèle des deux côtés, symbolisée par une échelle descendante. La technique *pyramiding* débute de la même façon, en demandant des précisions sur un pôle émergent, mais une fois ce nouveau pôle écrit à gauche, l'enquêteur demande le contraire de celui-ci qu'il met à droite. Le nouveau pôle implicite ne découle donc pas directement du précédent. La technique prend la forme d'un zig-zag de gauche à droite.

Valeurs

Une fois la grille répertoire complétée avec les construits, le participant est invité à donner une valeur à chaque élément pour chacun des construits. L'échelle choisie usuelle est une échelle ordinale à plusieurs points, souvent à 5 ou 7 points. La valeur 1 correspond alors au pôle émergent et l'autre extrême au pôle implicite placé à droite. On obtient alors une grille complétée comme sur la Figure 13.

	Élément A	Élément B	Élément C	Élément D	
Pôle émergent 1	3	2	1	5	Pôle implicite 1
Pôle émergent 2	5	4	3	1	Pôle implicite 2
Pôle émergent 3	3	2	1	?	Pôle implicite 3

Figure 13. Grille répertoire fictive complétée avec les valeurs

On peut constater que l'élément C, avec une valeur de 1 pour le premier construit, correspond très fortement au pôle émergent 1, alors que l'élément D, qui se voit attribué une valeur de 5, est opposé et est caractérisé par son contraste : le pôle implicite.

L'échelle peut aussi prendre la forme d'une échelle analogique visuelle (VAS⁶²) comme cela a été le cas dans notre étude, à la suite de Labour (2011) et des autres chercheurs du laboratoire utilisant la méthode. Alors le répondant place une croix sur le segment vers la position du pôle qui correspond le plus à l'élément. Si la VAS a l'avantage de ne pas brider le participant, nous verrons qu'il est parfois difficile d'interpréter la position de la croix. Il arrive que l'interviewé ne parvienne pas à donner une valeur dans une case parce que le construit ne s'applique pas à l'élément, laissant un point d'interrogation (ce n'est arrivé qu'une fois dans l'étude qui nous concerne).

La méthode de la grille répertoire se présente donc comme un entretien structuré dans la procédure, très logique et cadré. Pourtant, basé sur la théorie des construits personnels, elle permet d'accéder au monde de la personne interrogée, à sa façon de percevoir les contours du sujet. Elle a été pour cela utilisée dans des domaines très diversifiés aux Etats-Unis : dans la psychologie bien sûr, mais aussi le marketing, les sciences du développement ou l'éducation, en sociologie de l'organisation... (Fransella, 2003) ou dans les sciences de l'éducation au Canada (Bourassa, Bélair, *et al.*, 2007). En France, l'état de l'art n'a pas permis d'en trouver des utilisations autres que celles faites au laboratoire de l'auteure (Chapitre 11, paragraphe 2.1).

La richesse de la méthode provient également des grandes possibilités d'analyse qu'elle procure et qui seront présentées dans le chapitre 6 et dans le chapitre 12.

Ce chapitre a donc présenter les différentes méthodes de recueil de données mobilisées dans ce travail doctoral. Tout d'abord, trois méthodes permettant d'accéder au contexte ont été présentées : la participation observante, la posture de praticien-chercheur et la collecte documentaire. Ensuite, le formalisme du questionnaire et ses bonnes pratiques ont été exposées, ainsi que la façon dont il a été mobilisé dans plusieurs protocoles. La suite du chapitre a traité des entretiens, d'abord la méthode classique d'entretien, en définissant les différents objectifs et présentant la posture adoptée par l'enquêteur. Pour conclure, les entretiens à grille répertoire ont été exposé, de façon théorique et opérationnelle.

⁶² Visual Analogic Scale

Chapitre 6. Méthodes d'analyses mobilisées

Si une recherche est dite qualitative lorsque les méthodes de collecte permettent de récolter des données qualitatives qui seront analysées de manière qualitative, elle peut aussi être qualifiée de la sorte lorsque « l'ensemble du processus est mené de manière naturelle, sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles, selon une logique proche des personnes, des actions et de leurs témoignages » (Paillé et Mucchielli, 2016 : 13). Ainsi, même si la cueillette produit des données quantitatives, l'analyse peut être qualitative, si elle vise à la « compréhension de phénomènes décrits par des données chiffrées » (*ibid.* : 38), le travail implicite restant alors qualitatif.

Dans la présente recherche, les différents protocoles ont produit des données quantitatives et/ou qualitatives. En effet, ils comprenaient en tout cinq questionnaires, 17 entretiens individuels et deux entretiens collectifs. Les questionnaires ont permis de collecter des données quantitatives et qualitatives, les entretiens ont permis de collecter des données qualitatives.

Le traitement des données quantitatives a été instrumenté avec le logiciel en ligne SphinonLine qui permet de réaliser des analyses statistiques à une et deux variables. Ces dernières seront plus spécifiquement abordées lors de la présentation du protocole concernant le dispositif MP (Chapitre 7). L'exposé ci-après se concentre sur les démarches d'analyse qualitative.

1. Analyse qualitative

L'analyse qualitative est un « effort intellectuel, constant, intuitif et naturel, visant à trouver un ré-arrangement pertinent de données pour les rendre compréhensibles, globalement, compte tenu d'un problème pratique ou théorique qui préoccupe le chercheur » (Paillé et Mucchielli, 2016 : 82). L'analyse est donc projective et vise à répondre à un questionnement. Elle est intimement liée au sens, à toutes les étapes, sens qui se trouve être recherché et produit.

1.1. Données qualitatives

Une donnée est « un enregistrement, un code convenu par un groupe social, de certains attributs d'un objet ou d'un événement » (Leleu-Merviel, 1996 : 115), elle est neutre, objective et peut être manipulée pour produire de l'information. En opposition aux données quantitatives, une donnée qualitative pourrait être définie comme une donnée non mesurable. Pour les chercheurs s'intéressant aux phénomènes humains, elle peut être plus amplement décrite (Paillé et Mucchielli, 2016 : 67). Une donnée qualitative sert à percevoir l'expérience du participant. Elle est discursive (textuelle ou non), elle a une signification immédiate pour celui qui la produit (le participant), dans le moment du recueil et peut être le sujet d'interprétations différentes suivant les contextes.

1.2. Donner du sens

Pour un individu, le sens est une construction mentale issue d'une expérience mise en relation avec les expériences antérieures (Blais et Martineau, 2007 : 3). L'individu se construit des répertoires de sens, filtre interprétatif du monde et fondement d'actions futures, comme cela a été présenté dans la théorie des construits personnels de Kelly (chapitre 5, paragraphe 4.1). Les sens construits évoluent en permanence et sont intimement liés au contexte.

Dans le cas de données, le sens peut être défini par l'« expérience humaine (réelle ou imaginée) à laquelle peut être rapportée un énoncé (mot ou ensemble de mots) qui en permet la compréhension » décrite (Paillé et Mucchielli, 2016 : 63). Le rôle du chercheur est de rendre signifiant

cet énoncé par une mise en relation avec le contexte, avec une approche compréhensive nécessitant de se mettre à la place, de « pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre » (*op. cit.* : 40). En effet, ce qui est signifiant l'est à travers une sélection du contexte dans lequel l'individu le place. Ainsi, le sens d'un phénomène n'existe pas en lui-même, il émerge de la confrontation, comparaison et mise en perspective dans un contexte. La contextualisation se fait à travers différents filtres comme les préoccupations, le cours d'action et les potentialités de la situation. (*op. cit.* : 51)

Les méthodes qualitatives, dont la finalité est donc de donner du sens à un ensemble de données pour expliquer un phénomène, reposent sur des processus fondamentaux qui sont des processus intellectuels « naturels » de l'esprit humain (Mucchielli, 2007 : 18). Cet auteur, en comparant les principales méthodes qualitatives en dénombre quatre : la comparaison (recherche d'analogies), la catégorisation (ou généralisation, se basant sur les analogies et les différences), la mise en relation (recherche de liens) et l'invention de forme et sens (synthèse compréhensive, recherche d'une structure). Alors, les méthodes qualitatives systématisent ces processus spontanés, en les encadrant afin d'en asseoir la scientificité (*op. cit.* : 23).

Dans une recherche qualitative, le chercheur est l'instrument principal de recueil et d'analyse : il va d'abord faire émerger les données, puis une structure explicative. Dans cette démarche, le chercheur fait différents choix, pour la collecte et l'analyse ; la richesse des données et des analyses possibles étant telle qu'il ne peut tout embrasser à la fois. Ces choix ne pourront lui donner à voir qu'une « lecture limitée de la complexité du monde » (*op. cit.* : 81).

1.3. Étapes

Analyser suppose donc de reconstituer des ensembles signifiants et d'en restituer le sens par écrit. L'écrit fait partie intégrante des trois étapes généralement proposées, en référence au livre de Miles et Huberman (2005/1994) : réduction des données, condensation des données et présentation des données. Ces étapes sont appelées par Paillé et Mucchielli (*op. cit.* : 77) les phases de : transcription-traduction, transposition-réarrangement et reconstitution-narration. Ces trois phases consistent en différents retours aux données par lecture/écriture. La première phase consiste donc à retranscrire les données pour passer d'un enregistrement à un texte ; le terme traduction insiste sur le fait que le transcripateur traduit une réalité sans pouvoir retranscrire toute la réalité de la passation de la collecte. La deuxième phase représente une lecture plus conceptuelle du matériau, où le chercheur a pour objectif de représenter les idées présentes dans la transcription pour les mettre en valeur : il va déconstruire pour reconstruire. La phase de rédaction de l'analyse et d'argumentation finalise la démarche.

Il est à noter que ces phases ne sont pas nécessairement cloisonnées, mais peuvent être appréhendées de manière itérative. De même, les phases de collecte de données et d'analyse ne sont pas nécessairement étanches, elles peuvent même être alternées, dans un design de recherche agile. Cette alternance permettant, pour Paillé et Mucchielli, d'augmenter « la validité de l'interprétation ou de la théorisation » (*op. cit.* : 80).

2. Transcription-traduction des données qualitatives

Cette phase marque le passage d'enregistrement audio à document textuel. Dans ce travail doctoral, elle a été instrumentée avec le logiciel gratuit SONAL 2.1.41⁶³. La démarche de transcription sera ici illustrée sur le protocole REX L3P, consistant en un corpus de 14 entretiens étudiants, entretien à grille répertoire en trois phases (cf. chapitre 12).

⁶³ développé à partir de 2009 par Alex Alber, sociologue à l'université de Tours, avec l'aide de Xavier Le Nué et Philippe Cibois. <http://www.sonal-info.com/>

La démarche de retranscription a commencé par le soutien d'une plateforme de mise en ligne de vidéo : l'entretien était encodé en format vidéo puis transféré dans une liste privée, afin de bénéficier de la transcription automatique du processus de sous-titrage. Une première version brute du texte était ainsi obtenue, la fidélité de celle-ci dépendant de la qualité de son de l'enregistrement et de l'élocution de la personne. A l'heure actuelle, la performance de la saisie vocale des différents outils de l'entreprise restant inégalée (de notre expérience), c'est la plateforme YouTube qui a été utilisée. Les vidéos, gardées en listes privées, étaient ensuite supprimées.

Une fois ce premier texte obtenu, la retranscription des enregistrements a nécessité plusieurs écoutes successives, à différentes vitesses, ce qui est permis par le logiciel. La première écoute de l'enregistrement se fait à vitesse rapide x 1,25 voire x 1,5 suivant la qualité de la bande son et la locution du participant. Cette écoute permet de découper la bande-son en extraits, le logiciel préconisant de ne pas dépasser des extraits d'une quinzaine de minutes pour garantir sa fluidité. Les portions de textes bruts étaient insérées dans les extraits au fur et à mesure de leur constitution. Plutôt que des intervalles arbitraires de 15 min, cette première écoute permettait de découper l'enregistrement en extraits pertinents par rapport aux questions de l'entretien. Ainsi, tous les extraits ne font pas uniformément 15 min, mais sont découpés par rapport aux questions si les bandes-son correspondantes sont de durée inférieure. En parallèle de ce découpage, un coloriage a été réalisé par la fonction « thématique » du logiciel. Ces thématiques *a priori*, pouvant être appelées primaires, correspondent aux questions posées lors de l'entretien, initiales ou de relance (Figure 14). Les questions de relance étant colorisées de la même couleur que les questions initiales afin de dégager visuellement la structure en trois parties de l'entretien.

1.1. Choix de parcours
1.1.a. pourquoi pas ?
1.1.b. choix module
1.2. Expérience du parcours
1.2.a. marqué, +, -
2.1.construction construits
2.2. catch all question
2.3. inacceptable
2.4. attribution des valeurs
2.5. éléments propres
2.6. construits semi imposés
2.7. lignes plus et moins importantes
3.1. en une phrase
3.2. lieu
3.3. chez toi ?

Figure 14. Thématiques primaires

Les 14 entretiens constituent alors le corpus dont la vue globale et mise à l'échelle de durées (Figure 15). Cette vision nous permet de mettre en valeur la longueur des entretiens (de 51 min à 2 h 15) et la répartition pour chacun des entretiens du temps suivant les thématiques abordées. On

peut ainsi voir que la partie d'élicitation de la grille de répertoire et des valeurs prend un temps conséquent dans les entretiens. Se remarquent également des extraits non colorisés qui correspondent aux moments d'apartés, qui peuvent s'avérer être d'une grande richesse, l'enregistrement n'était en effet coupé que lorsque la porte se refermait derrière le participant. À la suite de cette première écoute, une introspection était réalisée, afin de saisir les premières impressions de ré-écoute, entretien par entretien.

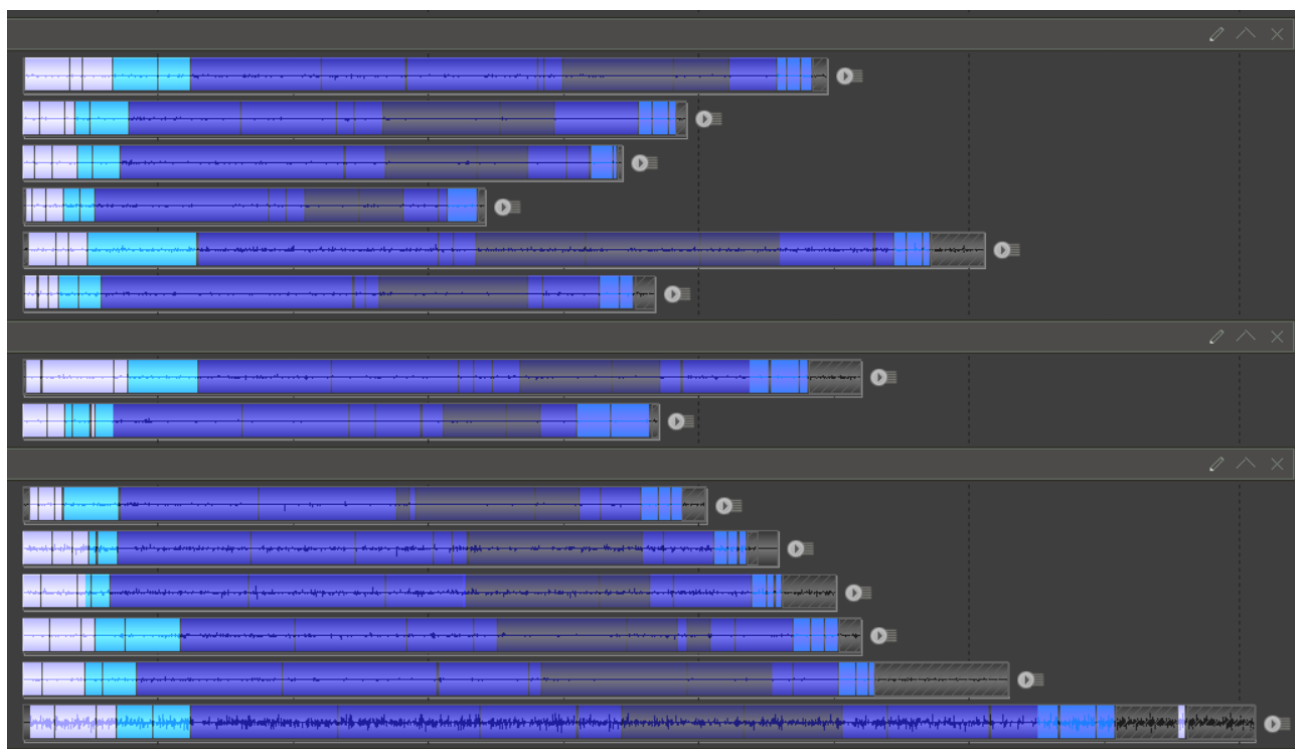


Figure 15. Présentation visuelle globale du corpus
(audio mis à l'échelle selon les durées)

Une fois les extraits découpés, la transcription à proprement parler pouvait commencer, extrait par extrait, dans une deuxième écoute à vitesse normale, voire ralentie. En parallèle de celle-ci, des résumés de chaque question étaient circonscrits dans le fichier correspondant à l'entretien (voir chapitre 12 paragraphe 4.2), ce qui amorçait l'examen phénoménologique qui sera exposé dans le paragraphe 3.1. La retranscription mot à mot a été réalisée sur les parties initiale et finale de l'entretien, la partie intermédiaire a été jalonnée de point de synchronisation correspondant aux différents construits afin de pouvoir y revenir. Seuls les passages révélateurs ont été retranscrits, à la manière des fiches préconisées dans la méthodologie de l'entretien compréhensif portée par Kaufman (2016). Une troisième écoute a lieu lors de la phase de réduction des données (paragraphe 3.2), afin de revenir parfois à la parole du participant, la transcription ne permettant pas de saisir les intonations parfois cruciales dans la compréhension du sens attribué aux énoncés par le participant.

La tâche de retranscription en texte d'une interaction orale nécessite de respecter le principe de fidélité au discours tenu (Rioufreyt, 2016 : 16), traduit dans l'écriture par une transcription intégrale et littérale. Dès lors, cette fidélité au propos s'est traduite par le respect de quelques règles :

- maintenir des fautes d'oralité ou de conjugaison, ainsi de les fautes de liaison entre les mots
- faire figurer toutes les pauses par « ... » et ou les tics de langage : euh..., hum..., bon...
- placer une ponctuation adaptée aux intonations

La dernière règle est difficile à respecter, le discours des participants ressemblant parfois à une très longue phrase. Il a été décidé de ne pas faire de phrases trop longues, donc de mettre des points lorsque la personne changeait d'idée.

Malgré le soin apporté à la transcription du discours, le texte ne peut rendre compte des intonations, du micro-sens caché dans un silence qui, lorsqu'il est entendu, peut être intercepté, mais pas lorsqu'il est écrit. Le choix a alors souvent été de revenir à l'enregistrement oral en cas de doute.

La transcription d'un entretien est une démarche qui prend du temps et nécessite donc plusieurs sessions de travail pour un seul entretien. Une démarche de prise de recul a été instaurée au fur et à mesure, par une analyse à chaud de la phase de retranscription, permettant alors de relever des apartés, les points saillants des réponses ou tout autre événement potentiellement intéressant pour les phases d'analyse suivantes.

3. Transposition-réarrangement

Cette partie concerne les parties introductive et conclusive des entretiens à grille répertoire, qui ont été analysées selon deux méthodes : l'examen phénoménologique, afin d'aboutir à un récit phénoménologique, et l'analyse thématique.

3.1. Récit phénoménologique

La phénoménologie peut être définie comme l'« expérience du monde à travers l'expérience qu'en font les sujets » (Paillé et Mucchielli, 2016 : 144). Par là même, elle vise à explorer la manière dont les sujets ont ressenti et compris une expérience de vie afin d'en produire une description cohérente et explicite (Blais et Martineau, 2007 : 7). Ainsi, l'examen phénoménologique, comme étude du matériau d'un point de vue phénoménologique, assure un ancrage empirique de la recherche aux données analysées (Paillé et Mucchielli, 2016 : 143). Il s'agit d'une posture d'écoute de ce qui est raconté dans une attitude ouverte et sans *a priori*. Cette approche suppose que l'on accorde de la valeur à l'expérience de l'autre et à ce qu'il en raconte.

Paillé et Mucchielli décrivent trois opérations (lecture, annotation, reconstitution), suivies dans cette recherche, pour réaliser l'examen phénoménologique (*ibid.* : 148) :

- une lecture plurielle : elle permet d'assurer d'être au plus proche de l'expérience vécue
- la production d'énoncés phénoménologiques : de courtes synthèses du contenu qui résument le vécu en répondant aux questions : *Qu'est-ce qui est exprimé ? Quel est le vécu explicité ?*
- la rédaction de récits phénoménologiques : ils retracent la narration des témoignages.

Cette démarche a été réalisée sur la première partie des entretiens, qui fait relater aux étudiants leur choix de parcours — dans lesquels ils ont souvent témoigné de leur parcours antérieur — et l'expérience vécue pendant l'année écoulée. Cette partie permet en effet d'accéder à une narration de l'étudiant à propos de son expérience vécue. À titre d'exemple, la partie 1.1.1 du chapitre 12 dévoile un exemple de récit phénoménologique et la partie 1.2.1 la synthèse des autres récits pour les étudiants de la L3P. Cette première partie d'entretien, et la partie conclusive, ont ensuite été traitées par analyse thématique, exposée ci-après.

3.2. Analyse thématique

Cette analyse consiste à réaliser une synthèse des propos mais, contrairement à la méthode précédente qui reste au plus proche de la narration du discours, l'objectif est dans ce cas la réduction

des données. Elle consiste à « saisir et rendre l'essentiel du propos et non à le décrypter et à le démontrer » (Paillé et Mucchielli, 2016 : 233), en réponse à la question *Qu'y a-t-il de fondamental dans ce discours ?*

Cette analyse a été réalisée au travers d'une relecture de la transcription avec mise en valeur d'extraits pertinents de verbatim de celui-ci. Le logiciel permet alors de placer un point de synchronisation permettant de retrouver facilement l'extrait ultérieurement (Figure 16). La bande-son était souvent réécoutée pour rester au plus proche du sens porté par le non-verbal (en tout cas la partie accessible en audio), cela permettait aussi à la chercheuse de revivre l'expérience de l'entretien pour accéder potentiellement à des impressions non accessibles par écrit.



Figure 16. Mise en valeur d'extraits de verbatim et point de synchronisation

Les extraits étaient placés au fur et à mesure dans une première carte mentale qui les classait question par question. Ce processus a été réalisé pour les six étudiants de la L3P, permettant d'accéder à un ensemble d'extraits de corpus, pour lesquels l'objectif était de dégager des thèmes et des rubriques. Ces deux notions renvoient à ce dont il est question dans l'extrait, à la différence que le thème fournit une indication du contenu, contrairement à la rubrique, qui est plus abstraite (Paillé et Mucchielli, 2016).

Le regroupement en question était alors ce qui pourrait être nommé un méta-rubriquage primaire. L'avantage de l'utilisation de la carte mentale (Figure 17) est la facilité de nommer, renommer, intervertir thème et rubrique, exporter une partie de carte, créer des sous-cartes, etc. En effet, cette phase est délicate et demande un aller-retour entre les extraits et les regroupements, et en remettant « sans fin sur le métier » (Leleu-Merviel, 2008 : 83).

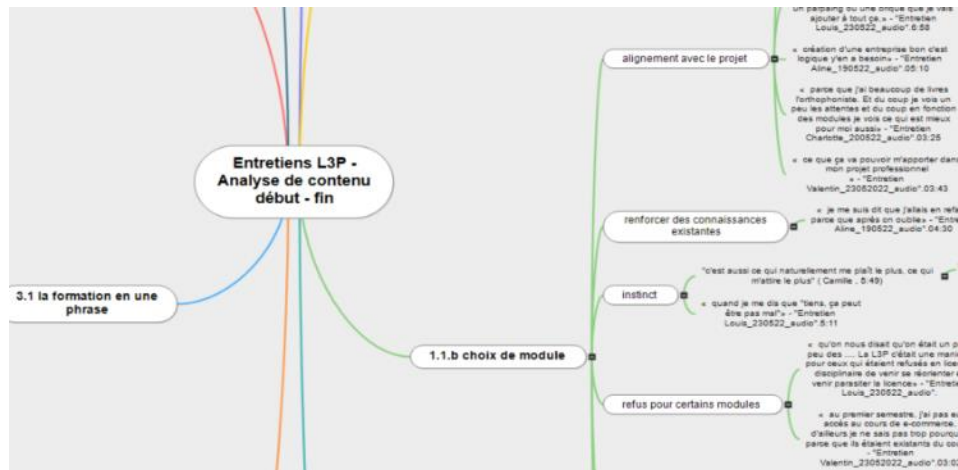
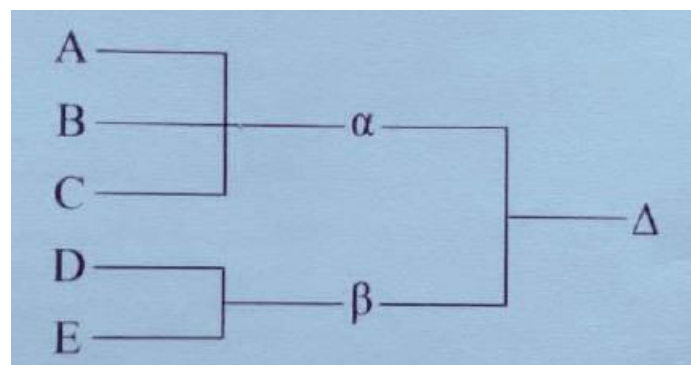


Figure 17. Exemple de carte mentale préliminaire

Les extraits ont aussi été traités par diagramme des affinités (Leleu-Merviel, 2008 : 81) : les extraits sont rassemblés par groupe d'idées similaires, puis les points clés de ces regroupements sont recherchés. Un extrait peut apparaître plusieurs fois s'il se réfère à plusieurs points clés. Là encore, l'utilisation de la carte mentale apporte beaucoup de souplesse au processus.

Figure 18. Diagramme des affinités
(Leleu-Merviel ; 2008 : 81)

Ce travail de raffinements successifs a pour objectif d'approcher des catégories conceptualisantes que Paillé et Mucchielli définissent comme « une production textuelle présentée sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche » (*ibid.* : 320).

Toutes ces méthodes ont pour finalité de construire le sens de l'expérience vécue par les acteurs dans le cadre des différents dispositifs étudiés afin d'en faire ressortir les invariants et d'approcher une compréhension des phénomènes à l'œuvre. Ils ont été utilisés dans le cadre de matériaux qualitatifs issus des différents entretiens (protocole Connaissance, L3P et LP), mais également des questions ouvertes des différents questionnaires. La partie grille de répertoire a, pour sa part, été instrumentée à l'aide d'un logiciel spécifique basé sur un traitement d'analyse factorielle qui est présenté dans la partie suivante.

4. Analyse instrumentée des grilles de répertoire

L'entretien à grille de répertoire voit la production de différentes données : les éléments (s'ils ont été négociés), les construits bipolaires et des valeurs accordées par le participant à chacun des

construits sur le continuum entre ces deux pôles. Il est à noter que les grilles en elles-mêmes peuvent d'ores et déjà être analysées sans instrumentation, en analysant le processus d'élaboration de la grille d'une part et par une analyse de la grille en elle-même « à l'œil » (cf. chapitre 12 paragraphe 4.1). Ces analyses manuelles permettent déjà d'exprimer une compréhension de la réalité du participant.

Ces données peuvent ensuite être rentrées dans un logiciel permettant de les analyser. Dans cette étude, le logiciel utilisé est le logiciel Rep Plus V2.0R⁶⁴, développé par Shaw et Gaines pour l'université de Calgary, Canada. Ce logiciel permet diverses fonctionnalités comme la comparaison de plusieurs grilles, qui ne sont pas toutes utilisées dans ce travail de recherche, mais ouvrent des perspectives pour des études complémentaires.

Une fois les données implémentées, le logiciel permet d'obtenir la grille de répertoire numérisée (Figure 19), puis de générer divers types de graphiques tels que les dendrogrammes (Figure 21) et des graphiques cartésiens (Figure 24) présentés ci-après.

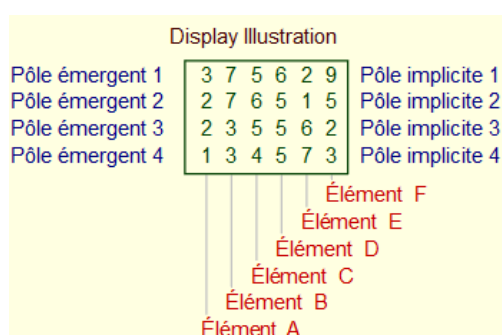


Figure 19. Grille de répertoire (*Display*)

4.1. Analyse par *clustering*

Cette première analyse, assurée par la commande *Focus Cluster* permet de mettre en valeur les relations entre les différents éléments et les différents construits pour qu'ils deviennent visibles (Figure 21). Cette commande aboutit à la création de deux dendrogrammes respectivement pour les éléments et les construits, basés sur le calcul de pourcentages de similitudes des différents éléments ou construits.

Le dendrogramme est un diagramme de regroupement hiérarchique, représentation finale d'une classification ascendante hiérarchique (CAH). L'objectif de ce processus est de produire une structure mettant en évidence les liens hiérarchiques et des classes au sein de la population étudiée. Le principe est alors de rechercher les objets les plus proches suivant un paramètre de proximité préalablement défini (Cibois, 2021), un critère de ressemblance qui, dans notre cas, est le pourcentage de similitude. Ce regroupement peut être visualisé dans le plan ou à l'aide d'une arborescence (Figure 20). Dans une CAH, les arbres ont vocation à être coupés comme le montre la partie droite de la Figure 20, réalisant alors une partition de la population en classe.

⁶⁴ Gratuit, téléchargeable à l'adresse suivante : <https://pages.cpsc.ucalgary.ca/~gaines/repplus/Downloads/>

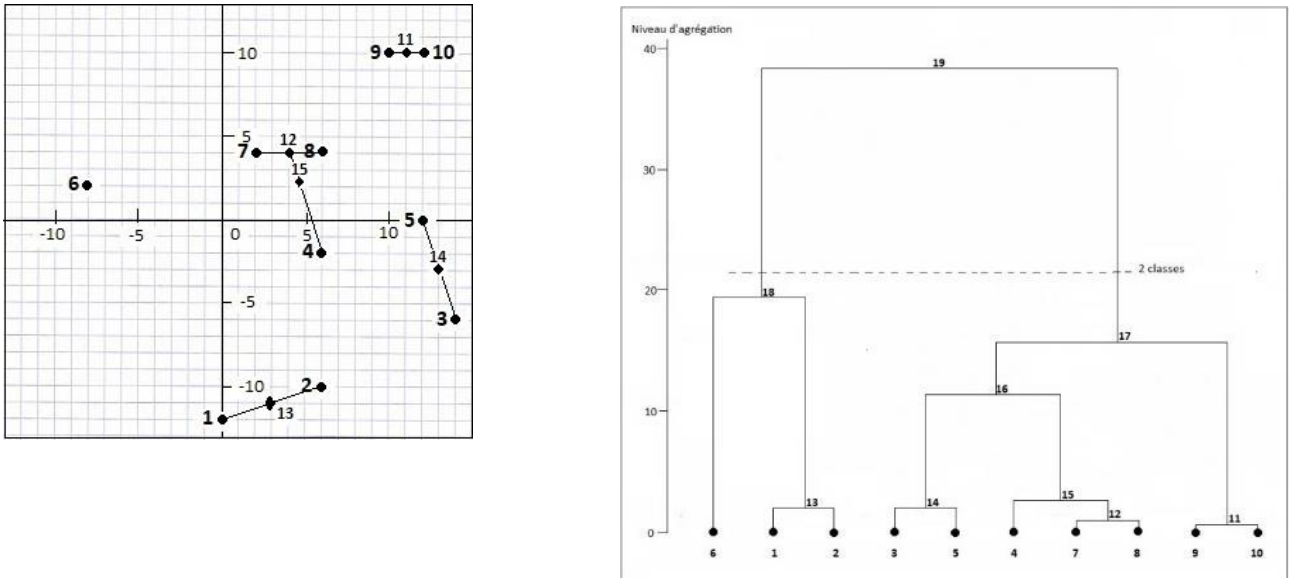


Figure 20. Regroupement par classe et dendrogramme
(Cibois, 2021)

Dans le cas de la grille de répertoire, la vue obtenue par cette première commande (Figure 21) donne à voir la grille de répertoire dite focalisée et les dendrogrammes.

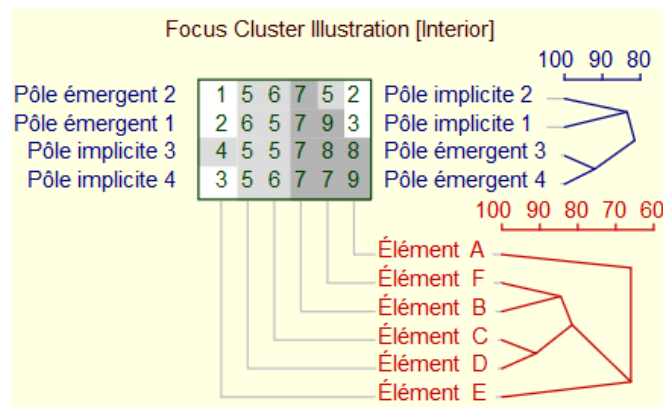


Figure 21. Dendrogramme (Focus Cluster)

Matches between elements (at least 80%)		Matches between constructs (at least 80%)	
Élément C	90,6%	Pôle émergent 3 —Pôle implicite 3	91,7%
Élément D		Pôle émergent 4 —Pôle implicite 4	
Élément B	84,4%	Pôle émergent 1 —Pôle implicite 1	83,3%
Élément F		Pôle émergent 2 —Pôle implicite 2	
Élément B	81,3%	Pôle émergent 1 —Pôle implicite 1	81,3%
Élément C		Pôle implicite 3 —Pôle émergent 3	

Figure 22. Pourcentages de similitudes entre éléments et entre construits
(au moins 80 %)

La focalisation de la grille consiste à rassembler les colonnes qui ont les valeurs les plus similaires, puis de faire la même chose avec les lignes et demande parfois d'inverser (*reverse*) les pôles d'un construit comme c'est le cas ici pour des construits 3 et 4, dont le pôle émergent, qui devrait être à droite, est placé sur la gauche. Les dendrogrammes présentent visuellement les liens

de similitude entre les éléments et les construits, en les regroupant. Ils forment ainsi différents « paliers » (Labour, 2011) et une structure qu'il est possible par la suite d'interpréter (Jankowicz, 2004 : 123). Pour les éléments de cet exemple apparaissent deux clusters : les éléments C et D qui ont la plus forte similitude (91 %) puis les éléments B et F (environ 85 %). Le premier groupe C-D a des valeurs presque identiques sur tous les construits (écart maximal de 1 point), tandis que le groupe B-F diffère de 2 points pour les construits 1 et 2. Ces deux groupes se rejoignent dans un palier autour de 82 %. Les éléments A et E restent isolés. L'interprétation des regroupements ainsi formés n'est pas possible dans un exemple fictif. L'intérêt de ce type de diagramme sera présenté dans le chapitre 12.

4.2. Analyse en composantes principales

La commande *PrinGrid Map* propose un graphique basé sur une analyse en composantes principales (ACP), considérant la grille comme un tableau de données, de profils-lignes (individus/observations) et profils-colonnes (variables). L'analyse en composantes principales est une méthode de statistiques descriptives exploratoires multidimensionnelles qui a pour objectifs d'extraire les informations les plus importantes d'une série multidimensionnelle de données, en compressant la taille de l'ensemble, permettant ainsi de simplifier la description de cet ensemble et d'analyser la structure des individus et des variables (Abdi et Williams, 2010). Elle est basée sur une recherche de ressemblances entre les individus ou les variables, permettant de construire des groupes d'individus ou d'établir des liaisons (corrélation). Les deux études précédentes sont habituellement représentées par deux diagrammes différents respectivement : le graphe des individus et le graphe du cercle de corrélation. L'ACP produit une image simplifiée des données.

Les composantes principales ou facteurs (l'ACP fait partie des analyses factorielles) sont de nouvelles variables synthétiques qui résument le mieux l'ensemble des variables⁶⁵. Chaque composante est associée à un poids qui est le pourcentage d'inertie (variance), représentant le pourcentage d'information expliqué par celle-ci. La représentation en graphe à deux dimensions est une projection de l'espace multidimensionnel sur un plan factoriel (porté par deux axes liés à ces nouvelles variables), l'ACP consistant alors à trouver la meilleure projection, donc le meilleur plan factoriel, c'est-à-dire celle qui porte le plus d'informations de l'ensemble de départ. Pour cela, il est nécessaire de choisir le nombre de dimensions à considérer pour l'interprétation. En pratique, il est considéré que le graphe permet une interprétation valide si les axes représentent au moins 80 % de l'information. Le *Screeplot* (Figure 24) nous permet de définir par ailleurs le nombre de composantes à prendre en compte, ici deux. Dans le cas où l'inertie portée par les deux axes serait insuffisante, il faudrait poursuivre l'étude en considérant les couples de composantes suivantes. Le logiciel permet également d'obtenir une projection dans l'espace des trois premières composantes, qui n'a pas été utilisée dans le cadre de cette étude, l'interprétation en trois dimensions étant moins facilement appréhendable, et les analyses aboutissant chaque fois à plus de 80 % d'information sur les deux premières.

⁶⁵ (Husson François, 2019), professeur de Statistiques, Agrocampus Ouest, chaîne <https://www.youtube.com/@HussonFrancois>

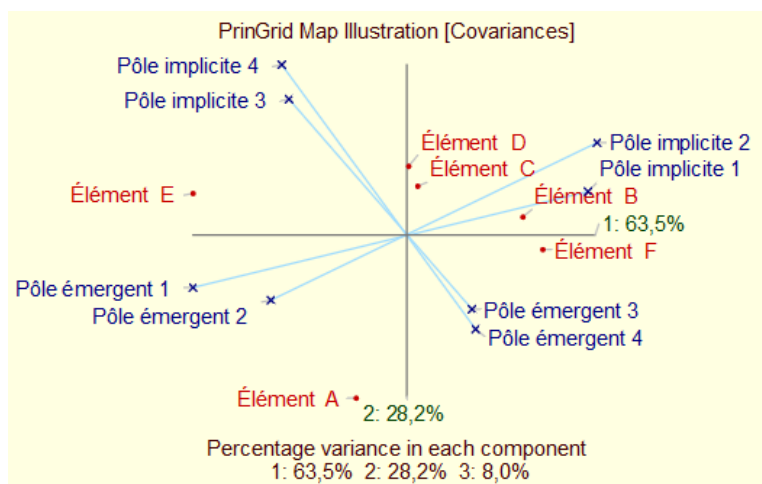
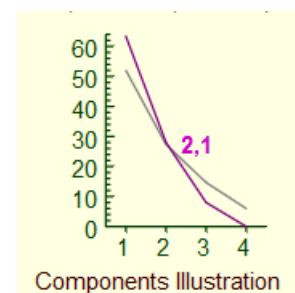


Figure 23. Diagramme biplot (PrinGrid Map)

Figure 24. Diagramme Scree plot⁶⁶

Le graphique proposé par le logiciel (Figure 24) est un diagramme de type biplot : il associe le graphe du cercle de corrélation, la projection des variables (ici, les construits en bleu) sur le plan factoriel, et le graphique des individus (ici les éléments en rouge) où les construits représentent les variables et les éléments les individus. Ce type de graphique permet de représenter « les similarités et les différences entre les individus et les variables, la dispersion des variables, et les correspondances entre individus et variables » (Gabriel, 2002 : 8), présentant l'avantage de regrouper sur un seul graphique ces trois aspects et les relations entre eux (*ibid.*). Dans ce type de graphique, distances, angles et projection vont permettre une interprétation.

Au niveau des construits, l'interprétation porte dans un premier temps l'angle formé entre le segment et l'axe : plus l'angle est petit, mieux le construit est représenté par la composante. La longueur du segment est aussi un indicateur de la qualité de projection sur le plan : plus grande est la longueur, meilleure est l'approximation. De la même façon, l'angle formé entre les segments de deux construits mesure la similarité entre leurs évaluations : plus l'angle est petit, plus les construits sont similaires. Ainsi, sur la Figure 23, les construits 1 et 2 sont similaires et les construits 3 et 4 également, ce qui était déjà apparu avec les dendrogrammes.

Au niveau des éléments, la distance entre deux points représente leur similarité par rapport aux évaluations. Ainsi, dans l'exemple ci-dessus, on retrouve le fait que les éléments 1 et 5 sont isolés, et que les 3 et 4 sont très similaires. Le diagramme nous apporte l'information supplémentaire d'opposition des éléments 5 et 2, par exemple, qui n'était pas visible dans le dendrogramme.

La grande force de cette représentation biplot est de pouvoir interpréter les correspondances entre construits et éléments. On peut noter, par exemple, que l'élément 5 est à l'antipode des construits 1 et 2, plutôt proche des éléments 2 et 3. L'étude est bien évidemment limitée sur un exemple fictif, les analyses réalisées dans le chapitre 12 en montreront toutes les potentialités.

En conclusion de cette partie, il est nécessaire de rappeler que, si les données statistiques générées par ce logiciel se basent sur un traitement de données quantitatif, les données manipulées sont bien des construits de sens par rapport à une expérience. Les données sont aussi qualitatives que les discours sous-jacents à ces graphiques et ce détour quantitatif n'est qu'« un moyen pour

⁶⁶ Appelé aussi diagramme d'éboullis, c'est une représentation graphique de la variance de chaque composant dans l'ensemble de données qui est utilisé pour déterminer le nombre de composantes à conserver afin d'expliquer un pourcentage élevé de la variation des données

arriver à une fin » (Davidson, 2007 : 130). Le chapitre 12 exposera à la fois l'apport de ce détour et l'interconnexion entre les analyses thématiques et les analyses portées par le logiciel.

Ce chapitre a donc permis de présenter les méthodes d'analyses utilisées dans cette recherche. Il a été question des méthodes d'accès du contexte permettant d'éclairer la posture du chercheur et son positionnement professionnel par rapport au terrain. L'analyse qualitative a elle-aussi été exposée : les phases de retranscription et transposition des données à la fois d'un point de vue phénoménologique et thématique. Enfin, les potentialités de l'analyse instrumentée des grilles de répertoire ont montré comment un détour quantitatif permet de renforcer la construction du sens dans le paradigme compréhensif de cette recherche. D'autres techniques pourront être présentées à travers les protocoles si elles y sont plus spécifiques, elles seront alors révélatrices du design émergeant et agile qui a conduit ce travail doctoral.

Ce chapitre conclut l'exposé du cadre épistémologique et méthodologique, laissant la place à la présentation des différents protocoles.

Introduction de la partie empirique

Un terrain de recherche sert à cadrer la recherche, à en baliser les pourtours afin de répondre au questionnement de la recherche, par un recueil de données et leur interprétation contextualisée (par le terrain). Pour Le Marec (2002), le terrain est à la fois « un lieu qui a une pertinence sociale », lieu de pratiques qui se mettent en relation et un « lieu reconfiguré par la recherche », borné par des contraintes théoriques et empiriques (*ibid.* : 14).

Le chapitre 3 a montré la complexité du projet PRÉLUDE et l'analyse suivant les différentes approches : projet, dispositif et processus permettent d'en fournir une schématisation. L'exposé sur le contexte a mis en valeur la multiplicité des espaces possibles d'observation, vaste choix dans lequel le questionnement et la démarche ont fait émerger plusieurs terrains, à différents niveaux, sur des dispositifs en lien avec PRÉLUDE :

- au niveau macro (dispositif institutionnel) : le dispositif MP (individualisation de parcours à destination de tous les étudiants),
- au niveau méso (dispositif programme) : les licences préluisées et la licence Pluridisciplinaire Projet Personnel (L3P),
- au niveau micro (dispositif de formation) : l'hybridation des formations, dont certains Modules Polytechniques particuliers.

À chaque question de recherche a été circonscrit un terrain, une méthode de recueil, un dépouillement soutenu par une ou plusieurs méthodes d'analyse. Le tableau ci-dessous présente les différents terrains et le déroulement de la problématique.

Étude	Nom	Problématique	Terrain	Section/chapitre
PRÉLUDE – dispositif	REX acteurs	Quel dispositif idéal ?	concepteur	Chapitre 12 et conclusion
		Quel dispositif fonctionnel ?	usagers L3P (RP)	Chapitre 12
PRÉLUDE – processus/ individualisation	Dispositif MP	Comment est perçue l'individualisation de parcours des MP ?	dispositif MP	Chapitre 7
PRÉLUDE – contexte/ hybridation	REX LP 2022	Comment les usagers appréhendent-ils l'hybridation à l'ère postpandémique ?	LP préluisées	Chapitre 8
		Comment perçoivent-ils l'APC ?		Chapitre 10
PRÉLUDE – processus/ personnalisation	REX L3P	Comment est perçue la personnalisation de la formation ?	L3P	Chapitres 11 et 12

hybridation/habiter	Dispositifs hybrides	Quel sens donnent les étudiants à un dispositif hybride ? Comment l'habitent-ils ?	Transmédia/MP	Chapitre 9
APC/habiter	REX LP 2023	Que nous apprend l'expérience vécue des étudiants des LP préluisées ?	LP préluisées	Chapitre 10

Tableau 10. Présentation de la problématique de recherche liée aux terrains

Dès lors, la figure ci-dessous met en évidence la manière dont les terrains choisis s'intègrent dans le schéma de PRÉLUDE (Figure 25).

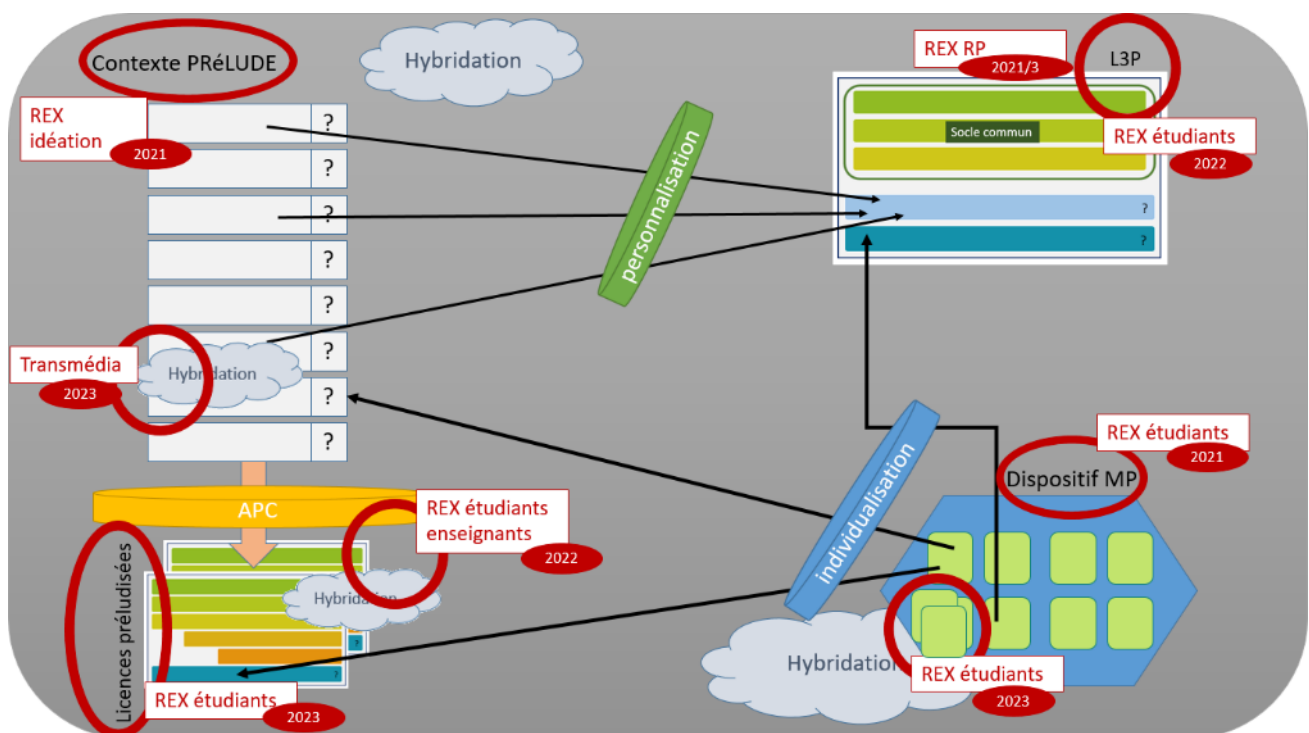


Figure 25. PRÉLUDE comme terrain(s)

L'ensemble des expérimentations est présenté dans les sections 3 et 4 suivant deux fils conducteurs. La section 3 expose les retours d'expérience des usagers au sein de dispositifs de formation ; y seront présentés l'étude sur le Dispositif MP (si le dispositif est institutionnel, les étudiants ont vécu les MP en tant que dispositif de formation), le retour d'expérience 2022 enseignants et étudiants des LP préluisées au niveau de l'hybridation et le retour d'expérience Transmédia et MP. La section 4 présente les retours d'expérience des usagers au sein d'une maquette et exposera l'étude des perceptions de l'approche par compétences au sein des LP préluisées, puis l'expérimentation L3P.

SECTION 3. DE L'INDIVIDUALISATION DE PARCOURS AUX DISPOSITIFS HYBRIDES DE FORMATION

Introduction de la section 3

Cette première section empirique expose les expérimentations concernant l'expérience des usagers au sein d'un enseignement. La première expérimentation, le dispositif Modules Polytechniques (MP), étudie le retour d'expérience des étudiants au sein de ce dispositif d'individualisation de parcours. Temporellement située pendant la pandémie, l'étude montre le lien avec les préoccupations autour de l'hybridation des formations. La seconde expérimentation étudie le retour d'expériences des étudiants et des enseignants à propos de leurs attentes, en contexte post pandémie, en matière d'hybridation de formation. Enfin, la dernière expérimentation de cette section porte sur des dispositifs hybrides de formation (Transmédia et MP), analysant le vécu des étudiants dans ceux-ci. Le fil directeur est donc l'hybridation des formations, il suit un ordre chronologique, de mai 2021 à mai 2023, partant de l'individualisation des formations, dont le cahier des charges demande de privilégier l'hybridation, passant par l'analyse des attentes à ce sujet dans les populations étudiantes et enseignantes, pour terminer par l'étude de l'expérience dans des dispositifs hybrides de formation. Les trois expérimentations s'intègrent dans le schéma descripteur de PRÉLUDE (Figure 26).

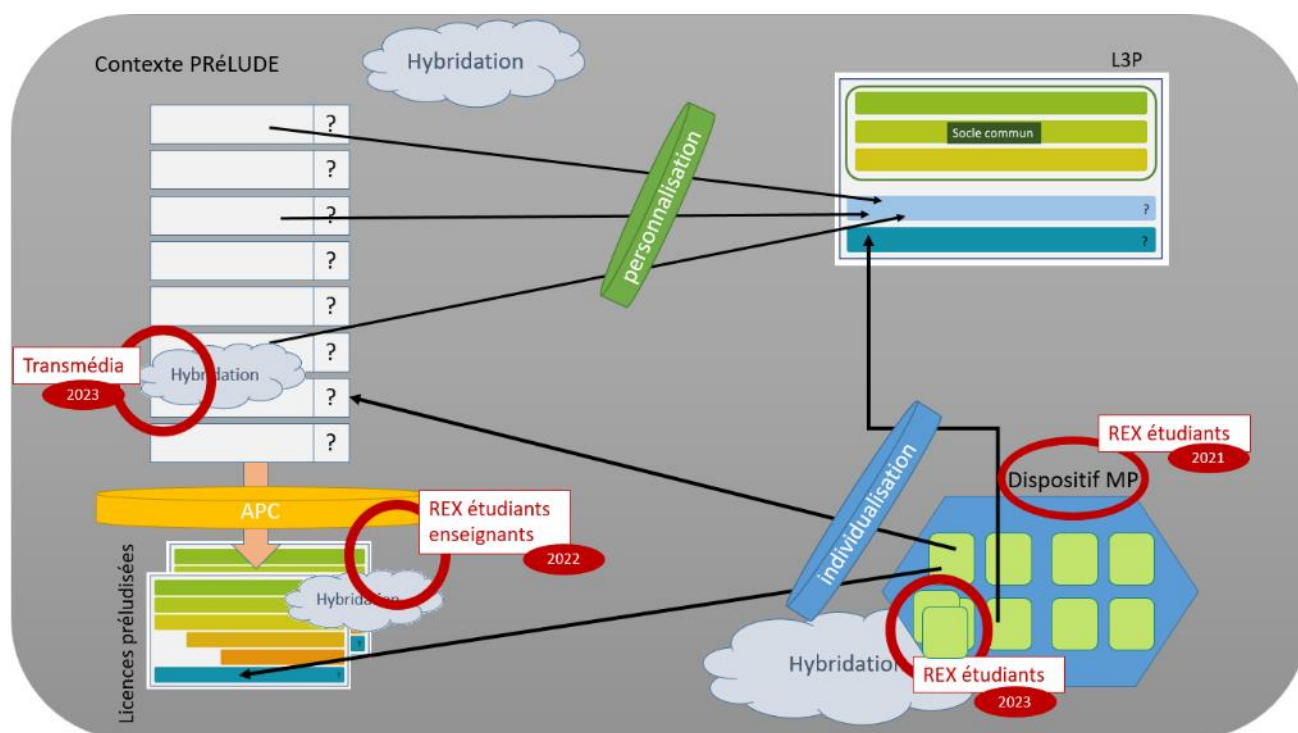


Figure 26. Terrains autour de l'hybridation des formations

Les trois expérimentations ont ceci en commun que le recueil de l'expérience vécue par les usagers a été réalisé par un questionnaire asynchrone, supporté par le logiciel d'administration et dépouillement SphinxOnline. Le Tableau 11 présente la manière dont la question centrale de la thèse s'est déployée suivant les terrains.

La présentation des terrains est elle aussi chronologique. Ainsi, le chapitre 7 expose le retour d'expérience sur l'individualisation de parcours, suivi dans le chapitre 8 par l'exposé des attentes d'hybridation dans les licences professionnelles préluisées. Enfin, le chapitre 9 présente le recueil de l'expérience des étudiants dans un module d'enseignement hybride, le module « Écritures transmédiatiques », et expose le déploiement de cette étude dans plusieurs modules polytechniques.

De l'individualisation de parcours aux dispositifs hybrides de formation

NOM	Étude	Question de recherche	Terrain	Population	Questions spécifiques	Méthode de récolte	Date
Dispositif MP	PRÉLUDE – processus individualisation	L'individualisation du parcours imposée correspond-elle aux attentes des étudiants ?	dispositif MP	étudiants	Guide n° 1 : contrôlabilité/proximité organisationnelle : les étudiants se retrouvent-ils dans le dispositif ? Guide n° 2 : valeur de l'activité : les modules rencontrent-ils l'intérêt des étudiants ? Leur trouvent-ils de l'utilité, de l'importance, et à quel coût ? Guide n° 3 : la compétence affichée transforme-t-elle les enseignements ?	questionnement asynchrone	mai-21
REX LP 2022	PRÉLUDE – contexte hybridation	Comment est perçue l'hybridation des formations ?	LP préluées	étudiants enseignants	Quelles sont les attentes des étudiants sur les pratiques pédagogiques hybrides et les envies d'hybridation des enseignants après leur expérience d'un 100 % distanciel imposé ? Comment les acteurs perçoivent l'APC ? Est-elle un frein à l'hybridation ?	questionnement asynchrone en miroir	mai-22
REX DHF 1	PRÉLUDE – contexte hybridation	Quel sens donnent les étudiants à un dispositif hybride ? Comment l'habitent-ils ?	dispositifs hybrides de formation	étudiants Transmédia	Comment les étudiants ont-ils été motivés dans un dispositif hybride ? S'y sont-ils engagés ? Comment les étudiants perçoivent-ils leur expérience pédagogique ?	questionnement asynchrone	mars-23
REX DHF 2				étudiants MP			juin-23

Tableau 11. Les expérimentations exposées dans la section 3

Chapitre 7. Individualisation des parcours de formation : le dispositif Modules Polytechniques

Tout au long de leur cursus, les étudiants inscrits à l'Université Polytechnique Hauts-de-France (UPHF) doivent choisir des modules appelés Modules Polytechniques (MP) et Modules d'Ouverture (MO) dans un catalogue pour compléter leur formation. Ce dispositif constitue une innovation curriculaire en cela qu'il ouvre une porte dans les maquettes de formation pour permettre à l'étudiant d'individualiser son parcours. Un module polytechnique constitue une BOX (chapitre 3 paragraphe 3.2) et en cela doit être mis en lien avec un bloc-compétence. Dans le processus de pré-ludisation (chapitre 3 paragraphe 4.4.2), la construction des BOX est inhérente à une maquette de formation et se fait après l'élaboration du référentiel de compétences. Dans le cas des modules polytechniques, la BOX-MP est décorrélée d'une maquette : elle revendique une compétence qui n'est pas reliée au référentiel de compétences d'une formation spécifique. Pour autant, la construction du module doit bien suivre une approche par compétences, et en présenter les formalisations (compétence, composantes essentielles, apprentissages critiques). La construction d'un MP repose ainsi sur un cahier des charges qui fait en outre de l'objet Module Polytechnique un lieu de possible innovation pédagogique. Pour rappel, l'innovation pédagogique a été définie comme une différence dans une des composantes en amont de l'étudiant qui engendre une différence dans l'apprentissage des étudiants (à valeur améliorative) (Section 1.Chapitre 2.1.6).

L'étude présentée se situe à la fin de la session 2021 du dispositif qui impliquait 66 formations, soit 1899 étudiants. Il doit, à terme, concerner l'ensemble des formations de l'UPHF (soit environ 10 000 étudiants en formation initiale chaque année). Cette analyse exploratoire du retour d'expérience étudiant a pour objectif de répondre à la question : l'individualisation des parcours « imposée » et conséquente répond-elle aux attentes des usagers étudiants ?

Dans un premier temps, l'objet d'étude, le contexte de mise en œuvre et les apports théoriques spécifiques sont présentés. Puis, le protocole expérimental est décrit, ainsi que les méthodes de recueil et d'analyse des données. Les parties 4 et 5 présentent les résultats de l'analyse qualitative puis quantitative des données. La dernière partie formule les conclusions et perspectives de la présente recherche.

1. Cadre contextuel de l'étude

1.1. Individualisation des parcours dans PRÉLUDE

Le projet prévoit une individualisation du parcours étudiant en laissant un Bloc-Compétence vide dans les référentiels de compétences des formations « pré-ludisées » (c'est-à-dire suivant le modèle PRÉLUDE). L'étudiant viendra y capitaliser des compétences choisies dans un catalogue. À l'UPHF, ce catalogue comporte des Modules d'Ouvertures (modules sportifs, langues, culturels...) qui ont remplacé les anciens modules transversaux et les Modules Polytechniques, objet de cette étude, qui font écho à la vision du projet stratégique de l'UPHF. D'ores et déjà, toutes les maquettes de formation de l'accréditation 2019-2024 ont laissé des crédits non attribués pour permettre à l'étudiant de choisir Modules Polytechniques (MP) et Modules d'ouvertures (MO), et ce même si la formation n'est pas encore pré-ludisée. L'individualisation du parcours est donc déjà présente dans

les maquettes de formation, de la Licence au Master, avec un impact conséquent, car elle représente 2, 4 ou 6 ECTS sur les 30 ECTS que compte chaque semestre.

Selon le cahier des charges, un Module Polytechnique, module d'enseignement de 36 h et 4 crédits ECTS, est co-porté par une équipe d'enseignants issus des deux pôles de formation (Humanités – Sciences et Technologies), et d'au moins deux composantes. L'approche visée est une combinaison originale des différentes ressources disciplinaires. Un MP doit être décrit par une compétence, dite polytechnique, décrite selon le modèle de Tardif, et doit donc viser à son développement. Afin d'opérationnaliser le projet, le comité pédagogique a construit un guide méthodologique de pré-ludisation d'une formation dans lequel une compétence a été définie comme « un savoir-agir complexe, prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006). Les enseignants sont par ailleurs invités à intégrer des pratiques pédagogiques mettant l'étudiant au centre du dispositif, acteur de ses apprentissages. Les MP doivent respecter des modalités hybrides (minimum 24 h CM asynchrone, maximum 12 h TD de présentiel), adaptation faite module par module suivant la compétence et les activités qui en découlent. Les séances de présentiel des MP se déroulent le vendredi, jour normalement banalisé dans les maquettes de formation pour ce faire. Les MP conçus en distanciel asynchrone sont encouragés, afin de pouvoir accueillir les étudiants apprentis, public n'ayant pas de flexibilité dans leur emploi du temps.

1.2. Cadre concret de l'expérimentation : les MP semestre pair/session janvier 2021

Le dispositif des MP est donc transversal aux trois composantes pédagogiques de l'établissement et concerne toutes les formations appliquant leur nouvelle maquette de formation. Pour cette première session 2021, devaient être impliqués 1 899 étudiants répartis dans 66 formations, de niveaux différents allant du DEUST/Licence 2 au Master 2. Le nombre d'étudiants concernés par les MP augmentera au fur à mesure des semestres pour concerner tous les étudiants à partir de septembre 2023. Finalement, certaines formations ont été dispensées juste avant ou juste après la phase d'inscription, et 1 419 étudiants ont été effectivement inscrits aux modules. La procédure d'inscription est organisée sur une plateforme dédiée, appelée *prélude*. L'étudiant choisit trois modules dans un catalogue, indique ses choix dans la plateforme qui répartit, grâce à un algorithme, les étudiants dans les modules. Sur les 43 modules pressentis, 15 ont effectivement ouvert, présentés dans le Tableau 12, avec le nombre d'inscrits au 30/04/2021.

Nom du Module Polytechnique	Inscrits	CAL ⁶⁷
Apprendre à apprendre à la lumière des neurosciences	128	140
Archéo-matériaux 1	220	245
Archéo-surfaces	87	144
Atelier de création de masques : histoire, pratiques sociales et technologies	61	144
Collaboration homme/robot : législation, sécurité et éthique	81	200
Corps, travail, santé (19e -20es)	53	144
Création de dispositifs interactifs entre voix/corps sonore et art plastique	52	144
De la commercialisation à la livraison d'un produit en e-commerce	164	180
Les ateliers de l'entrepreneuriat – maker box	56	70

⁶⁷ Capacité d'Accueil Limite

L'univers des IOT : l'internet des objets	82	180
Monde numérique, numérisation du monde	102	144
Production artistique et réalité virtuelle : de la prise de vue en 360° à la post prod.	85	144
Rechercher et exposer des preuves pour son activité professionnelle niveau 1	100	210
RGPD (règlement général sur la protection des données)	43	144
Valoriser les déchets électroniques	105	180
Total	1419	2413

Tableau 12. Liste des modules polytechniques au 30/04/2021

2. Apports théoriques

Plusieurs concepts déjà présentés participent au cadre théorique qui soutient cette étude : dispositif (chapitre 2) et compétence (chapitre 3). Compte tenu du terrain applicatif, y figurent également les concepts d'enseignement à distance et de compétences. Mais la motivation figure aussi parmi les concepts qui peuvent potentiellement structurer la compréhension de la situation observée.

2.1. Enseignement à distance

Charlier, Deschryver et Peraya (2006) ont caractérisé un dispositif hybride de formation « par la présence [...] de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement techno-pédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation » (Charlier *et al.*, 2006). Les différents types de dispositifs hybrides peuvent être décrits suivant les cinq dimensions : « la mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentes et distantes (1), l'accompagnement humain (2), les formes particulières de médiatisation (3) et de médiation (4) liées à l'utilisation d'un environnement techno-pédagogique et le degré d'ouverture du dispositif (5) » (Burton *et al.*, 2011).

Jacquinet (1993) propose six types de distance : la distance spatiale, temporelle, technologique, socio-culturelle, socio-économique et pédagogique « qui peuvent être complétées par la distance cognitive [par rapport aux contenus] et pragmatique [entre la théorie et la mise en pratique] » (Paquelin, 2011). Paquelin (2011) propose de changer de paradigme entre le concept de distance et le concept de proximité comme « bonne distance » entre l'apprenant et l'enseignant. Il définit deux types de proximités : spatiales, qui peuvent être physiques ou numériques et organisationnelles, du point de vue des ressources ou de la coordination. Brassard et Teutsch (2014) en ont quant à eux identifié six : « la proximité spatiale (localisation des lieux et des constituants), organisationnelle (organisation pédagogique de la formation), relationnelle (proximité sociale, ce qui relie les individus), technologique (capacité à utiliser les outils numériques), cognitive (moyens et méthodes pour favoriser l'apprentissage) et systémique (expérience vécue à l'intérieur du dispositif) » (Paquelin & Bois, 2021).

Le travail de recherche de Jézégou porte sur la « présence à distance » en e-formation dont elle dresse le bilan dans un entretien avec Androwkha (Androwkha, 2020). La présence à distance est définie comme « la résultante d'une dynamique relationnelle médiatisée entre les apprenants, les apprenants et l'enseignant au sein d'un espace numérique de communication » (Jézégou, 2019). Elle se réfère à une situation particulière au regard d'un but commun d'apprentissage. La présence peut prendre plusieurs formes qui résultent d'interactions sociales médiatisées : la présence cognitive, c'est-à-dire les « transactions entre les apprenants », les interactions entre les apprenants pour faire le travail collectivement ; la présence socio-affective résultant des interactions et qui favorise un climat propice à l'apprentissage, qui soutient donc la présence cognitive, et la présence pédagogique

provenant des interactions entre l'enseignant et les apprenants qui visent à favoriser les deux présences précédentes (Jézégou, 2010).

Les concepts de distance et de proximité sont liés dialogiquement : elles n'ont de sens que « l'une par rapport à l'autre » (Jézégou, 2019). L'auteure indique que la présence « permet de réduire la distance et de générer de la proximité ».

Pour autant, la présence n'assure pas nécessairement une proximité ou une perception de proximité. La proximité ressentie par l'apprenant dans un dispositif de formation paraît être une perception des différentes présences définies ci-dessous. Les différentes présences telles que définies par Jézégou pour un dispositif de formation pourraient être analysées en détail en analysant un MP en particulier. Le dispositif étudié étant le dispositif global des MP, elles seront difficiles à percevoir. Il sera néanmoins possible de recueillir des informations sur les interactions médiatisées dans le dispositif, marquées d'une certaine « présence ». Nous retiendrons le concept de proximité dans les deux facettes organisationnelle et relationnelle qui sont celles qui vont ressortir des résultats.

2.2. Motivation

Viau (2006) a centré ses recherches sur la motivation des apprenants face à une activité pédagogique. Il définit la motivation comme « un phénomène dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 2006). Le modèle issu de ses recherches propose trois leviers de la dynamique motivationnelle face à une activité pédagogique :

- la perception de la valeur de l'activité : « le jugement qu'un étudiant porte sur l'intérêt et l'utilité d'une activité pédagogique en fonction des buts qu'il poursuit » (Eccles *et al.*, 1998)
- la perception de sa compétence : « la perception qu'il a de lui-même et par laquelle il évalue sa capacité à accomplir de manière adéquate une activité qu'il n'est pas certain de réussir » (Pajares, 1996 ; Bandura, 1986) ;
- la perception de la contrôlabilité : « le sentiment de contrôle qu'il exerce sur le déroulement d'une activité et sur ses conséquences » (Viau, 1998)

Ces perceptions vont influencer l'engagement cognitif et la persévérance de l'étudiant dans l'activité pédagogique. Elles permettent d'évaluer si la différence initiale produit de fait une différence au niveau de l'engagement des étudiants dans l'activité ou dans leur apprentissage et si cette différence produite est bien de l'ordre de l'amélioration. Ce n'est pas l'objectif de la présente étude d'évaluer si de fait les apprentissages en eux-mêmes sont améliorés. La bibliographie invite donc à considérer les trois perceptions (de la valeur de l'activité, de compétence et de contrôlabilité) comme critères d'appréciation de la transformation pédagogique (Leleu-Merviel, 1997).

La recherche sur la motivation dans le cadre scolaire en général est très dense, mais s'en dégagent trois théories dominantes (Fréchette-Simard *et al.*, 2019) : la théorie attentes-valeur, la théorie des buts d'accomplissement et la théorie de l'autodétermination.

La théorie attentes-valeur est la plus répandue d'après ces auteurs et repose sur deux critères : les attentes de succès et la valeur attribuée à la tâche (Eccles & Wigfield, 2002). Les attentes de succès sont issues des croyances personnelles de l'apprenant sur sa capacité à réussir la tâche, renvoyant à la notion de perception de compétence précédemment relevée ci-dessus à partir de (Viau, 1998) ou d'auto-efficacité (Bandura, 1977). La valeur attribuée à la tâche repose sur quatre indicateurs (Fréchette-Simard *et al.*, 2019) :

- L'intérêt ou plaisir issu de la tâche, qui peut être individuel (et alors intrinsèque) ou situationnel (extrinsèque),
- L'utilité pour atteindre les objectifs à court ou long terme,
- L'importance perçue qui est « la pertinence de la tâche par rapport à l'atteinte des buts personnels » (intrinsèque),
- Le coût relatif qui renvoie aux contraintes perçues en lien avec la réalisation de la tâche.

La théorie des buts d'accomplissement concerne deux types de buts : les buts de maîtrise qui concernent l'apprentissage et le développement de compétences et les buts de performance qui concernent sa propre réussite, qui peut être en regard de celle des autres (Fréchette-Simard *et al.*, 2019). Ces deux types de buts sont croisés avec un axe approche-évitement : dans la logique d'approche, l'étudiant cherche à se rapprocher d'un positif perçu ; dans celle d'évitement, l'étudiant s'éloigne d'un négatif perçu.

La théorie de l'autodétermination postule que tout être humain est par nature autodéterminé (motivé) et que les fluctuations de sa motivation dépendent des interactions avec son environnement lorsque celui-ci nuit à des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale (Fréchette-Simard *et al.*, 2019). La théorie propose un continuum de la motivation, de l'absence de motivation à la motivation intrinsèque (intérêt individuel) en passant par plusieurs formes de motivations extrinsèques.

Fréchette propose un modèle intégrateur (Figure 27) issu de ces trois principales théories (Fréchette-Simard *et al.*, 2019). Dans ce modèle, les attentes de succès précèdent les buts d'accomplissement qui sont interdépendant de la valeur que l'étudiant attribue à l'activité (E.Thill, 1993). Elles influent positivement sur ceux-ci et sur l'intérêt individuel ou motivation intrinsèque. Les différents buts quant à eux influent sur cet intérêt, positivement ou négativement.

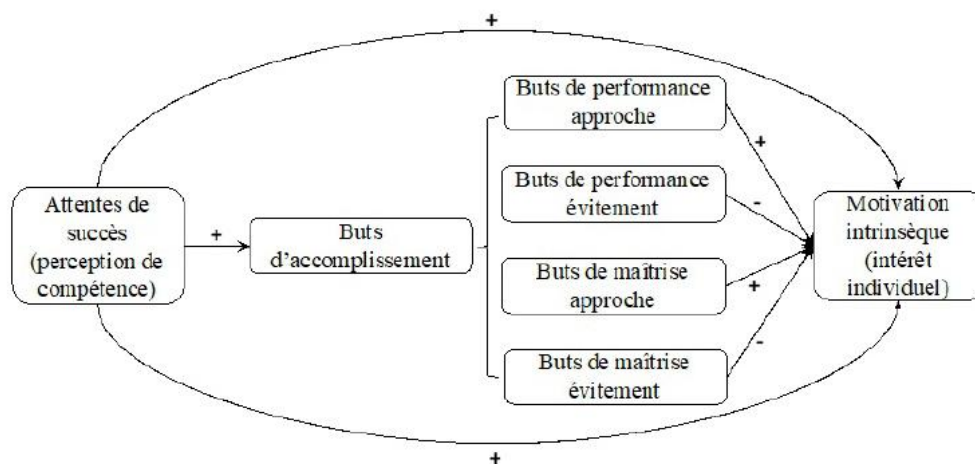


Figure 27. Modèle intégrateur de Fréchette

Le Tableau 13 reprend le répertoire des critères d'appréciation de la capacité du dispositif à engager et faire persévérer l'étudiant présents dans l'état de l'art rapidement esquissé précédemment.

Critères	Viau, 1998	Barron et Hulleman, 2015 Eccles et Wigfield, 2002,2008	Bandura, 1977	Elliot, 1999 Ames, 1992	Ryan & Deci, 2000
		Théorie attentes-valeur		Théorie des buts d'accomplissement	Théorie de l'auto-détermination
Sentiment d'auto-efficacité	Compétence (= perception de sa capacité à réussir)	Attentes de succès (croyances personnelles)	Auto-efficacité = Croyances sur la capacité à réussir		Besoin de compétence
Valeur	Valeur de l'activité	Valeur attribuée à la tâche :			
		Intérêt ou plaisir			
		Utilité			
		Importance perçue			
		Coût relatif			
Contrôlabilité	Contrôlabilité (contrôle sur le déroulement)				Besoin d'autonomie
Buts				But de maîtrise	
				But de performance	
					Besoin d'appartenance sociale

Tableau 13. Répertoire des critères d'appréciation de la capacité du dispositif à engager et faire persévérer

Critères	Jacquinot, 1993	Paquelin, 2011	Paquelin, 2011	Brassard et Teutsch, 2014	Jézégou, 2010, 2019
	Concept de distances		Concept de proximités		Concept de présence à distance
	Distance spatiale		Proximité spatiale Physique Numérique	Proximité spatiale	
	Distance temporelle				
	Distance socio-culturelle				
	Distance socio-économique				
Proximité organisationnelle	Distance pédagogique		Proximité organisationnelle	Proximité organisationnelle	Présence pédagogique
Proximité relationnelle			Coordination	Proximité relationnelle	Présence socio-affective
		Distance cognitive	Ressources		Présence cognitive
		Distance pragmatique			
				Proximité technologique	
				Proximité systémique	

Tableau 14. Répertoire des critères d'appréciation de la capacité à réduire la perception de distance

Comme l'approche adoptée ici est inductive, les répondants n'ont pas été systématiquement et directement interrogés sur les critères en question. Mais l'approche inductive est particulièrement intéressante dans le sens où elle permettra de contrôler si le recueil de données de terrain fait émerger des catégories similaires ou voisines à celles répertoriées dans l'état de l'art, ou si, au contraire, apparaissent de nouveaux critères totalement inédits.

En outre, il est à noter que la perception de la contrôlabilité n'est associée à aucun indicateur. La pertinence de l'information fournie peut être considérée comme l'un des indicateurs acceptables pour ce critère d'appréciation, ainsi qu'une forte structuration des contenus facilitant le repérage. Car la perception de contrôlabilité peut être mise en lien pour partie avec la proximité organisationnelle, c'est-à-dire l'organisation pratique du dispositif, et donc, dans un dispositif à distance, sur l'information circulant dans celui-ci. En effet, si l'information est déficitaire ou manquante, l'apprenant aura l'impression de subir les choses, ce qui agira négativement sur sa perception de contrôle sur la situation.

3. Protocole expérimental

Rappelons que l'étude, exploratoire, cherche à faire émerger de façon inductive des critères pertinents pour comprendre la façon dont l'étudiant perçoit le dispositif pédagogique des MP, l'appréhende et le vit.

3.1. Approche inductive guidée

Dans le cadre de cette étude, nous cherchons à comprendre les perceptions des étudiants sur le dispositif des MP, lors de la première session de celui-ci. Nous n'avons aucune hypothèse préalable sur ce phénomène qui n'a jamais été étudié auparavant. Nous abordons donc ce retour d'expérience avec une approche inductive.

Chacune des démarches scientifiques empiriques (inductive et hypothético-déductive) nécessite des modes d'investigation adaptés parmi les suivants : la méthode expérimentale, la méthode historique, l'analyse de contenu, l'entretien, l'observation et l'analyse statistique (Dépelteau, 2000). La méthode expérimentale n'est pas adaptée à une approche inductive, puisqu'elle nécessite une hypothèse préalable. Les autres peuvent être utilisées dans les deux démarches. La méthode historique est à écarter ici car elle nécessite l'accès à des documents pertinents qui n'existent pas dans notre cas.

L'observation ethnographique des étudiants n'est pas possible dans notre cadre puisque le dispositif n'est pas limité à un lieu ou un espace. Il regroupe plusieurs modules qui se vivent à distance : nous nous intéressons ici au dispositif global des MP. De plus, la pluralité des espaces, la distance et les ressources humaines ne permettent pas d'observer les étudiants dans leur vécu d'un module en particulier. Cependant, nous avons pu bénéficier de l'apport d'une observation participante en tant qu'acteur dans le dispositif. L'entretien n'est pas non plus un mode d'investigation approprié à cette étude en raison du grand nombre d'étudiants. Il nous reste donc l'analyse de contenu et l'analyse statistique, que nous devons mettre en place pour un grand nombre d'étudiants. Nous avons donc choisi d'utiliser le formalisme d'un questionnaire administré en ligne permettant à la fois un recueil de données qualitatives, pour permettre une analyse de contenu, ainsi qu'un recueil de données quantitatives pour permettre un traitement statistique.

Le questionnaire est souvent utilisé dans les approches hypothético-déductives afin de corroborer ou d'infirmer une hypothèse traduite en variables et indicateurs. Cependant, il peut être utilisé dans une approche inductive afin de recueillir l'expérience des répondants, à condition à la fois de ne pas orienter les réponses, et de surmonter la difficulté de ne pas pouvoir anticiper celles-ci. Pour pallier à cette difficulté, il est nécessaire de croiser plusieurs approches. Dans un premier temps, une approche documentaire effectuant une revue de la bibliographie (voir le paragraphe 2.5) nous a permis de cerner les thématiques susceptibles d'apparaître dans le recueil. Celle-ci a été complétée par une observation de terrain en situation d'observation participante : la connaissance du projet et le travail avec les concepteurs, l'utilisation de la plateforme PRÉLUDE, les discussions informelles avec les enseignants porteurs et des étudiants au sein de certains modules. Dans un deuxième temps, il est nécessaire de veiller à la construction du questionnement, pour lequel la revue de littérature, l'observation participante et l'intuition du chercheur sont mobilisées. Celui-ci contient des questions ouvertes permettant à l'étudiant de s'exprimer librement à plusieurs endroits qui sont complétées par des questions fermées dont la formulation se rapproche d'un guide d'entretien.

Le dispositif des MP est organisé transversalement à l'échelle de l'université et donc en dehors de la formation de l'étudiant, lui faisant perdre ses interlocuteurs usuels. Dans ce contexte inhabituel de lancement, forcément déroutant pour lui, et de manière sans doute exacerbée par le contexte sanitaire, on peut légitimement craindre une certaine forme d'égarement ou de démotivation de sa part, ou que l'information relative aux MP lui apparaisse déficitaire ou inadaptée. D'autre part, il est à noter que la situation sanitaire durant le premier semestre 2021 a impliqué que les étudiants soient au mieux dans un contexte de formation en hybridation forcée (avec des cours en présentiel en demi-journée une semaine sur deux), et pour la plupart en formation 100 % distancielle. De ce fait, les MP initialement prévus en modalités hybrides ont été contraints de passer en distancielle pur (le présentiel

se transformant en distanciel synchrone), dans un contexte où les étudiants vivaient déjà leur formation en distanciel pour la majeure partie. La circulation difficile des informations et le 100 % distanciel laissent évidemment présager des retours quant à la façon dont l'ensemble du dispositif a été perçu et vécu par les étudiants, notamment en termes de perception de la contrôlabilité.

Au sein d'un MP, les enseignants font face à un public très diversifié, tant en niveau qu'en profil ou cursus disciplinaire. La diversité des profils étudiants confrontés au choix de MP interroge sur l'adéquation des modules au parcours des étudiants. Ainsi, la perception de la valeur de l'activité d'apprentissage attribuée aux modules par les étudiants constitue également une piste à explorer, au regard de ses quatre modalités : intérêt ou plaisir, utilité, importance perçue, coût relatif.

Au sein d'une formation préluisée, l'approche par compétences est réfléchiée dans une logique « descendante » à partir du profil de sortie qui permet de définir les compétences travaillées sur les trois années et, par la suite, les enseignements qui vont permettre de les développer. Dans un module Polytechnique, la compétence est réfléchiée dans une logique inverse : la collaboration de plusieurs enseignants autour d'un thème leur permet d'identifier les enseignements à apporter aux étudiants, et la définition de la compétence vient dans un second temps. Par ailleurs, les enseignants ont dû s'adapter, dès la création de leur module, à une mise à distance imposée par le contexte sanitaire, ce qui a pu affecter les possibilités d'atelier, de TP et même de certains TD. L'atteinte de la compétence visée constitue également un horizon d'attente pour l'étudiant qu'il conviendra de questionner.

En résumé, la revue bibliographique, l'observation participante et l'intuition amènent à identifier trois pistes susceptibles de guider le retour d'expérience :

- Guide n° 1 : contrôlabilité/proximité organisationnelle : les étudiants se retrouvent-ils dans le dispositif ?
- Guide n° 2 : valeur de l'activité : les modules rencontrent-ils l'intérêt des étudiants ? Leur trouvent-ils de l'utilité, de l'importance, et à quel coût ?
- Guide n° 3 : la compétence affichée transforme-t-elle les enseignements ?

3.2. Mobilisation du questionnaire pour le recueil de données

La méthodologie de recueil des données est un questionnaire à destination des étudiants, comportant des questions produisant des données qualitatives et quantitatives qui seront analysées qualitativement et quantitativement.

Le questionnaire figure en annexe. Il comporte des questions introductives permettant de savoir si l'étudiant est inscrit ou non à un MP et lequel, suivies d'une deuxième page de questions concernant les étudiants qui ont participé à un MP. Il s'articule autour de trois axes thématiques : le module (choix), l'information (circulation et compréhension) et les perceptions des étudiants sur le module suivi (différence liée à l'expérience d'apprentissage et impact).

Le présent chapitre se concentre sur les questions destinées aux étudiants inscrits effectivement dans un MP, soit 22 questions. Le questionnaire comporte trois types de questions : 14 questions fermées, dont six comportant un champ texte pour préciser la dernière modalité, quatre questions ouvertes et quatre questions dialogiques.

Dans la thématique « choix », les questions (fermées) portent sur l'explication de l'intérêt pédagogique du MP dans la formation et par qui elle avait été donnée, les critères de choix du module, ainsi que la position du MP dans la liste de vœux. Pour la thématique « information », les questions fermées portent sur les voies de circulation de l'information et sur les moyens favorisant la compréhension et deux questions dialogiques portent sur la perception de structure et de compréhension. Enfin la thématique « perception » comprend des questions à échelle sur la manière

d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer dans le module ainsi que la valeur ajoutée pour la formation, complétées par des questions ouvertes leur demandant de préciser leurs réponses. Elle contient aussi deux questions dialogiques sur la perception de l'intérêt et l'utilité et une question fermée portant sur l'impact du MP. Elle se conclut par une question fermée demandant de choisir un émoticône pour l'appréciation globale.

Guide/thème	« choix »	« information »	« perception »
Guide n° 1 : contrôlabilité/proximité organisationnelle : les étudiants se retrouvent-ils dans le dispositif ?	Numéro du choix (Q10)	Circulation (Q13-15) Compréhension (Q31) Perception de structure (Q29) Perception de compréhension (Q30)	
Guide n° 2 : valeur de l'activité : les modules rencontrent-ils l'intérêt des étudiants ? Leur trouvent-ils de l'utilité, de l'importance, et à quel coût ?	Explication de l'intérêt (Q7) Critères de choix (Q11)		Perception d'intérêt (Q27) Perception d'utilité (Q28) Valeur ajoutée (Q23) Coût (Q25)
Guide n° 3 : la compétence affichée transforme-t-elle les enseignements ?			Manière d'enseigner (Q17-18) Manière d'apprendre (Q19-20) Manière d'évaluer (Q21-22)

Tableau 15. Présentation croisant les thèmes du questionnaire et les guides

L'outil choisi pour administrer le recueil en ligne est SphinxOnline. Outre le fait que le logiciel soit accessible via l'institution, il a l'avantage d'être intuitif à utiliser pour la conception de l'enquête, de permettre un envoi de masse avec suivi des réponses pour relance si nécessaire. Il propose également une analyse quantitative et qualitative des résultats.

3.3. Cadre de l'évaluation

L'étude a été mise en place fin mars 2021, alors que la date officielle du lancement des MP était fixée au 22 janvier 2021. Les inscriptions aux modules se sont déroulées entre le 19 décembre 2021 et le 13 janvier 2021. Les étudiants avaient reçu toutes les informations prévues dans la phase de communication relative aux MP : ils étaient donc en cours de formation lorsqu'ils ont répondu au questionnaire administré en ligne.

3.4. Participants

Les participants sont des étudiants qui ont participé à la campagne d'inscription sur la plateforme dédiée (nommée PRÉLUDE), qu'ils soient effectivement inscrits ou non à un module au moment de la réponse. Les étudiants sont inscrits en formation initiale ou en alternance. Sur les 1 416 destinataires contactés, 363 étudiants ont répondu aux questions dans leur intégralité et 85 réponses sont inachevées. Le taux de retour global est donc de 25,71 %, ce qui est suffisant dans une perspective exploratoire pour ne pas opérer de relance. Le temps médian de saisie est de 232 s, soit un peu moins de 4 min. Parmi les répondants, 13 ont été dispensés de module après l'inscription. L'étude se concentre ici sur les étudiants ayant suivi un module. Les données recueillies sont rendues anonymes : le système de codage retenu attribue un numéro de P001 à P448 à chaque participant.

Pour lever les craintes de sur-représentation d'un module par rapport à l'ensemble, la réalisation du Tableau 16 a permis de constater que les répondants par module représentent entre 22 % et 38 % des inscrits dans chaque module. Ces pourcentages semblent assurer une certaine représentativité des réponses. Il aurait été intéressant de chercher à connaître les raisons pour lesquelles les personnes sollicitées n'ont pas répondu au questionnaire ou n'ont pas achevé celui-ci : manque d'intérêt pour le module, manque d'estime vis-à-vis de leur propre avis, inhabitude d'être sollicité pour donner son avis demandé sur un dispositif, manque de temps... Les raisons pourraient être multiples. Cependant, pour cela, L'anonymat des réponses aurait dû être levé, ce qui était à l'encontre de ce qui était annoncé en préambule du questionnement (**Annexe 11**). Cette démarche n'était pas réalisable avec le temps et les ressources imparties.

Il aurait été aussi intéressant de comprendre davantage quelle typologie d'étudiant a répondu à la sollicitation, cela aurait demandé de prévoir des questions sur le profil des répondants.

	Nombre de répondants par module	Répartition des répondants	Pourcentage de répondants par module
Apprendre à apprendre à la lumière des neurosciences	47	10,80 %	36,7 %
Archéo-matériaux 1	83	19,10 %	37,7 %
Archéo-surfaces	30	6,90 %	34,5 %
Atelier de création de masques : histoire-pratiques sociales et technologies des masques	17	3,90 %	27,9 %
Collaboration homme/robot : législation, sécurité et éthique	18	4,10 %	22,2 %
Corps, travail, santé (19e -20es)	13	3 %	24,5 %
Création de dispositifs interactifs entre voix/corps sonore et l'art plastique	17	3,90 %	32,7 %
De la commercialisation à la livraison d'un produit en e-commerce	41	9,40 %	25,0 %
Les ateliers de l'entrepreneuriat – maker box	16	3,70%	28,6%
L'univers des IOT : l'internet des objets	25	5,70 %	30,5 %
Monde numérique, numérisation du monde-01	32	7,40 %	31,4 %
Production artistique réalité virtuelle : de la prise de vue en 360° à la post production	34	7,80 %	40,0 %
Rechercher et exposer des preuves pour son activité professionnelle niveau 1	27	6,20 %	27,0 %
RGPD (règlement général sur la protection des données)	14	3,20 %	32,6 %
Valoriser les déchets électroniques	21	4,80 %	20,0 %
Total	435	100 %	

Tableau 16. Répartition des répondants et représentativité par module

3.5. Déroulé

Le questionnaire a été diffusé par emailing le lundi 29 mars 2021. Les retours se sont répartis de la façon suivante :

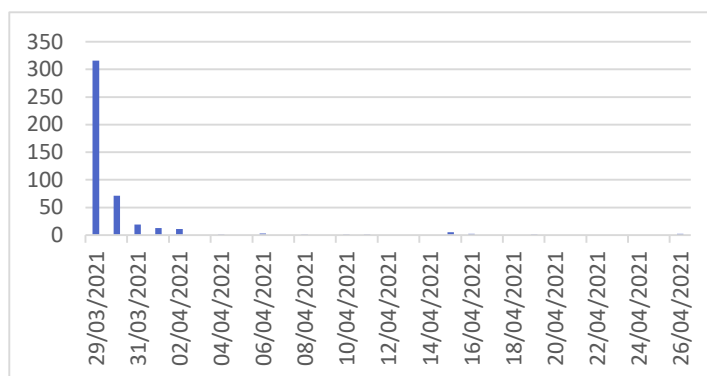


Figure 28. Répartition temporelle des retours

3.6. Analyse des données

Le protocole de recueil mis en place a permis d'obtenir des données quantitatives, via les questions fermées (Annexe 12, Annexe 16), des questions de positionnement entre deux tensions dialogiques (Annexe 15), et des données qualitatives via les questions ouvertes (Annexe 13, Annexe 14). Lorsque le numéro d'une question est évoqué, il correspond en fait au numéro de variable attribué par le logiciel (Annexe 17). Le questionnaire se trouve en Annexe 18.

Les données quantitatives ont été traitées de manière quantitative via des analyses à une variable, complétées, lorsque cela s'est avéré pertinent, par des analyses par tri croisé de deux variables (tableau de contingence, test du khi 2), et une analyse factorielle des correspondances.

L'analyse factorielle des correspondances (AFC) fait partie des analyses factorielles au même titre que l'analyse en composantes principales (ACP) (voir le chapitre 6). Elle repose sur les mêmes théories, mais concerne les variables qualitatives, c'est-à-dire lorsque les modalités de réponse sont qualitatives. Elle cherche à dévoiler ce qui est inattendu, ce qui dévie par rapport à une répartition uniforme en comparant les profils lignes ou colonnes au profil moyen. L'analyse factorielle des correspondances permet de construire un graphique où les points représentent une ligne ou une colonne du tableau, graphique dénommé ici carte des correspondances. Ce graphique permet de visualiser les modalités ligne et colonne qui sont statistiquement attirées. Cette attraction montre des combinaisons de modalités plus fréquentes que ce qu'on pourrait attendre si les variables étaient indépendantes (Cibois, 2014).

Pour construire une carte de correspondances (exemple Figure 39), le logiciel détermine les axes qui absorbent le plus d'inertie, appelés axes factoriels et portés par les deux vecteurs propres de la matrice ayant le plus de poids. Ce poids est donné par la valeur propre associée au vecteur et mesure la part d'inertie de l'axe. Ceci explique que les axes ne soient pas légendés car ils ne représentent pas les deux variables. En réduisant à deux dimensions le phénomène, de l'information est perdue : nous indiquerons pour chaque graphique le pourcentage d'information représenté.

Les données qualitatives ont quant à elles été traitées de manière qualitative en plusieurs itérations successives.

4. Approche qualitative

4.1. Traitement des commentaires

Deux types de questions permettaient de recueillir des commentaires : d'une part, six questions fermées ouvraient un champ de commentaires possibles, engendrant 202 commentaires et, d'autre part, quatre questions ouvertes permettaient de préciser la perception des manières d'enseigner/apprendre/évaluer et de la valeur ajoutée, engendrant 623 commentaires (Tableau 17). Tous les espaces de commentaires sont donc en lien avec une question fermée : dans le premier cas, le commentaire constitue la dernière modalité, dans l'autre il demande de préciser la réponse à celle-ci. Ces deux types de questions apportent des éclairages différents : dans le premier cas, le commentaire va remplacer une réponse qui n'a pas pu être anticipée et, dans le deuxième cas, elle offre un espace d'expression libre permettant en quelque sorte au répondant de « justifier » ou d'explicitier sa perception. Les réponses au premier type de question ont permis de compléter les interprétations des analyses quantitatives et seront donc analysées dans la partie 6.

Type	Questions	Nombre réponses
Questions permettant de préciser la dernière modalité	8. Qui vous a expliqué ? (l'intérêt pédagogique [dimension pluridisciplinaire, brassage d'étudiants...] des Modules Polytechniques dans votre formation)	105
	9. Autres, précisez :	7
	11. Sur quel(s) critère(s) vous êtes-vous appuyé pour choisir votre module ?	341
	12. Autres, précisez :	39
	13. Par quelle(s) voie(s) circule (nt) les informations relatives au contenu pédagogique du module ?	349
	14. Autres, précisez :	27
	15. Par quelle(s) voie(s) circule (nt) les informations relatives à l'organisation pratique du module ?	352
	16. Autres, précisez :	22
	25. À ce jour, la participation à ce module a-t-elle remis en question ?	285
	26. Autres, précisez :	77
	31. Qu'est-ce qui favorise la compréhension des informations diffusées dans le module ?	352
32. autres, précisez :	30	
Questions ouvertes	9. Selon vous, la manière d'enseigner dans le module est-elle différente de vos modules habituels ?	352
	10. Pouvez-vous préciser en quoi ?	137
	11. Selon vous, la manière d'apprendre dans le module est-elle différente de vos modules habituels ?	352
	12. Pouvez-vous préciser en quoi ?	147
	13. Selon vous, la manière d'évaluer dans le module est-elle différente de vos modules habituels ?	352
	14. Pouvez-vous préciser en quoi ?	148
	15. À ce jour, pensez-vous que le module apporte une valeur ajoutée à votre formation ?	352
16. Pouvez-vous préciser ?	191	

Tableau 17. Questions engendrant des commentaires

1	N°Obs	17. Selon vous, la manière d'enseigner dans le module est-elle différente de vos modules habituels ?	18. Pouvez-vous préciser en quoi ?	19. Selon vous, la manière d'apprendre dans le module est-elle différente de vos modules habituels ?	20. Pouvez-vous préciser en quoi ?
304	303	Oui plutôt	Ce sont des vidéos.	Oui plutôt	
305	304	Non pas vraiment		Oui plutôt	On a des missions à faire
306	305	Oui tout à fait	Le chevauchement avec le cours de finances publiques ne me plaît pas du tout. Du coup je suis obligé à un moment de choisir un des deux séances malgré le fait que les explications semblent intéressantes.	Oui tout à fait	Au début qu'en j'entre dans mon ent je ne comprenais rien sur le module. Et quand je suis le cours je me sens étranger.
307	306	Non pas vraiment		Oui tout à fait	mes cours habituels
308	307	Oui plutôt		Oui tout à fait	Travaux pratiques de chez soi avec les surfaces
309	308	Oui tout à fait	Oui, car je n'y prends pas part au cours vu que ce module polytechnique coïncide à la même heure que mes cours obligatoires. Du coup je reçois juste les mails pour les TD sans participer au cours.	Oui tout à fait	Oui. Depuis que j'ai choisi ce cours je ny participe pas alors je n'ai rien apprend.
310	309	Non pas vraiment		Non pas vraiment	
311	310				
312	311	Oui plutôt	enseignement asynchrone, un module dont le temps varie en fonction des semaines: parfois nous avons 3 cours la même semaine, soit 5h. Les thématiques abordées sont vastes, mais chaque sujet est abordé de manière précise, un peu trop parfois, au point où on se demande si le module nous est adapté car il n'est pas de notre filière de base et il semble présenter des prérequis.	Non pas vraiment	emmagasiner le plus pour ressortir le plus possible, une sorte d'apprentissage par gavage. C'est semblable à d'autres enseignements que j'ai pu suivre dans ma scolarité à l'uphf

Figure 29. Capture d'écran du tableau de données brutes des commentaires

Le traitement des commentaires sur l'ensemble des dix questions (Figure 29) s'est réalisé en plusieurs phases, dans le tableur Excel. Une première analyse des *verbatim* a été réalisée question par question : chaque commentaire long a été résumé puis s'est vu attribuer un ou plusieurs mots-clés (Figure 30).

Ceci a permis de relever les occurrences des vocables par question, permettant ainsi une première interprétation des résultats.

Module en asynchrone, on avance à notre rythme. Suivi d'auto-évaluation, dans les autres modules, nous n'avons pas ce genre de méthode là.	asynchrone - à notre rythme et autoévaluation
--	---

Figure 30. Capture d'écran du tableau d'attribution de mots-clés

Dans un deuxième temps, un diagramme des affinités a été réalisé (Leleu-Merviel, 2008b : 81). Les commentaires ont été rapprochés par points-clés (Figure 31).

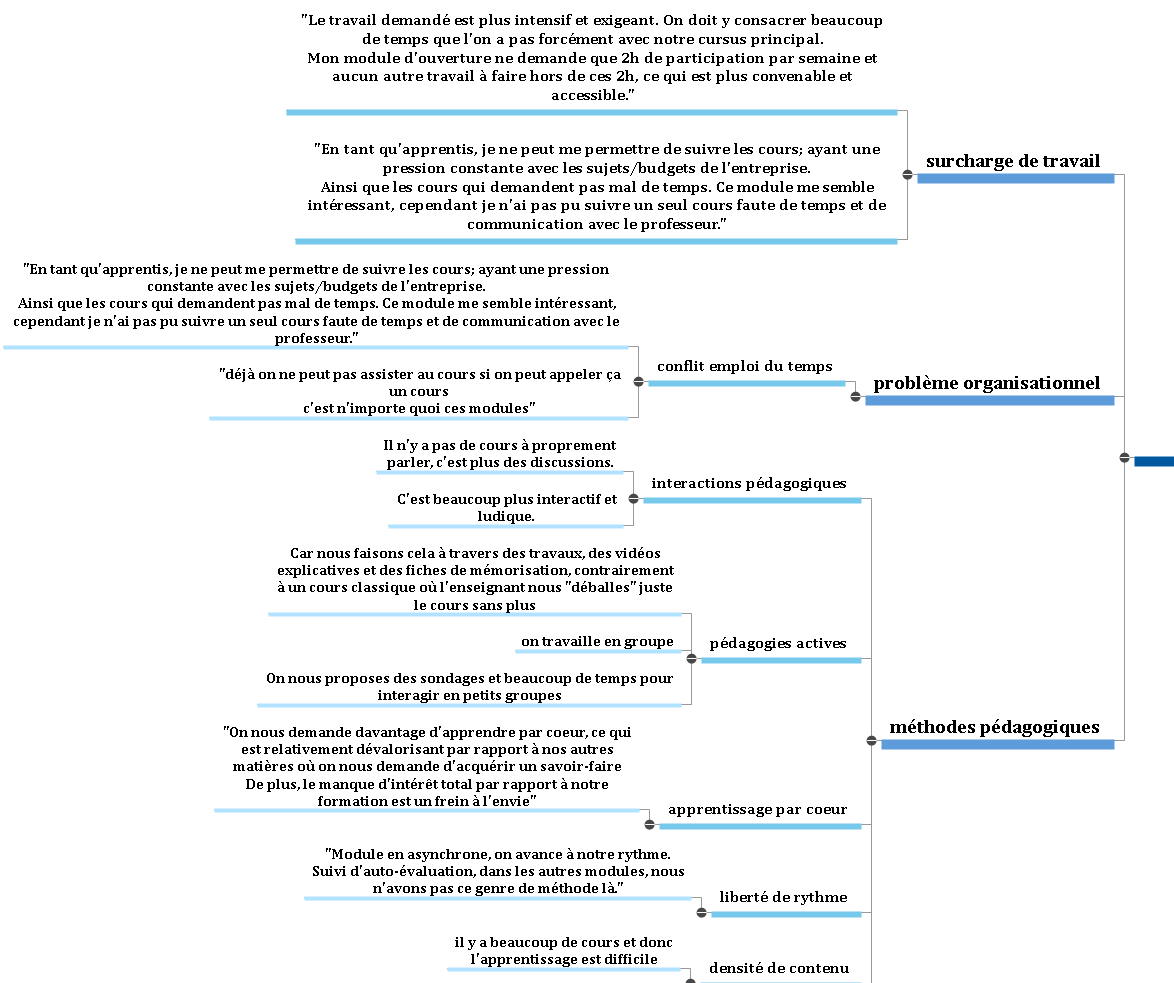


Figure 31. Portion d'un diagramme des affinités

Par ailleurs, cela nous a permis de compter les occurrences de catégories transversalement aux questions, puis d'en rassembler certaines qui étaient proches de sens (Tableau 18).

Catégories les plus représentées	Pourcentage d'apparition
méthodes pédagogiques	18,5
lien cursus ou projet professionnel	14,3
distanciel/interaction	11,5
information (absence et problème de circulation)	6,8
problème organisationnel	6,8
supports	6,7

Tableau 18. Principales catégories issues du traitement des commentaires

Il est nécessaire de rappeler que les participants sont issus de formations différentes et que le public de chaque module est le résultat d'un brassage d'étudiants de formations et de niveaux différents. Ceci explique la grande diversité d'expériences pour une même situation : ce qui est acquis pour certains est inhabituel pour d'autres.

18,5 % des commentaires portent sur les méthodes pédagogiques. Sont évoqués les travaux par groupe, le travail sur un projet ainsi que le mode d'apprentissage qui, pour certains, s'apparente au traditionnel « prendre des notes, les comprendre et les réviser » (P142).

14,3 % des commentaires portent sur le lien avec le cursus d'origine ou le projet professionnel. Cet élément constitue une véritable grille de lecture pour les étudiants, même si certains évoquent le fait que le module apporte une ouverture. « Cela permet de sortir de sa zone de confort, c'est une très bonne idée » (P190).

11,5 % des commentaires sont liés au distanciel. La situation sanitaire ayant encore augmenté la part de distanciel initialement prévue, la mention récurrente du terme pointe son importance. Si certains évoquent « une certaine liberté », visiblement bienvenue, beaucoup évoquent la « confusion ». P278 : « Il s'agirait d'adapter l'évaluation à la situation. Nous n'assistons pas au cours en présentiel et ça change beaucoup de choses. Donc, l'adaptation des épreuves est primordiale ».

6,8 % des commentaires pointent les difficultés vécues au niveau de l'information (circulation, structuration) et de l'organisation. Certains étudiants se sentent perdus, livrés à eux-mêmes. P34 : « Lancer un projet bien construit et solide. Car recevoir des mails la veille de la fermeture de PRÉLUDE pour s'inscrire, c'est limite. Les cours de Mme X sont intéressants et le fait qu'elle ait un cours très structuré nous permet de mieux suivre ».

4.2. Traitement des tensions dialogiques

Quatre questions (questions 27 à 30) se basaient sur un positionnement entre deux tensions dialogiques (Labour, 2011), demandant aux étudiants de se positionner sur une échelle graduée de type Osgood à 6 niveaux (Méry, 2008). Une échelle non centrée a été choisie pour forcer le répondant à se positionner et éviter ainsi les non-réponses. Par contre, l'absence de position neutre peut questionner la sincérité des réponses données. Pour ne pas alourdir le processus de recueil par un nombre trop important de questions, quatre couples de mots ont été choisis :

- deux couples permettant de sonder la perception de la valeur par les critères d'intérêt et d'utilité,
- deux couples permettant de sonder la proximité des contenus dans leur organisation et l'adaptation à l'étudiant, ce qui peut être mis en lien avec la présence à distance et la perception d'auto-efficacité.

Les étudiants devaient ainsi se positionner entre deux mots : *ennui* et *intérêt*, *inutilité* et *utilité*, *manque de structure* et *contenu structuré*, *compréhension difficile* et *aisée*.

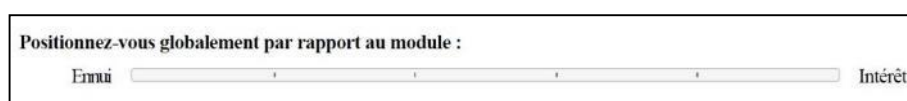


Figure 32. Exemple de question à qualificatifs dialogiques

La Figure 33 ci-dessous, constituée d'une superposition d'histogrammes, a été obtenue avec le tableur Excel, chaque ligne représente 1 %. Les pourcentages ont été arrondis à l'unité. Cette figure indique clairement que l'intérêt et l'utilité suivent des courbes voisines et sont perçus négativement : respectivement, 59,9 % et 63,6 % des répondants se situent dans la moitié inférieure de l'échelle. Les résultats sur ces indicateurs nous dévoilent une perception de la valeur globalement négative.

La répartition pour la question portant sur la structure est davantage uniforme sur l'échelle et 54,4 % estiment que le contenu est structuré. Il est plus difficile de tirer des conclusions sur le dispositif global, cependant la perception de la structure et donc la perception de la contrôlabilité est uniformément répartie entre le manque de structure et le contenu structuré : rappelons que l'offre des modules est plurielle.

Le schéma correspondant à la compréhension est inégal : si 52,9 % des répondants estiment que la compréhension est difficile, un pic de 20,7 % juste après la moyenne tend vers la compréhension aisée. Cette perception est un indicateur de la perception d'auto-efficacité. Là aussi, il faut rappeler que le public étudiant est pluriel.

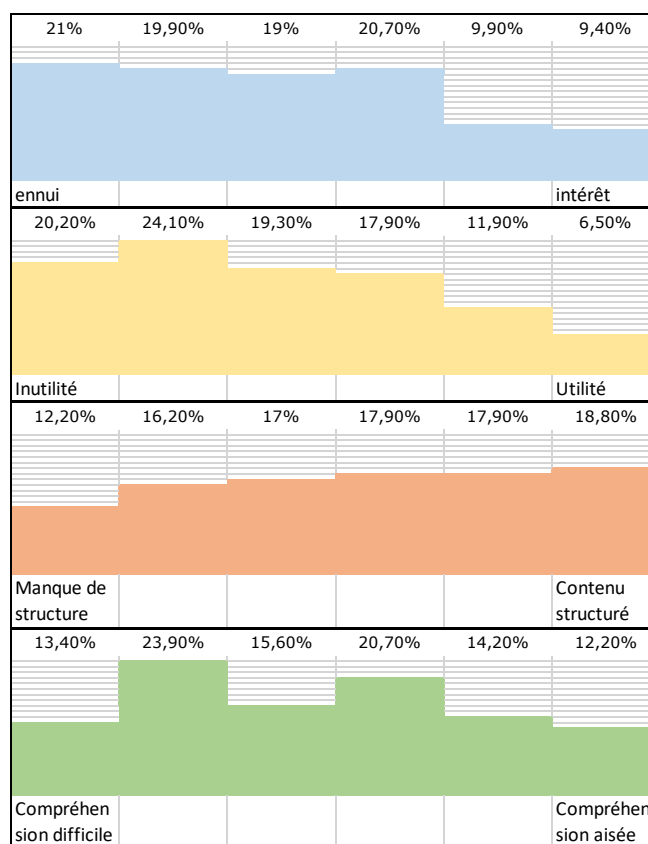


Figure 33. Perception chiffrée des qualificatifs dialogiques

Ces perceptions étudiantes n'ont pas été croisées avec le module d'origine car, d'une part, les cohortes par modules étaient trop petites et, d'autre part, l'objectif de l'étude était d'avoir un retour d'expérience sur le dispositif global des MP. Par ailleurs, le questionnement ne contenait pas de questions sur les caractéristiques des répondants (formation d'origine, etc.) pour la même raison.

4.3. Bilan de l'approche qualitative

Le traitement des commentaires et tensions dialogiques montre qu'une majorité d'étudiants est en difficulté par rapport au dispositif des MP : le manque d'informations et les problèmes de circulation de celles-ci sont pointés par les étudiants ainsi qu'une organisation générale jugée déficiente. Ils ont un effet négatif sur la proximité organisationnelle, qui est assimilée dans cette étude à la perception de contrôlabilité. Pour autant, ils saluent ponctuellement la qualité et la structure des cours.

L'intérêt n'est majoritairement pas présent pour ces modules. L'étudiant manifeste son incompréhension face à la charge de travail qu'il estime coûteuse en regard de ses matières principales. Beaucoup d'étudiants questionnent l'utilité des MP qui ne sont majoritairement pas assez en lien avec leur projet professionnel ou de formation. De ce fait, la perception de la valeur de l'activité est déficiente et les étudiants ne parviennent pas à s'engager dans la démarche proposée.

Le brassage des étudiants de niveaux et domaines différents, voire aussi le brassage des enseignants, placent des étudiants en difficulté dans leurs apprentissages, en mettant à mal leur perception d'auto-efficacité.

5. Résultats statistiques : approche quantitative

Nous traitons ici des questions fermées, en intégrant les éclairages fournis par les commentaires lorsque la question l'autorise.

5.1. Perception de la contrôlabilité

Deux questions portaient sur les voies de circulation des informations relatives au contenu pédagogique d'une part (question 13), et à l'organisation pratique du module d'autre part (question 15). Les résultats révèlent que l'utilisation de la plateforme a été prise en main par les enseignants pour la diffusion de leur contenu pédagogique (71,3 %), suivie par l'utilisation des courriels (58 %). 3,7 % des répondants mentionnent dans les commentaires l'utilisation d'un système de visioconférence (1,7% cloud – 1,4 % vidéo). Au sujet de la circulation des informations relatives à l'organisation pratique du module, la voie majoritaire est le mail universitaire, suivi par l'utilisation de la plateforme d'apprentissage (Tableau 19).

Voie de circulation de l'information	Contenu pédagogique	Organisation pratique
Mail universitaire	58 %	76,40 %
Via un cours Moodle	71,30 %	41,80 %
Réunion de lancement	14,10 %	10,20 %
Autres, précisez :	7,80 %	6,20 %

Tableau 19. Répartition des voies de circulation (% des réponses)

Une question portait sur les pratiques favorisant la compréhension des informations diffusées (question 22, Figure 34). Les interactions enseignants ou étudiants cumulées viennent en tête des réponses avec 59,4 % des réponses cumulées, montrant bien le poids de la parole dans cet environnement distanciel, signe de proximité relationnelle.

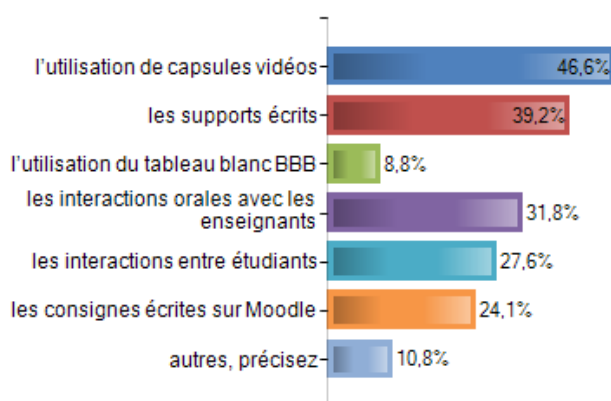


Figure 34. Répartition des facteurs favorisant la compréhension des informations dans le module

La possibilité de s'exprimer dans la dernière modalité a amené certains répondants à formuler qu'aucune des propositions ou rien ne favorisait la compréhension dans les MP (2,8 %) ou à donner des conseils pour améliorer la compréhension. Parmi ces conseils, le fait de mieux organiser les modules arrive en tête (1,7 %).

Concernant le choix du module (question 5), 84,1 % des enquêtés ont eu accès à leur premier choix, et seuls 3,1 % déclarent ne pas l'avoir choisi. Derrière ces chiffres se cache une réalité beaucoup plus nuancée lorsqu'on étudie les critères de choix (question 6, Figure 35). En effet, un

pourcentage de 35 % déclare avoir choisi le module par défaut, pourcentage renforcé à la lecture des commentaires par les 2,9 % des répondants ayant choisi « faute de mieux ». Cet état de fait met à mal la perception de contrôlabilité des étudiants, dont plus d'un tiers se retrouvent dans un module qu'ils n'avaient pas envie de choisir.

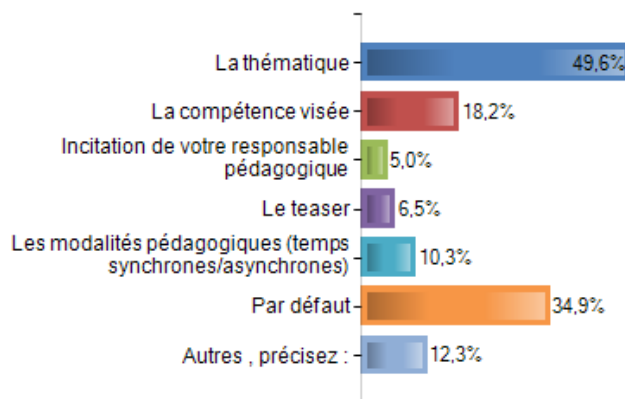


Figure 35. Critères de choix pour le MP

Il est à noter que presque 50 % des étudiants enquêtés déclarent avoir posé ce choix en raison de la thématique, alors que seuls 18,2 % l'ont choisi pour la compétence visée. Ce résultat questionne la communication autour de cette conception en APC telle qu'elle est inscrite dans PRÉLUDE.

5.2. Perception de la valeur

Seuls 40,1 % des répondants déclarent avoir reçu des explications concernant l'intérêt pédagogique des MP dans leur formation d'origine (question 3). Parmi ceux-ci, la voie d'information principale (50,5 %) est les responsables de module, devant les responsables de formation (42,9 %). Ceci nous révèle que les étudiants ont en majorité choisi leur module sans avoir connaissance de l'intérêt (projeté par l'institution) de celui-ci dans leur formation.

Concernant la perception de l'importance, reliée ici à la perception de valeur ajoutée (question 23), 70,4 % des enquêtés déclarent que le module n'apporte pas de valeur ajoutée à leur formation. La première raison invoquée est de façon nette l'absence de lien avec le cursus (14,5 %), suivie par le fait que le module soit « inutile » (6,3 %) et le fait qu'il n'y ait « aucun apport » (2,8 %), même si 2 % s'accordent à dire que le module apporte une certaine culture. Pour ceux qui évoquent une valeur ajoutée, la première raison invoquée est l'apport de connaissances complémentaires ou nouvelles (4,5 %), puis l'adéquation au cursus ou au projet professionnel (3,1 %). La formation d'origine est bien toujours sous-jacente à la perception de la valeur ajoutée pour l'étudiant.

Une question portait sur l'impact du module en matière de remise en question (question 17, Figure 36) faisant apparaître un coût pesant sur le quotidien des étudiants (travail, organisation). Les remarques formulées dans la dernière modalité invitent à penser qu'il est mal vécu pour beaucoup : incompatibilité des emplois du temps, surcharge de travail par rapport aux matières principales. Nous retiendrons que 37,2 % mentionnent que le MP a remis en question leur organisation, ce qui posait problème, et 24,2 % leur manière de travailler.

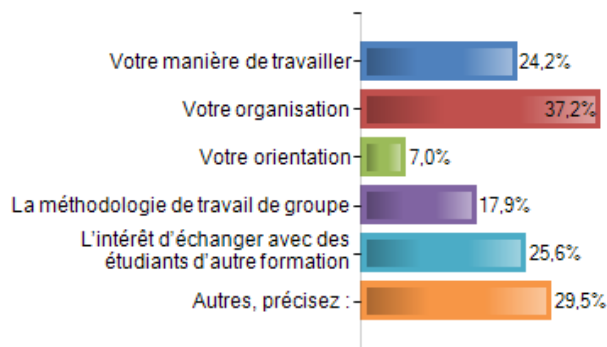


Figure 36. Ce qu'a remis en question le suivi du module

Enfin, l'appréciation générale sur le module suivi est majoritairement négative (68,8 %) comme le montre la Figure 37.

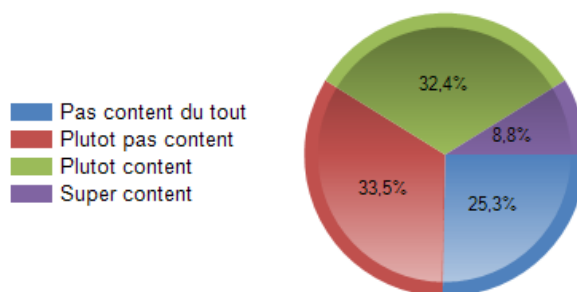


Figure 37. Perception globale du module suivi

5.3. Perception d'innovation

Trois questions (questions 17, 19, 21) portaient sur les perceptions de la différence liée à l'expérience d'apprentissage portée par les MP, que ce soit dans la manière d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer (Figure 38).

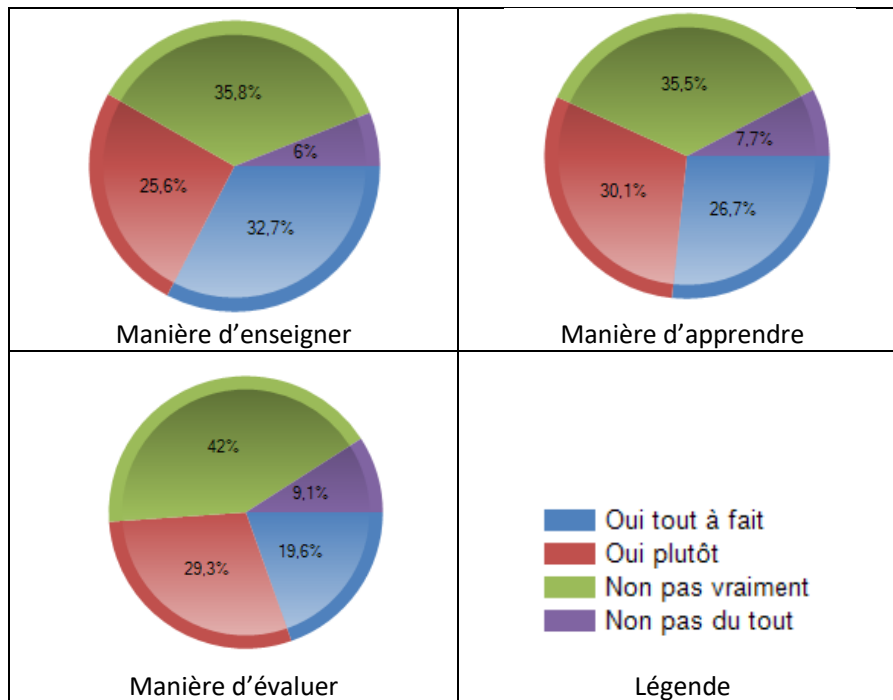


Figure 38. Perceptions de différence liée à l'expérience d'apprentissage

58,1 % des répondants déclarent que la manière d'enseigner est différente de leurs modules habituels. L'utilisation de vidéos (incluant les cours enregistrés) (18,9 %), l'utilisation de la modalité asynchrone (10,9 %) sont mentionnées. Relativement aux méthodes d'apprentissage, 56,7 % pensent qu'effectivement l'apprentissage est différent. Cette différence est loin d'être perçue de manière positive : 22,8 % des répondants posent des remarques négatives (61,4 % des remarques faites) : incompatibilité, manque de bases pour suivre le module...

En ce qui concerne la perception de la manière d'évaluer, l'écart est beaucoup plus franc, 71,3 % des répondants estiment que la manière d'évaluer est semblable à leurs habitudes, et 8,2 % notent une absence de consignes d'évaluation à mi-parcours du module. Les commentaires montrent bien dans cette question le brassage des étudiants de différentes filières, niveaux et disciplines ; en effet, les modalités qui étonnent les uns semblent naturelles aux autres.

5.4. Apports de l'analyse à deux variables

Les analyses à deux variables croisant la variable « valeur ajoutée » (question 23) aux variables « critères de choix » (question 11) d'une part, et « explication de l'intérêt pédagogique » (question 7) d'autre part, montrent pour les deux une relation très significative ($p\text{-value} < 0,01^{68}$). L'AFC nous donne les cartes de correspondances pour ces deux croisements de variable. Pour rappel, la proximité ou l'éloignement entre modalités visualise les associations sur ou sous-représentées. Au centre, proche du croisement des deux axes, se trouvent les éléments peu différenciés. Cette première carte des correspondances (Figure 39 qui restitue 97 % de l'information, répartie en 91 % horizontalement et 6 % verticalement) montre que les modalités « Oui, tout à fait » et « Oui, plutôt » se rapprochent du critère de choix « compétence ». Les étudiants ayant choisi le module pour sa compétence perçoivent donc davantage la valeur ajoutée de celui-ci dans leur formation. Ceci montre l'adéquation des compétences affichées et des attentes des étudiants, lorsque ceux-ci ont choisi leur module à travers ce critère. Il indique aussi l'importance de communiquer autour de la

⁶⁸ La p-value est une valeur calculée lors d'un test statistique, elle représente le degré de significativité d'un test, ici un test du Khi2. Plus sa valeur est petite et moins la probabilité de se tromper en concluant à une relation est faible.

compétence du module plutôt que sur son titre, ainsi que de veiller à ce que les modules soient alignés avec la compétence affichée. Par ailleurs, assez logiquement, la modalité « Non, pas du tout » correspond aux modalités « Par défaut » et « autres ».

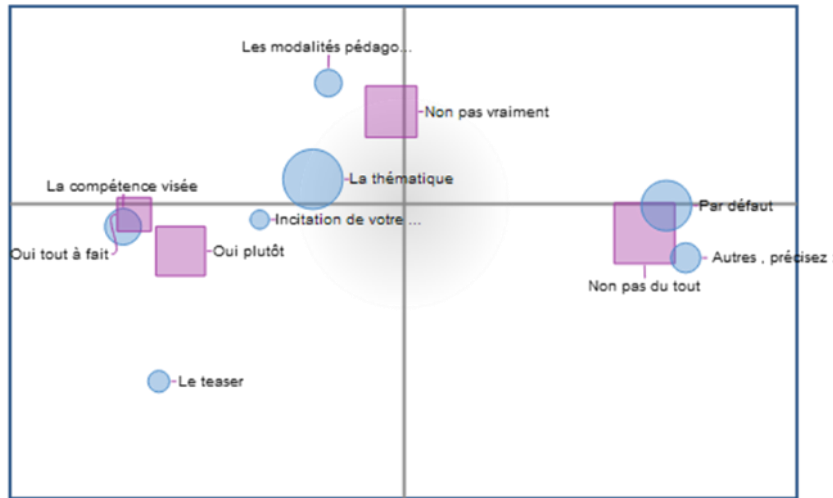


Figure 39. Carte des correspondances pour les variables « valeur ajoutée » et « critères de choix », restitution de 97 % de l'information, 91 % horizontalement et 6 % verticalement.

Sur la deuxième carte des correspondances (Figure 40) qui restitue 98 % de l'information, répartie en 82 % horizontalement et 15 % verticalement, les modalités se correspondent toutes presque parfaitement montrant le rapprochement statistique entre l'explication de l'intérêt et la perception de la valeur ajoutée. Ceci met en valeur l'importance de l'accompagnement de l'étudiant, pour que la formation ne soit pas subie, mais jugée à la fois comme intéressante et importante.

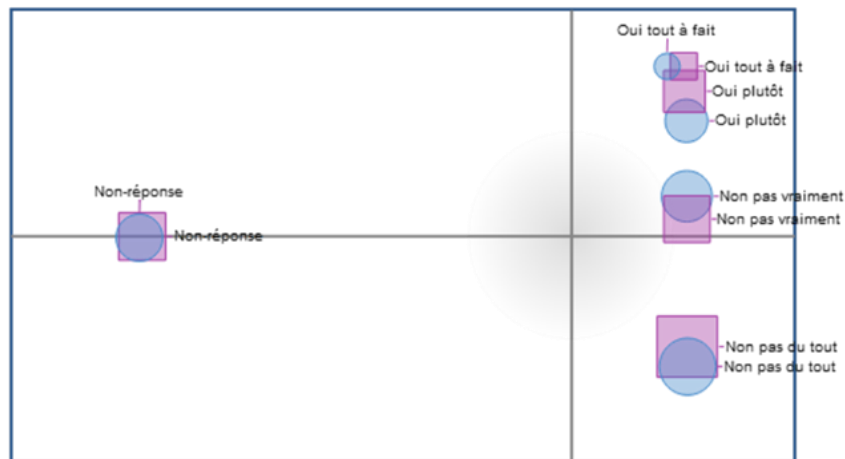


Figure 40. Carte de correspondances des variables « valeur ajoutée » et « explication de l'intérêt pédagogique » (restitution de 98 % de l'information, 82 % horizontalement et 15 % verticalement)

L'analyse par tri croisé sur les variables « explication de l'intérêt pédagogique » et le positionnement dialogique sur « l'utilité » dévoile une relation très significative ($p\text{-value} < 0,01$). De plus, les modalités sont statistiquement très liées puisqu'elles se correspondent sur la carte des correspondances (Figure 41) (la carte restitue 99 % de l'information, répartie en 81 % horizontalement et 17 % verticalement).

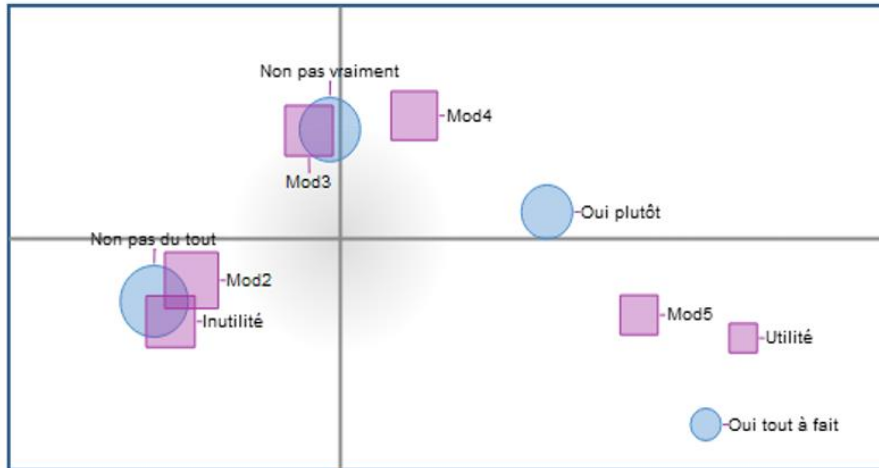


Figure 41. Carte des correspondances des variables « explication de l'intérêt pédagogique » et le positionnement dialogique sur « l'utilité » (restitution de 99 % de l'information, 81 % horizontalement et 17 % verticalement)

Cette analyse montre que lorsque l'intérêt des MP dans le cursus est expliqué, il induit une meilleure perception de l'intérêt de celui-ci, ce qui va jouer positivement sur la perception de la valeur du dispositif, et donc la motivation de l'étudiant à s'y engager.

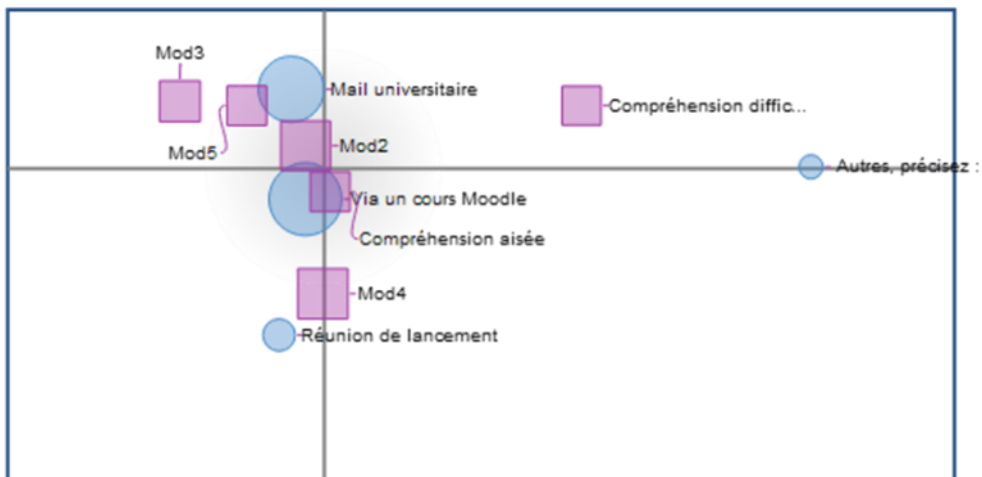


Figure 42. Carte de correspondances des variables « voies de circulation de l'information pédagogique » et « compréhension » (restitution de 87 % de l'information, 61 % horizontalement et 25 % verticalement)

L'analyse par tri croisé sur les variables « voies de circulation de l'information pédagogique » (question 13) et « compréhension » (question 29) montre une relation significative (p -value = 0,02) entre les deux variables. De plus, la carte des correspondances (Figure 42) indique que la « compréhension aisée » est statistiquement liée à la présence d'un cours Moodle comme support du MP. Ceci souligne l'importance d'avoir un espace dédié à la formation pour favoriser la perception d'auto-efficacité, (la carte restituée 87 % de l'information, répartie en 61 % horizontalement et 25 % verticalement).

6. Bilan

Le dispositif des Modules Polytechniques constitue une individualisation généralisée et systématique du parcours étudiant, lui permettant de choisir dans un catalogue un module porté par

une équipe pluridisciplinaire et inter-composantes. Le module est alors défini comme un bloc-compétence, c'est-à-dire associé à une compétence rédigée suivant le modèle de Tardif. L'étude exploratoire présentée ici porte sur le dépouillement de 350 réponses à un questionnaire administré en ligne. Elle apporte un regard éclairant sur la façon dont sont perçus ces Modules Polytechniques par les étudiants, donnant des pistes de réponses à l'interrogation : cette individualisation des parcours « imposée » et conséquente répond-elle aux attentes des usagers étudiants ?

Pour mémoire, la revue de littérature, l'observation participante et l'intuition nous ont permis de définir trois guides pour cette étude :

- Guide n° 1 : contrôlabilité/proximité organisationnelle : les étudiants se retrouvent-ils dans le dispositif ?
- Guide n° 2 : valeur de l'activité : les modules rencontrent-ils l'intérêt des étudiants ? Leur trouvent-ils de l'utilité, de l'importance, et à quel coût ?
- Guide n° 3 : la compétence affichée rencontre-t-elle la compétence perçue ?

L'étude a tout d'abord montré que la perception de contrôlabilité des étudiants est mise à mal dès la procédure de choix : si les étudiants accèdent bien majoritairement à leur premier choix, beaucoup ont le sentiment de ne pas avoir eu de choix. Cette perception de contrôlabilité a été rapprochée de la perception de proximité. Les résultats montrent qu'en pratique, les informations concernant l'organisation et le contenu pédagogique circulent par les courriels universitaires et la plateforme Moodle. Pour autant, les étudiants se plaignent d'un manque d'information et d'une mauvaise circulation de celle-ci, pointant du doigt une organisation déficiente. La proximité organisationnelle n'est donc pas suffisante. La proximité relationnelle aide bien les étudiants : elle est évoquée à travers les interactions avec les enseignants et les pairs, comme leur permettant de mieux comprendre les informations. Le dispositif, tel qu'il a été mis en place durant cette année particulière, n'a pas réussi à instaurer la proximité nécessaire, les étudiants ne se retrouvent pas dans le dispositif.

La question de perception de la valeur est omniprésente dans les analyses de cette étude, à travers les critères d'intérêt, d'utilité, d'importance et de coût perçus. L'intérêt du dispositif dans cette année de lancement n'a été que peu expliqué, pourtant l'étude montre que cette explication est bien en lien avec la perception de l'utilité et de la valeur ajoutée du module dans leur formation. De plus, le module ne semble pas important aux yeux des étudiants, car éloigné de leur cursus ou de leur projet. Son suivi leur paraît coûteux par rapport aux autres matières de leur formation d'une part, le voyant comme un module « en plus » et, d'autre part, par rapport à leur emploi du temps et l'impact sur leur organisation de travail. Enfin, la perception d'auto-efficacité semble elle aussi mise à mal par le brassage des étudiants et des enseignants, et la difficulté d'adaptation des uns aux autres. Toutefois, l'étude a montré que cette perception d'auto-efficacité était favorisée par la présence d'une plateforme dédiée au module. Cette perception pourrait être nuancée par l'analyse croisée de la formation d'origine des étudiants et des modules, la première n'ayant pas été réalisée à la fois du fait que l'origine des étudiants n'ait pas été questionnée, et la deuxième ayant été écartée par choix, car il n'était pas envisagé d'étudier les modules en particulier. Toutes ces analyses montrent que la perception de la valeur est majoritairement déficitaire. Les modules ne rencontrent globalement pas l'intérêt des étudiants sur les MP, ils ne leur trouvent pas assez d'utilité ni d'importance au regard de leur coût perçu.

Pour ce qui est de la compétence, l'étude a montré que les étudiants choisissent le module en fonction de la thématique beaucoup plus que pour la compétence affichée. Pourtant, lorsque c'est la compétence qui est choisie, ce choix est en lien avec une perception positive de la valeur du module. Les analyses des perceptions de différence ont porté à la fois sur l'enseignement,

l'apprentissage et l'évaluation. Elles montrent que lorsque l'enseignement est perçu différemment, il l'est sur les modalités à distance et les supports médiatisés, qui découlent du fait de la distance. Lorsque l'apprentissage est perçu comme différent, il est mis majoritairement en lien avec le coût perçu de celui-ci. L'évaluation est, quant à elle, vue majoritairement comme similaire aux pratiques habituelles. Il y a donc bien perceptions de différence, mais elles sont, pour la plupart des répondants, mises en lien avec la modalité à distance de la formation, et pas avec la compétence affichée par le module. La compétence affichée ne semble donc pas avoir transformé la forme d'enseignement ou d'apprentissage.

L'étude exploratoire, confrontée à l'observation participante, permet de dégager quelques pistes pour permettre à l'étudiant de s'engager davantage dans celui-ci :

- expliquer l'intérêt du dispositif et son alignement avec le projet d'établissement
- expliquer le poids des modules dans les maquettes
- augmenter le choix de modules
- inciter les enseignants à se saisir de cette opportunité de transformer leurs pratiques

Le dispositif des MP apparaît désincarné par manque de présentiel certes, mais aussi par manque de clarté et de lisibilité de l'objectif. Les informations reçues ne permettent pas à l'étudiant de construire le sens de la présence de ce module dans sa formation ; les modules sont perçus comme des options, alors qu'ils font partie intégrante des maquettes universitaires.

L'intérêt du dispositif d'individualisation gagnerait à être largement expliqué, tant son poids dans le cursus justifiant sa position de module non optionnel, que son caractère polytechnique en phase avec le projet d'établissement et son utilité pour le parcours universitaire de l'étudiant. Ce dernier point devrait être renforcé par un choix plus large de modules, permettant de l'aligner avec les buts des étudiants, et de s'adapter à leurs besoins en matière d'élaboration de parcours individualisé. De la même façon, l'intérêt du brassage des étudiants et des enseignants devrait être argumenté. En l'état, le dispositif ne fait pas sens pour les étudiants.

La définition du module en compétence a montré peu d'impact sur les modalités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Si l'institution souhaite une transformation des pratiques dans ces modules, elle pourrait y inciter les enseignants au-delà de l'hybridation présente dans ceux-ci, mais bien en regard de l'approche par compétences.

Cette étude à visée exploratoire a permis de recueillir les perceptions des étudiants dès l'année de lancement du dispositif. Cependant, cette année particulière de crise sanitaire a modifié les conditions de présence. Une étude organisée lors d'une année redevenue normale permettrait d'avoir une vision plus fine des innovations possibles dans les MP. Par ailleurs, le questionnaire asynchrone gagnerait à contenir des questions permettant de mesurer certains critères d'engagement ou de motivation, ainsi que des questions permettant d'obtenir des profils d'étudiants, au vu de leur formation d'origine par exemple. Enfin, l'étude pourrait être complétée par des entretiens pour cerner plus finement les attentes des étudiants en matière d'individualisation de parcours.

L'étude présentée dans ce chapitre concernait le dispositif mis en place dans l'établissement pour permettre l'individualisation des parcours des étudiants. Réalisée en cours de pandémie, elle montre un déficit de proximité dans l'organisation, dont il est difficile d'écarter l'impact de la pandémie. Pourtant, une individualisation de parcours à l'échelle de l'établissement semble

contrainte d'intégrer des modalités distancielles dans les enseignements, tant pour simplifier les emplois du temps étudiants que pour absorber les coûts financiers ; et le cahier des charges va dans ce sens. Dès lors, il paraît intéressant de s'interroger sur les attentes des étudiants et des enseignants dans le cadre post-pandémique. C'est une des questions qui animent l'expérimentation 2022 sur les licences pré-ludées et qui est exposée dans le chapitre suivant.

Chapitre 8. Analyse des attentes d'hybridation : les licences professionnelles préluisées

Septembre 2020 a vu le déploiement des deux premières formations préluisées à l'UPHF, deux licences professionnelles (LP) de l'IUT : la Licence Professionnelle Contrôle Qualité (CoQUA) et la Licence Professionnelle e-Commerce Marketing Numérique parcours e-Logistique (ECMN e-log). En 2023, ce sont encore les seules formations préluisées à mettre en œuvre effectivement la nouvelle maquette de formation. Ces formations durent un an et valident un niveau Licence 3, elles regroupent à elles deux 35 étudiants pour l'année 2021/2022. Bien que le panel soit restreint, il permet une démarche exploratoire, offrant un retour d'expérience pour le déploiement d'autres formations préluisées. Ces deux parcours font l'objet du recueil de données et de l'analyse de ce chapitre, à la fois du côté étudiant et enseignant. Les étudiants sont en 3^{ème} année de formation universitaire. Ils ont vécu la continuité pédagogique en distanciel de 2020 en étant déjà inscrits en premier cycle, puis une année de transition présentiel/distanciel en majorité, pour suivre une formation en présentiel à la rentrée 2021. Cette expérience de modalités pédagogiques diverses fait des troisièmes années de licence un niveau particulièrement intéressant pour questionner les perceptions sur l'hybridation, au vu de leur expérience.

Le projet PRÉLUDE s'appuie sur un développement stratégique du numérique et de ses usages. D'une part, une plateforme intelligente d'aide à la réussite, la plateforme I-Parcours, est prévue dans le projet pour accompagner et assurer le suivi du parcours par/de l'étudiant ; elle n'est pas encore déployée. D'autre part, l'objectif est de former les étudiants aux usages numériques contemporains. C'est bien ici d'un enjeu d'acculturation au numérique dont il s'agit pour l'institution, où l'enseignant tient le rôle de médiateur : à la fois en formant au numérique et par le numérique (Collet *et al.*, 2020). Le projet incite donc implicitement les enseignants à intégrer l'usage du numérique dans leurs modalités pédagogiques.

L'étude menée avait pour objectifs de répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les attentes des étudiants sur les pratiques pédagogiques hybrides après leur expérience d'un 100 % distanciel imposé ?
- Quelles sont les envies d'hybridation des enseignants ?
- Comment l'approche par compétences est-elle perçue par les deux publics ?
- L'approche par compétences est-elle un frein à l'hybridation ?

Après avoir présenté le protocole de recueil mis en place, ce chapitre expose l'analyse des attentes des étudiants et des souhaits des enseignants au sujet de l'hybridation, correspondant aux réponses aux deux premières questions de recherche. L'approche sera multiple : quantitative et qualitative. Les résultats seront ensuite mis en perspective.

La partie de l'étude concernant l'approche par compétences sera présentée dans le chapitre 10.

1. Protocole

Cette première partie a pour objet de définir le protocole de recueil de données, réalisé en asynchrone, auprès des deux publics.

1.1. Questionnements en miroir

La méthode de recueil des données consiste en un questionnaire asynchrone à destination des étudiants et des enseignants. Le questionnaire asynchrone est conçu en miroir pour permettre une comparaison des réponses étudiantes et enseignantes.

Il prend le formalisme d'un questionnaire administré en ligne et structuré autour de trois thèmes : l'expérience d'enseignement à distance, l'hybridation des enseignements dans la formation, l'approche par compétences (Annexe 19). Une quatrième partie permet de recueillir quelques données sociologiques et de différencier la licence d'appartenance.

Le recueil comprend ainsi respectivement 39 et 43 questions alternant des questions fermées (dont certaines comportent un champ texte pour préciser la dernière modalité) et des questions ouvertes. Sont produites ainsi des données quantitatives et qualitatives qui seront analysées quantitativement et qualitativement. L'outil choisi pour administrer ces questionnements asynchrones est SphinxOnline.

1.2. Echantillon et réponses

Les questionnaires ont été envoyés à l'ensemble des enseignants des deux licences pro soit 23 enseignants et l'ensemble des étudiants inscrits dans les deux licences, soit 35 étudiants. Ils ont suscité 23 réponses, 12 enseignants sur les 23 sollicités et 11 étudiants sur 35. La population est nécessairement restreinte, puisqu'il s'agissait de deux licences expérimentales. Mais malgré le taux de réponse faible pour les étudiants de la LP ECMN e-log, le taux de réponse global est satisfaisant pour les deux publics. Comme déjà indiqué, aucune généralité ne pourra être élaborée sur les questions posées vu la taille de l'échantillon. Le protocole permet de disposer d'éléments d'analyse exploratoire dans ce contexte précurseur de formations nouvelles.

2. Analyse des attentes d'hybridation

L'étude présentée ici a questionné les enseignants et les étudiants de deux formations préluées sur leurs attentes en matière d'hybridation, en les replaçant dans le cadre de l'expérience vécue pendant la pandémie.

En effet, la crise sanitaire a imposé à tous, étudiants et enseignants, la continuité pédagogique. Les enseignants, démunis, n'ont pu la plupart du temps réaliser qu'une transposition de leurs enseignements en présentiel (Cerisier, 2020a, 2020 b), au regard de leur savoir techno-pédagogique disciplinaire pré-existant (Bachy, 2019), avec le sentiment de devoir enseigner quoi qu'il arrive, dans des conditions dégradées (Seurrat, 2022 : 6).

Rappelons que le modèle issu du projet Hy-Sup⁶⁹, « le plus solide et le plus abouti, du moins dans le contexte scientifique francophone » (Peltier et Séguin, 2021) a défini six types de dispositifs hybrides suivant les choix opérés sur les cinq dimensions : « la mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentes et distantes (1), l'accompagnement humain (2), les formes particulières de médiatisation (3) et de médiation (4) liées à l'utilisation d'un environnement techno-pédagogique et le degré d'ouverture du dispositif (5) » (Burton *et al.*, 2011).

Le questionnaire se focalise sur l'analyse de la première dimension qui est la mise à distance d'activités, tout en sachant que ce n'est qu'une facette des dispositifs hybrides. Pour autant, l'incertitude quant à la connaissance des enseignants et des étudiants sur le concept d'hybridation

⁶⁹ Hy-sup est un projet de recherche européen (six universités partenaires et 25 chercheurs suisses, français et belges) visant à mieux comprendre les dispositifs hybrides. Cette recherche exploratoire s'est déroulée entre 2009 et 2012, selon une méthodologie mixte quantitative et qualitative.

nous empêchait d'employer ce terme dans les questions. Cette intuition *a priori* a été confortée par les conclusions de l'analyse.

L'hybridation des formations peut être étudiée du point de vue des concepteurs et donc de l'ingénierie pédagogique, qui est une « préoccupation constante autant qu'essentielle » (Pera et Charlier, 2023). Pour autant, ces auteurs nous invitent à changer d'angle de vue en s'intéressant aux perceptions des apprenants, et de leur appropriation de ce que l'enseignant a conçu pour construire leur « expérience propre » (*op. cit.* : 33) afin d'inclure ces retours des étudiants dans une perspective de design pédagogique⁷⁰. C'est le point de vue qui a été choisi dans ce protocole, en le croisant avec les perceptions des enseignants.

Cette première partie d'analyse a pour objectifs de répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les attentes des étudiants sur les pratiques pédagogiques hybrides après leur expérience d'un 100 % distanciel imposé ?
- Quelles sont les envies d'hybridation des enseignants ?

L'analyse quantitative des réponses est présentée en premier lieu, complétée ensuite par une analyse qualitative des verbatim issus des questions ouvertes. Enfin, sera étudiée la perception des activités pédagogiques mises à distance, dans leur impact sur l'apprentissage.

2.1. Approche quantitative

2.1.1. Expérience des répondants

Pendant le premier confinement, les enseignants répondants ont donné des CM, des TD et très peu de TP (QEns1⁷¹). Pour ce faire, ils ont réalisé des cours en visioconférence et utilisé la plateforme *Moodle* pour déposer des cours et des activités (QEns2⁷²). Pendant l'année transitoire 2020/2021 (QEns5 et QEns6), un tiers ont vécu la co-modalité : la moitié des étudiants en présentiel, l'autre moitié en distanciel en visioconférence simultanée, les autres ont soit alterné 100 % présentiel et 100 % distanciel au gré des confinements, soit enseigné en présentiel.

Les étudiants, quant à eux, ont tous vécu les deux années de la pandémie en études post-bac (licence, BTS ou DUT) sauf un qui a un parcours L3 et service civique (QEt1 et QEt3). Pour l'année transitoire, les modalités présence/distanciel vécues sont variées : deux en distanciel pur, trois en présentiel pur et les autres dans une modalité mixte (QEt7).

2.1.2. Contradictions enseignantes

Tous les enseignants répondants ont donc vécu de l'enseignement 100 % distanciel durant la pandémie. La Figure 43 indique que si 50 % des enseignants sélectionnent une modalité entièrement en présentiel, le cumul des 41,7 % préférant l'hybride avec une majorité de présentiel et les 8,3 % préférant l'hybride avec une majorité de distanciel induit que 50 % déclarent préférer enseigner en suivant une modalité hybride (QEns21, Figure 43) et confirment cette réponse quand il est question de leurs enseignements en LP (QEns38, Figure 44). Pourtant, seuls 16,7 % indiquent qu'une partie de leur enseignement en LP gagnerait à être mis à distance (QEns32, Figure 44).

⁷⁰ Nous empruntons ici le concept évoqué par les auteurs, il sera défini ultérieurement.

⁷¹ Dans toute cette partie, les numéros des questions correspondent au numéro des variables du questionnaire (voir Annexe 19), ce qui explique qu'il y ait plus de questions qu'annoncé dans la description (paragraphe 1.1).

⁷² QEns2 se réfère à la question 2 destinée aux enseignants, QEt1 à la même signification pour les étudiants

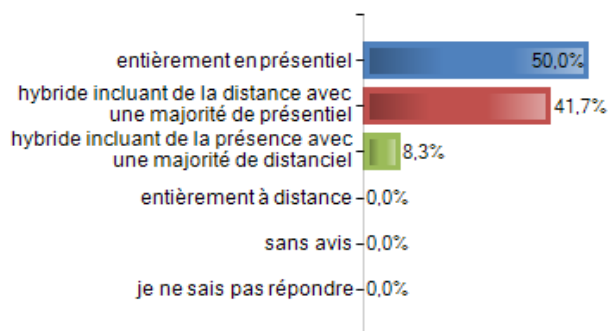


Figure 43. Modalité préférée d'enseignement

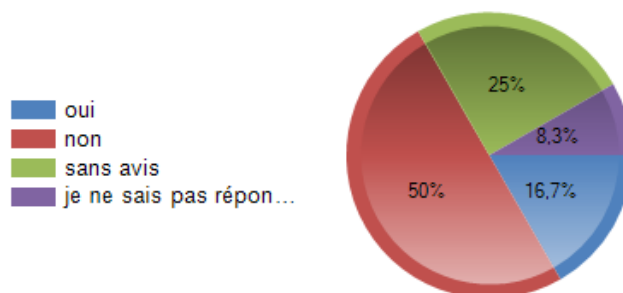


Figure 44. Une partie de vos enseignements en LP gagnerait-elle à être mise à distance ?

Les enseignants préférant le présentiel déclarent presque unanimement que leur enseignement ne gagnerait pas à de la distance. Pour les enseignants plébiscitant l'hybride, deux tiers des enseignants répondent « sans avis », « je ne sais pas répondre » ou même « non ». Les réponses à ces questions sont d'apparence contradictoire. Elles questionnent à la fois la compréhension des pratiques que cachent la « mise à distance » et les possibles raisons qui freinent celle-ci, de façon générale ou dans la LP. Pour lever ce paradoxe, il est nécessaire d'employer des méthodes d'investigation permettant de recueillir qualitativement et plus en profondeur les conceptions des enseignants.

50 % des répondants incluent des activités pédagogiques à distance (QEns24), dont deux tiers seulement ont répondu que leur modalité préférée était la modalité hybride (QEns21). Donc, un tiers des répondants déclarant mettre des activités à distance préfèrent une modalité d'enseignement entièrement en présentiel. Un enseignant précise « en utilisant les outils numériques dans les pratiques pédagogiques » et évoque des pratiques qui semblent proches de la classe inversée (QEns27), affichées dans l'emploi du temps des étudiants. L'autre enseignant ne met à distance que des dépôts de devoirs. Les réponses à ces trois questions interrogent les conceptions des enseignants sur le concept d'hybridation, notamment vis-à-vis de l'évolution de leurs pratiques.

Lorsque des activités pédagogiques sont mises à distance, la moitié remplace des heures de présentiel avec les étudiants (QEns29) et dans ce cas, elles sont le plus souvent affichées dans l'emploi du temps des étudiants (QEns30). Ceci témoigne d'une hybridation effective dans certains enseignements de LP, sans pour autant que les enseignants ne la revendiquent comme telle.

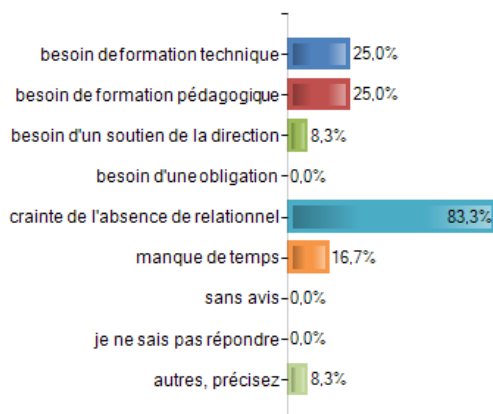


Figure 45. Freins à la mise à distance d'une partie des enseignements

Le frein majoritaire à l'hybridation évoqué par les enseignants est la crainte de l'absence de relationnel, suivi du besoin de formation (QEns36, Figure 45). Dans la modalité ouverte (item *autres, précisez*), un enseignant indique « Les cours sont par défaut en présentiel ». Cette remarque montre que certains enseignants ne pensent pas avoir la liberté ou la capacité de pouvoir basculer leur enseignement en modalité hybride.

2.1.3. Un souhait partagé

Les étudiants souhaitent, pour le futur, garder de la pandémie l'organisation du travail en distanciel et les échanges avec les enseignants (QEt9). Les enseignants plébiscitent très clairement l'organisation du travail en distanciel, y compris les réunions en visio et le télétravail (QEns11). Par contre, de façon unanime, les enseignants et étudiants ne souhaitent pas garder le 100 % distanciel, les étudiants dénonçant sans ambiguïté la perte dans les échanges (QEt11 et QEns13).

En ce qui concerne la modalité de formation (Figure 9), les étudiants sont environ 80 % à souhaiter une formation qui ne soit pas du présentiel pur, avec 18 % qui souhaiteraient une formation en bi-modalité (distanciel et présentiel proposés tous les deux, au choix de l'étudiant). Les enseignants sont plus de la moitié à vouloir intégrer une part de distanciel dans leur enseignement (QEns38).

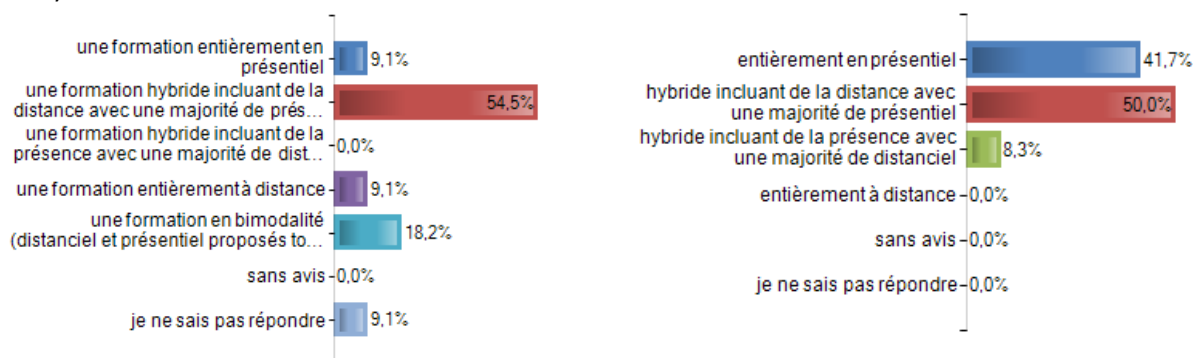


Figure 46. Souhait de modalité de formation ou d'enseignement (resp. étudiants, gauche et enseignants à droite)

2.1.4. Bilan intermédiaire

Si les activités pédagogiques à distance ont bien une place actuellement dans les licences professionnelles prélu­disées, elles ne changent pas la maquette de la formation, les heures prévues dans la maquette sont toutes réalisées en présentiel. De fait, il n'y a pas articulation à proprement parler des modalités présentiel/distanciel, ce qui ne correspond pas à la définition d'un dispositif hybride de formation présentée dans la première partie. Pour autant, la moitié des enseignants

souhaiterait basculer leurs enseignements en modalité hybride. Les étudiants sont eux aussi plus que majoritaires à souhaiter une formation hybride. Des deux côtés, la crainte de l'absence de relationnel est prépondérante, mettant bien en valeur le besoin de relations sociales, « ce qui est l'essence même de la pédagogie » (Enseignant 10). Ceci montre l'enjeu de la dimension relationnelle dans les dispositifs hybrides (Knauf et Falgas, 2020) et la crainte des parties prenantes concernant l'impact du distanciel sur la « relation éducative » (Paivandi et Espinosa, 2013, cités par Knauf et Falgas, 2020 : 8).

L'analyse a révélé certaines positions paradoxales des enseignants montrant une part de confusion dans l'appropriation des concepts d'hybridation. Si la pandémie a permis de vulgariser certains termes liés aux pratiques pédagogiques numériques (synchrone, asynchrone, co-modalité...), l'acculturation des enseignants au numérique pour l'enseignement ne semble pas suffisante pour leur permettre d'en cerner les différents enjeux. Cela montre aussi qu'il semble difficile pour les enseignants de faire la part des choses entre des activités à distance et une hybridation de l'enseignement, mettant en évidence le « lien organique entre pédagogie et numérique » (Loisy et Lameul, 2015). En effet, un glissement des pratiques semble s'être opéré chez certains enseignants, vers une intégration peut-être plus naturelle des technologies numériques pour l'enseignement, en tout cas un changement de regard sur la place des technologies dans l'enseignement (Audran *et al.*, 2021). Ce glissement rend plus floue la séparation entre dispositif incluant du numérique et dispositif hybride.

Malgré tout, la volonté institutionnelle d'hybridation des formations rencontre donc bien ici un souhait des parties prenantes pour cette modalité de formation. Comment expliquer que l'hybridation des enseignements ne soit donc pas plus présente dans les formations ? Les parties ouvertes du questionnaire ainsi que l'observation participante font émerger trois pistes de réponses possibles. Tout d'abord, les enseignants citent un besoin de formation, formations qui sont pourtant disponibles au sein de l'université, à la fois ponctuellement et sous la forme d'un Diplôme Inter-Universitaire (DIU) *Hybrider son enseignement dans l'enseignement supérieur* et qui ne trouvent pas leur public. Puis, le manque de temps, pour se former notamment et pour s'investir dans la création de ces activités. Ces deux premiers freins rejoignent les freins constatés depuis longtemps à l'intégration des TIC dans l'enseignement (Karsenti & Gauthier, 2006 : 3). Dans le cas particulier de l'hybridation qui nous concerne ici (même si les deux sont liés) apparaît le manque de communication, à la fois sur cette volonté ou le soutien à cette forme d'enseignement – qui ne sont pas affichés assez clairement par l'établissement – et aussi sur l'intérêt de réfléchir à l'articulation entre présentiel et distanciel. Alors, ces activités devront pleinement faire partie des heures affichées de travail étudiant et des heures de travail enseignant, ce qui n'est pas le cas actuellement.

La pandémie aura permis à tous, enseignants et étudiants, d'expérimenter le tout distanciel, en montrant les facettes les plus complexes de celui-ci. Cette expérience intégrée par tous servira de socle aux prochaines innovations sur le plan de formation avec et par le numérique. Si le total asynchrone est tentant pour l'institution afin de faciliter la personnalisation des parcours étudiants, l'expérience des usagers montre que le relationnel est indispensable à la formation, supposant des dispositifs réfléchis pour permettre l'interaction et l'accompagnement. L'enseignement comme pratique communicationnelle ne peut se passer de la relation : « communiquer est d'abord partager et non transmettre [...], une participation à la communauté humaine » (Jeanneret, 2002).

La présente analyse se propose maintenant d'approfondir l'analyse des différents *verbatim* recueillis à travers les réponses aux questions ouvertes et sur les activités pédagogiques à distance. Alors que les analyses précédentes se fondaient sur l'analyse quantitative des perceptions, nous avons privilégié ici une approche qualitative.

2.2. Approche qualitative : comparaison des *verbatim*

Le questionnaire comportait cinq questions ouvertes apportant des commentaires. Ces derniers ont tout d'abord été traités de façon quantitative afin d'en repérer les points saillants. Une approche qualitative a ensuite été réalisée pour cette fois révéler l'ensemble des discours. La méthode du diagramme des affinités (Leleu-Merviel, 2008b) a été utilisée sur les *verbatim* enseignants et étudiants pour exprimer la pluralité des paroles.

Les questions étudiées dans cette partie portent sur l'impact de la pandémie sur les étudiants et les enseignants dans leur manière d'apprendre et d'enseigner (QEt12 et QEns14) ainsi que sur les avantages et inconvénients perçus de l'enseignement à distance (QEt14 et 15, QEns16 et 17).

2.2.1. Impact de la pandémie

Les étudiants souhaitent, pour le futur, garder de la pandémie l'organisation du travail en distanciel et les échanges avec les enseignants (QEt9). Les enseignants plébiscitent très clairement l'organisation du travail en distanciel, y compris les réunions en visio et le télétravail (QEns11). Par contre, de façon unanime, les enseignants et étudiants ne souhaitent pas garder le 100 % distanciel, les étudiants dénonçant sans ambiguïté la perte dans les échanges (QEt11 et QEns13).

Au sujet de l'impact de la pandémie sur les pratiques d'apprentissage d'une part et d'enseignement d'autre part, 63,7 % des étudiants pensent que la pandémie a changé leur façon d'apprendre contre 50 % des enseignants quant à l'heure façon d'enseigner (QEt12 et QEns14, Figure 47).

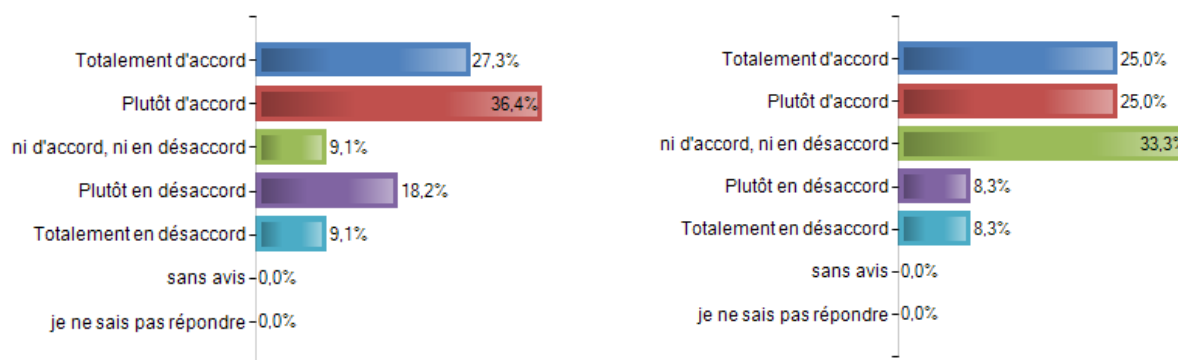


Figure 47. La pandémie a changé votre façon d'apprendre ou d'enseigner (resp. gauche et droite)

Cependant, l'étude des *verbatim* (Figure 48) montre que la question n'a pas été comprise par tous comme nous l'avions envisagé. En effet, certains commentaires montrent que le répondant est resté sur son expérience pendant la pandémie, sans parler de l'impact sur leurs méthodes actuelles. Les étudiants évoquent une complexité plus grande dans les apprentissages pour certains, liée à une perte de motivation mais aussi à des difficultés de compréhension. L'adaptation à la modalité distanciel a nécessité une augmentation de la charge de travail, qui pouvait rendre difficile la conservation d'un temps de vie privée. En outre, l'outil informatique est plus présent dans leur pratique.

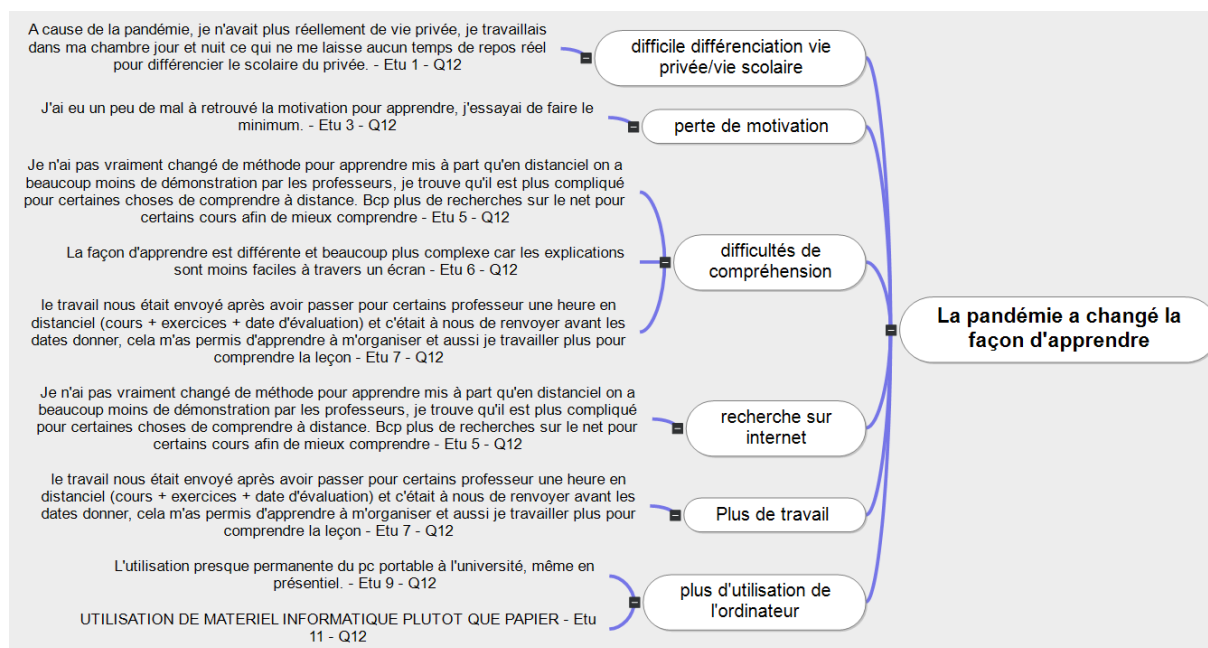


Figure 48. Diagramme des affinités – Impact sur la façon d'apprendre (QÉtu14)

Les enseignants, quant à eux, évoquent une intégration du distanciel dans leurs pratiques post-pandémie (Figure 49), même s'il reste ambigu pour certains, du fait des réponses courtes, que ceci concerne bien leur façon actuelle de travailler. Pour autant, certains enseignants évoquent le fait que la pandémie leur a permis d'inclure davantage la plateforme d'enseignement en ligne Moodle, voire d'améliorer leurs pratiques précédentes.

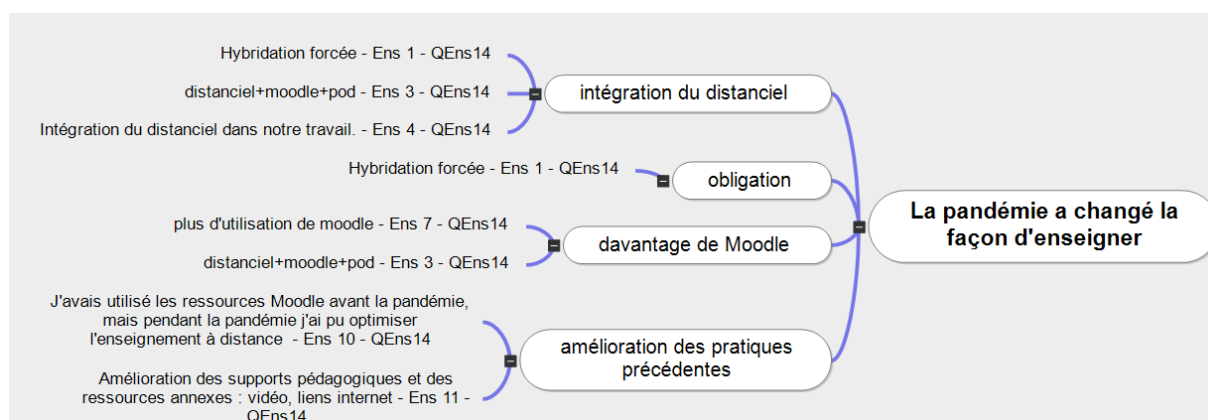


Figure 49. Diagramme des affinités – Impact sur la façon d'enseigner (QEns 14)

2.2.2. Avantages et inconvénients de la distance

Le questionnaire comportait deux questions en miroir sur l'enseignement à distance, demandant aux répondants d'en donner les avantages et les inconvénients.

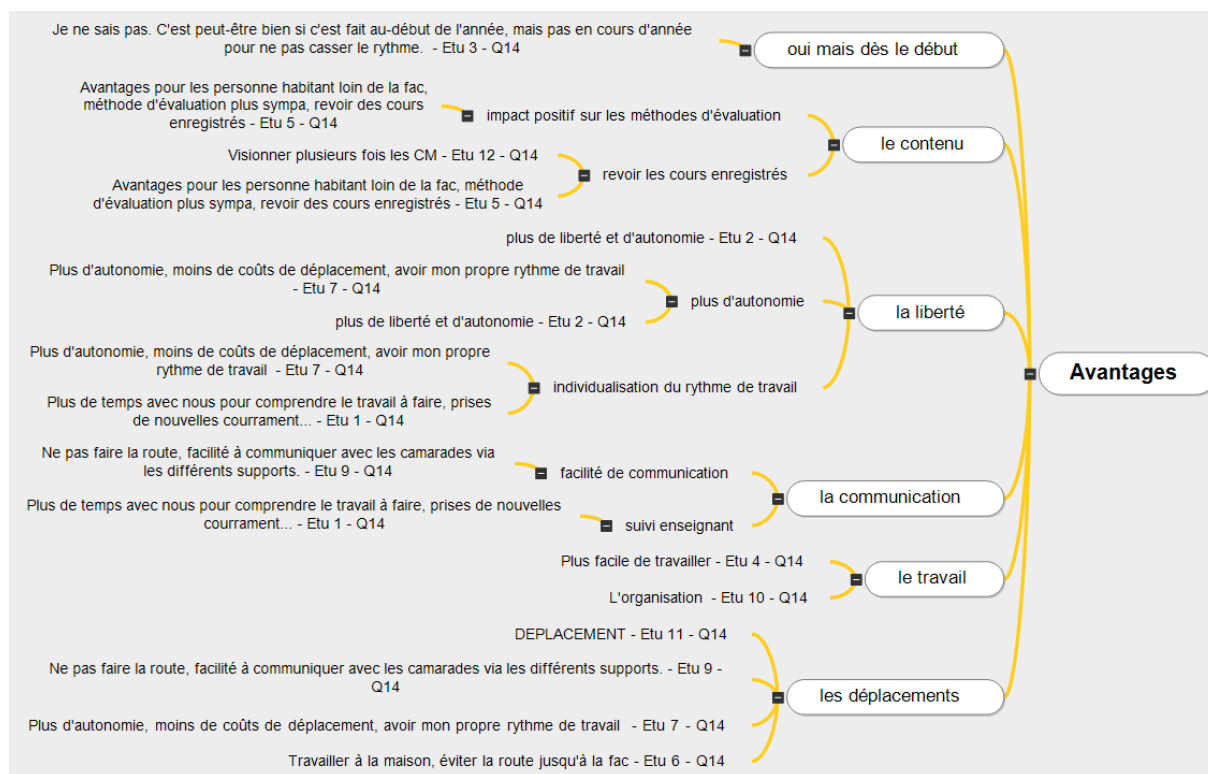


Figure 50. Diagramme des affinités – Avantages à l'enseignement à distance pour les étudiants (Q14)

Aux yeux des étudiants, les avantages sont assez diversifiés, même si un répondant pointe, pour ne pas être perturbé, le fait que la distance doit être organisée dès le début de l'année. L'avantage le plus prégnant est l'impact logistique par l'allégement des déplacements. Du point de vue de l'expérience d'apprentissage en elle-même, un avantage est cité au niveau du contenu, par la diversité des méthodes d'évaluation et l'accès possible aux cours enregistrés. La liberté procurée par ce type d'enseignement leur paraît aussi intéressante : travailler à son rythme, mais aussi en autonomie. Ceci rejoint les conclusions de Albareil *et al.* sur les différentes flexibilités rapportées par les étudiants de l'université d'Avignon (Albareil *et al.*, 2023). La communication est, elle aussi, évoquée comme étant facilitée avec les étudiants, et par le suivi des enseignants qu'un enseignement à distance implique.

Les items évoqués par les enseignants (Figure 51) sont assez similaires. Tout d'abord, ils y voient un avantage sur le contenu des enseignements, même si les raisons sont différentes : la clarté des objectifs, la variété des supports, et leur meilleure organisation, plus souple. Est pointé aussi le fait de garder des traces d'une année sur l'autre. Ils évoquent ensuite un apport dans l'organisation du travail, plus confortable, par exemple par le gain de temps de transport, ou par des méthodes plus efficaces, notamment par les outils collaboratifs. Enfin, est évoqué le suivi facilité des étudiants. Cependant, cette fois-ci encore, deux répondants nuancent ces avantages en les restreignant aux cours magistraux.

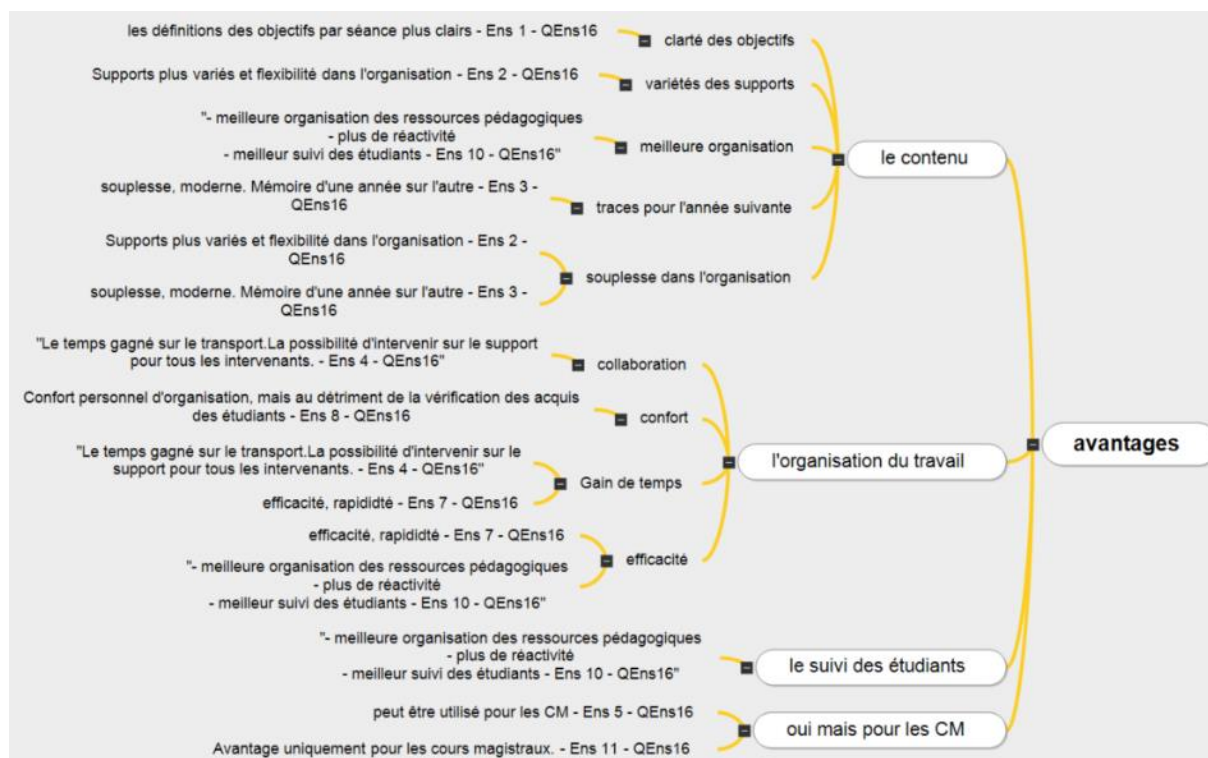


Figure 51. Diagramme des affinités – Avantages à l'enseignement à distance pour les enseignants (QEns16)

Les deux publics se rejoignent donc sur un impact positif sur le contenu – par leur variété possible et la structuration facilitée – mais aussi la flexibilité organisationnelle et le confort d'avoir moins de déplacements. Quelques étudiants et enseignants évoquent une communication facilitée via certains outils.

La forme et la taille des diagrammes montrent assez clairement que les avantages sont finalement assez nombreux et que les réponses sur les inconvénients ont été davantage détaillés (Figure 52, Annexe 20).

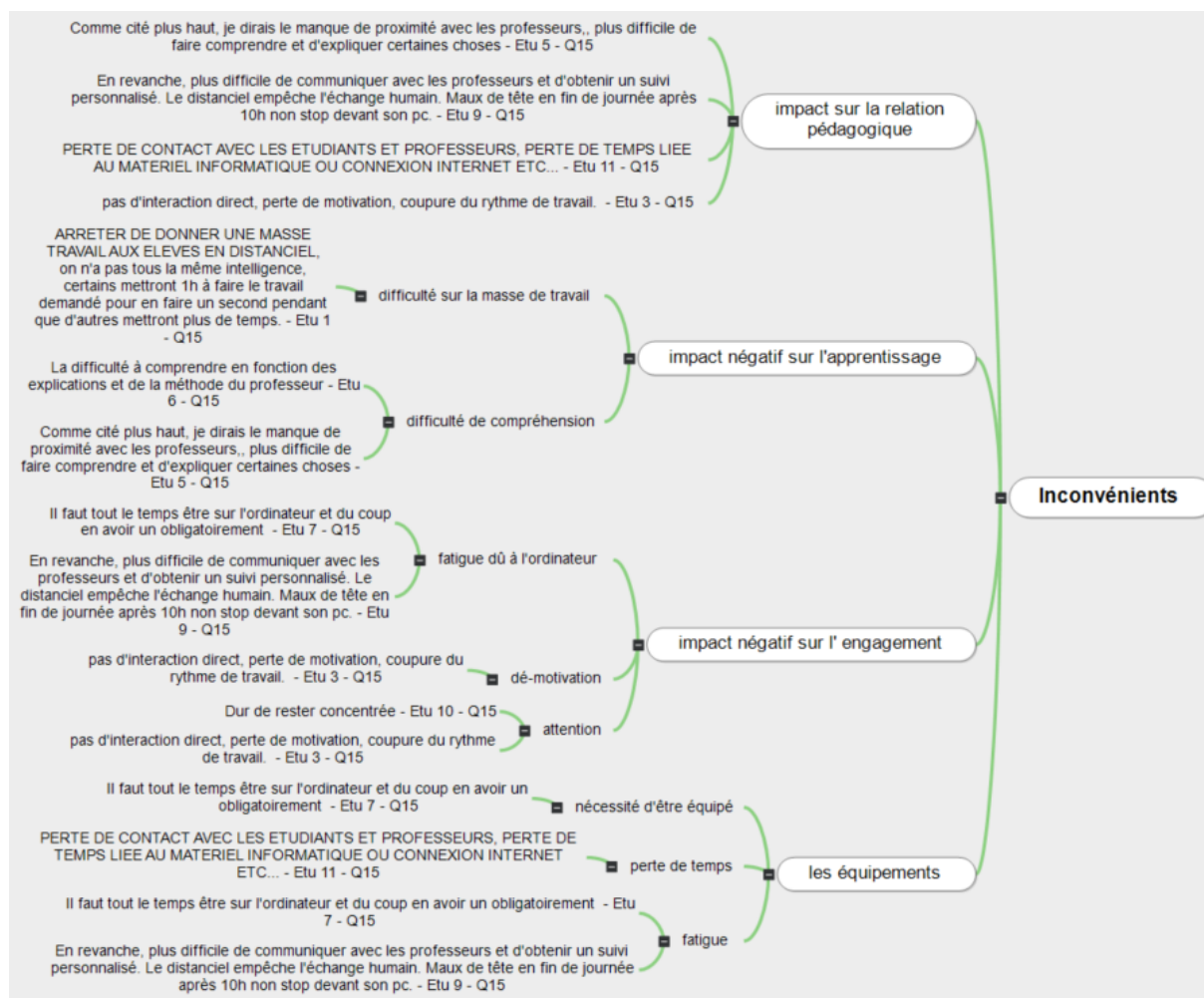


Figure 52. Diagramme des affinités – Inconvénients de l’enseignement à distance pour les étudiants (Q15)

Les étudiants évoquent très concrètement les équipements, avec la nécessité d’être équipés, la fatigue due à l’ordinateur et les difficultés de connexion occasionnant des pertes de temps. Ils notent ensuite un impact négatif sur l’apprentissage par la masse de travail demandée et les difficultés de compréhension, résultat de la distanciation dans la relation pédagogique. Enfin, les étudiants évoquent un impact négatif sur l’engagement, par des difficultés d’attention et une démotivation, ainsi que la fatigue du travail sur ordinateur.

Côté enseignants (Annexe 20), l’analyse a permis de dégager trois thématiques qui rejoignent les déclarations étudiantes : manque d’investissement des étudiants, passivité pendant les séances en synchrone, voire démotivation. Du point de vue des enseignants, il est plus difficile de suivre les étudiants (c’est-à-dire à la fois de mesurer leur investissement et leur appropriation). La perte du contact humain est elle aussi mise en valeur. Les enseignants évoquent par ailleurs un impact sur la qualité de leur travail par une augmentation de la charge de travail et rejoignent les étudiants sur les défaillances techniques.

2.3. Activités pédagogiques à distance

Pour rappel, les questionnaires abordaient l’hybridation par la mise à distance d’activités. Ainsi était investiguée la question des activités pédagogiques à distance (Tableau 20). Le croisement

des réponses apporte des éclairages sur les perceptions des étudiants quant à l'impact de ces activités sur leur apprentissage.

Partie du questionnaire	Etudiants	Enseignants
Expérience de l'enseignement à distance	16. Pendant la pandémie, quelles pratiques pédagogiques à distance ont favorisé votre apprentissage ?	18. Pendant la pandémie, quelles pratiques pédagogiques à distance vous ont semblé favoriser l'apprentissage des étudiants ?
Hybridation des enseignements dans la LP	26. Quelles sont les activités mises à distance ?	27. Quelles sont les activités mises à distance ?
	28. Selon vous, lesquelles de ces activités à distance permettent-elles d'améliorer votre apprentissage ?	
	30. Quelles activités/pratiques souhaiteriez-vous mettre à distance dans la formation ?	

Tableau 20. Questions portant sur les activités pédagogiques à distance

Par ailleurs, les étudiants ont été questionnés sur leurs pratiques vis-à-vis des supports mis à distance : vidéo et support de présentation. Pour prendre connaissance d'une vidéo, les trois quarts la regardent en intégralité. Un étudiant indique la regarder plusieurs fois pour prendre des notes, ce qui montre l'intérêt de réfléchir en tant qu'enseignant à la longueur des vidéos déposées (QEt19, Figure 53). Une grosse majorité indique s'appuyer sur les supports de présentation comme trace du présentiel ou pour compléter leur prise de notes (QEt21, Figure 53).

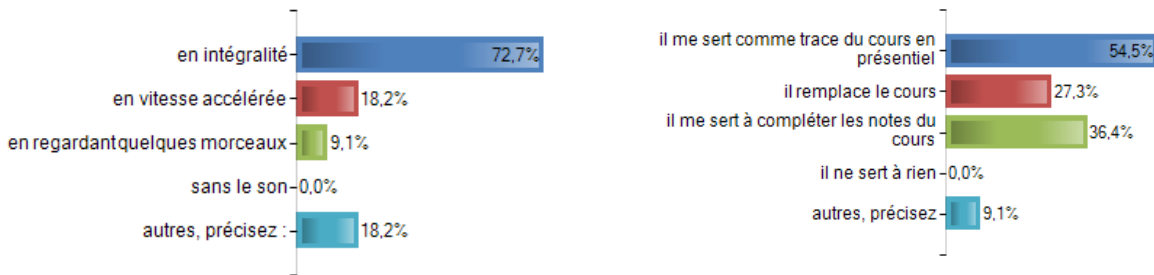


Figure 53. Mode de visionnage d'une vidéo et utilisation d'un support de présentation

Comparaison des pratiques souhaitées favorisant l'apprentissage

D'après leur expérience, les répondants déclarent que les activités à distance qui ont permis d'améliorer leur apprentissage pendant la pandémie sont principalement : le téléchargement des supports de cours écrits, le résolution d'exercices, les cours en visioconférence participatifs, les réponses à des quizz (QEt16, bâtons bleus, Figure 54). Ce sont les mêmes activités qu'ils souhaiteraient mettre à distance dans leur formation actuelle (QEt30, bâtons orange, Figure 54), même si les pourcentages pour les activités souhaitées sont inférieurs pour tous les items.

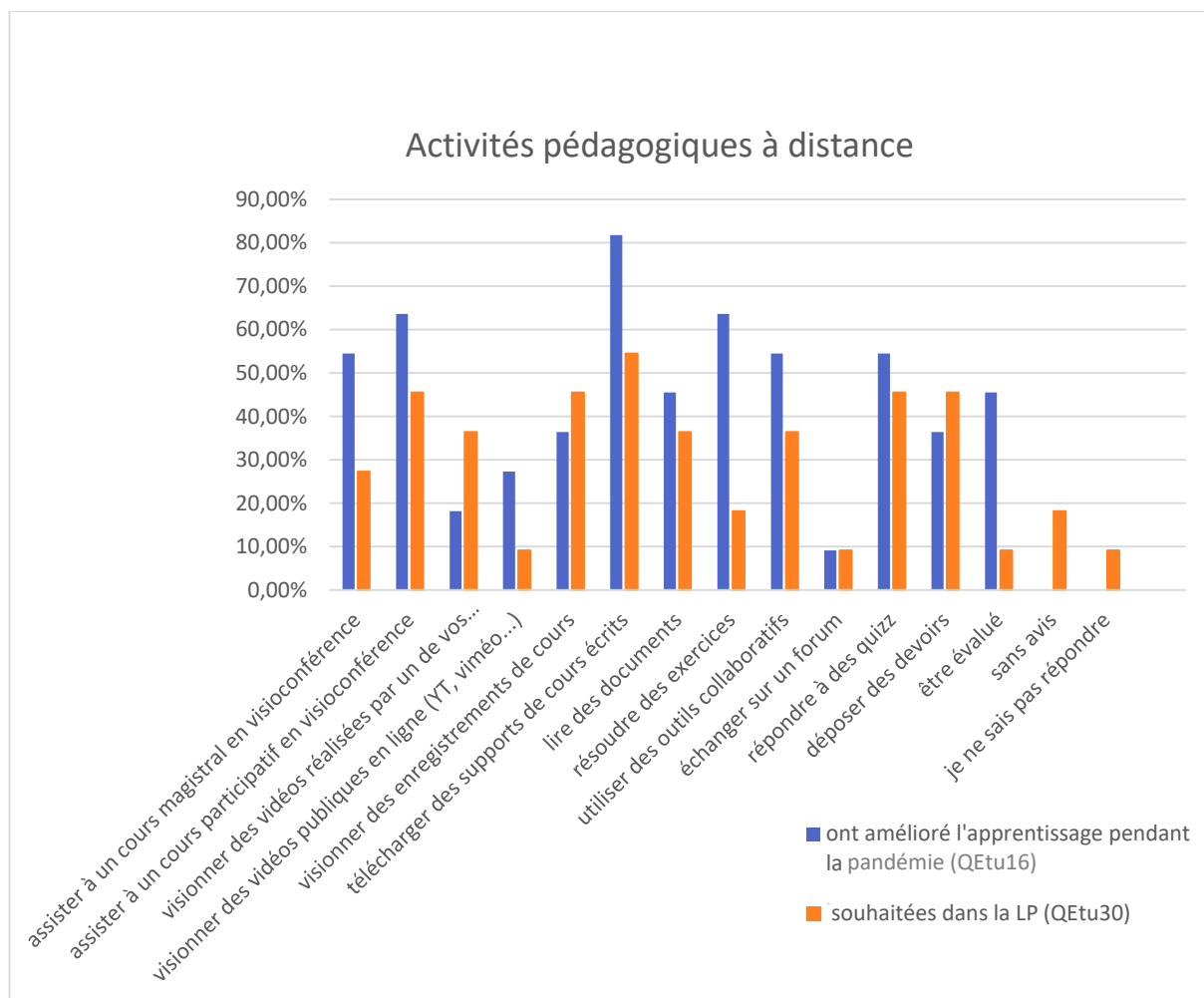


Figure 54. Activités à distance permettant d'améliorer l'apprentissage pendant la pandémie et les activités souhaitées à distance en LP (resp. QEt16 – en bleu et QEt30 – en rouge)

La comparaison entre les résultats de ces deux questions (représentés en bleu et orange, Figure 54) montre notamment la chute importante de plusieurs items : *résoudre des exercices*, *être évalué* et *télécharger des cours écrits* même si ce dernier reste majoritaire. Si les deux premières pratiques leur ont permis d'améliorer leur apprentissage pendant le 100 % distanciel lié à la continuité pédagogique, ils veulent garder ces activités en présentiel. Par ailleurs, ils souhaitent pouvoir à distance : télécharger des supports écrits, ainsi que visionner des vidéos créées par les enseignants ou d'enregistrement de cours, ces deux items étant en hausse par rapport à leur ressenti pendant la pandémie. Ces pratiques se rapprocheraient de celles de la classe inversée translatée (type 1) (Lebrun *et al.*, 2017), dans laquelle la partie théorique est donnée à distance et la mise en application en présence. Cela pourrait montrer l'intérêt des étudiants pour les pédagogies par projet ou de « modalités d'apprentissage qui les mettent en situation de "consom-acteur" » (Knauf et Falgas, 2020). Ces résultats peuvent aussi démontrer le besoin de liberté et d'autonomie dans leurs apprentissages, ce qui rejoint les déclarations de la Figure 55 (QEt32) : la mise à distance faciliterait leur organisation, en leur permettant d'apprendre à leur rythme et au moment voulu. Il faut rappeler que les étudiants concernés sont en troisième année post-bac, les résultats seraient sans doute différents avec des licences 1 ou des masters 2 (Albareil *et al.*, 2023 ; Kennel *et al.*, 2021).

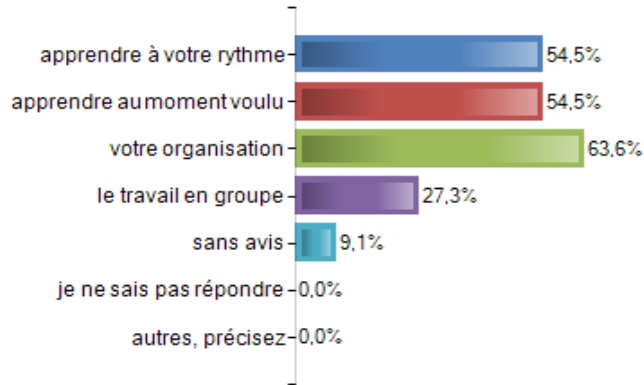


Figure 55. Ce que la mise à distance des activités faciliterait

Les activités mises à distance dans la formation qui permettent d'améliorer l'apprentissage

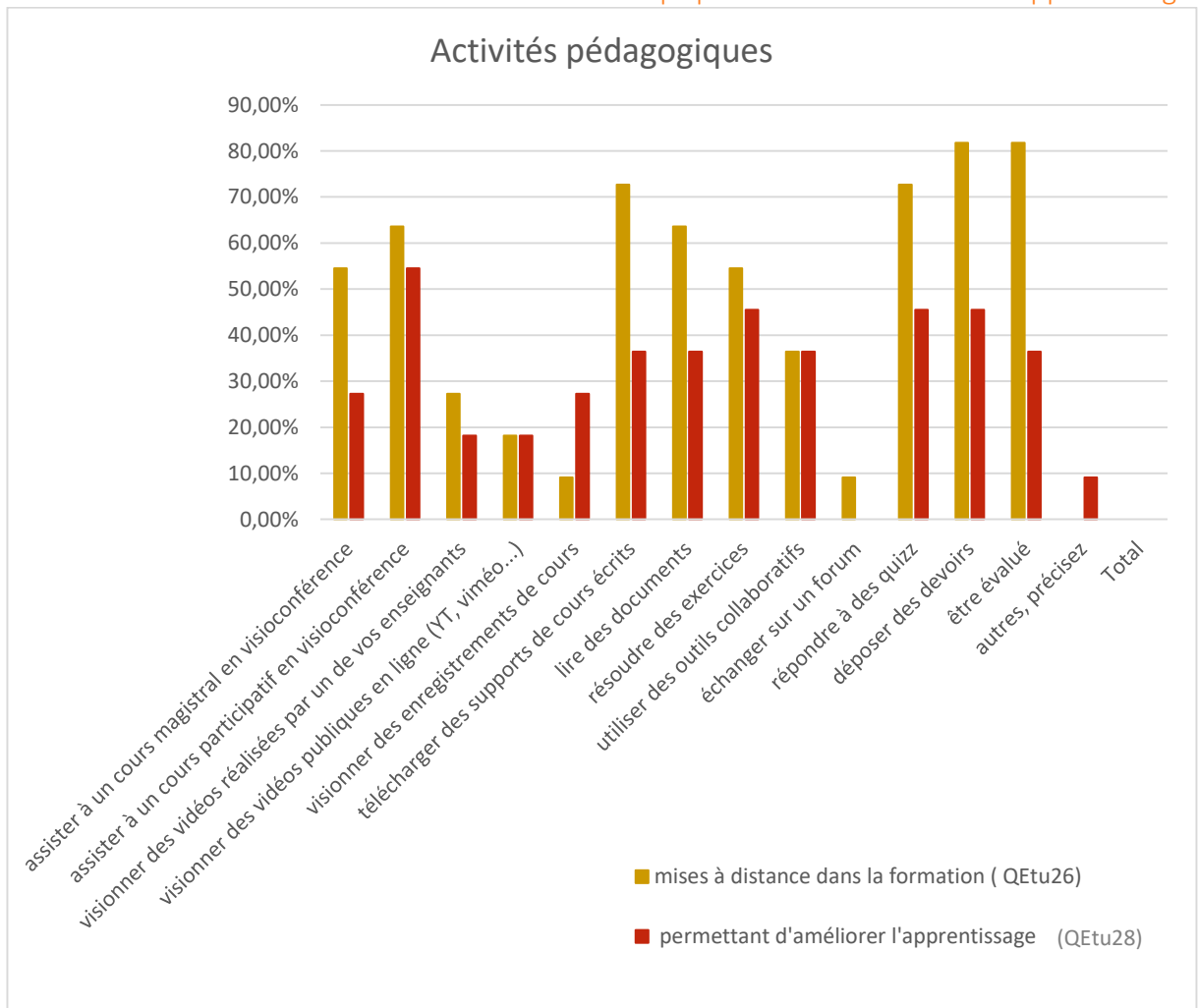


Figure 56. Activités mises à distance dans la formation et celles permettant d'améliorer l'apprentissage (resp. QEt26 – en marron et QEt28 – en bordeaux)

Selon les déclarations des étudiants, les activités effectivement mises à distance dans la formation sont principalement des évaluations (quizz, dépôts de devoirs), le téléchargement de supports écrits à lire, suivi peu après par des visioconférences et de la résolution d'exercices. Les résultats concernant les activités permettant d'améliorer l'apprentissage ne font pas consensus. Pour autant, il est intéressant de noter la place du cours magistral en visio-conférence pour peu qu'il soit

participatif. Ceci rejoint les réponses pointant les difficultés d'investissement comme inconvénient de la distance. Les pédagogies dites actives, administrées à distance, permettraient de lever cet inconvénient.

L'apport de la partie évaluative et la résolution d'exercices paraît plus mitigée. Ceci peut sans doute être relié à la difficulté de mettre en place à distance les feedbacks, qui sont pourtant indispensables pour accompagner les étudiants dans leurs apprentissages.

Activités favorisant l'apprentissage pendant la pandémie et dans la formation

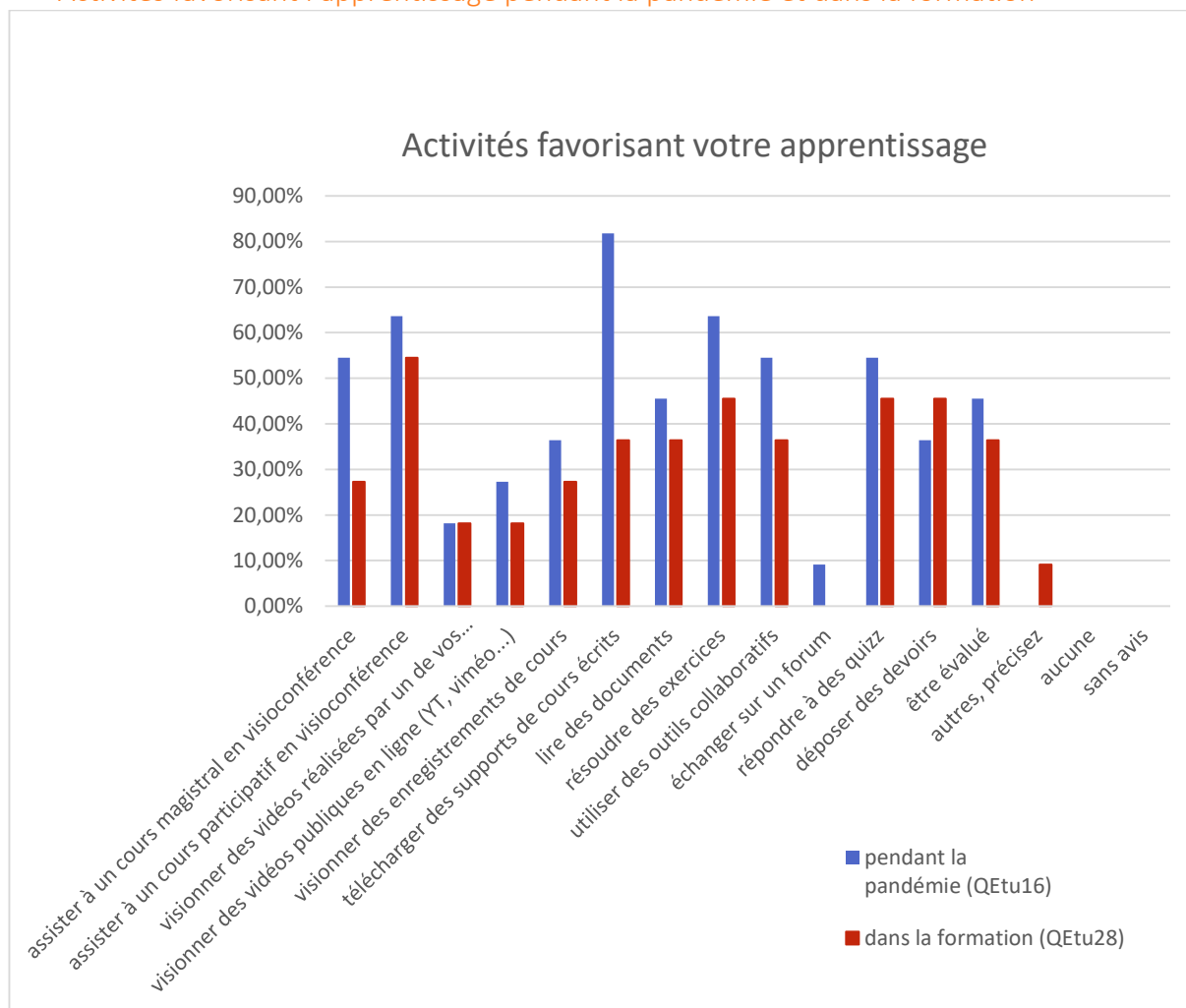


Figure 57. Activités favorisant l'apprentissage pendant la pandémie et celles permettant d'améliorer l'apprentissage dans la formation (resp. QEt16 – en bleu et QEt28 – en bordeaux)

En comparant les perceptions des étudiants sur les activités ayant favorisé leur apprentissage pendant la pandémie et dans leur formation actuelle, les résultats sont tous inférieurs pour la formation actuelle. Ceci peut être expliqué par le fait que le présentiel est prépondérant dans la formation actuelle et il doit, de ce fait, être le principal porteur du soutien à l'apprentissage.

On note un net recul de l'intérêt du téléchargement des supports écrits, ce qui paraît cohérent avec la possibilité de prendre des notes avec le présentiel. Cependant, un tiers des étudiants continue à y trouver un intérêt. La question portant sur les supports (Figure 53) a montré qu'ils servaient de traces de cours ou de béquilles à la prise de notes. De même, le cours magistral en visio subit un recul important alors que le cours participatif est l'activité rencontrant le plus d'intérêt. Les pratiques d'application et de test de connaissance paraissent aussi intéressantes.

Activités améliorant l'apprentissage pendant la pandémie selon les deux publics

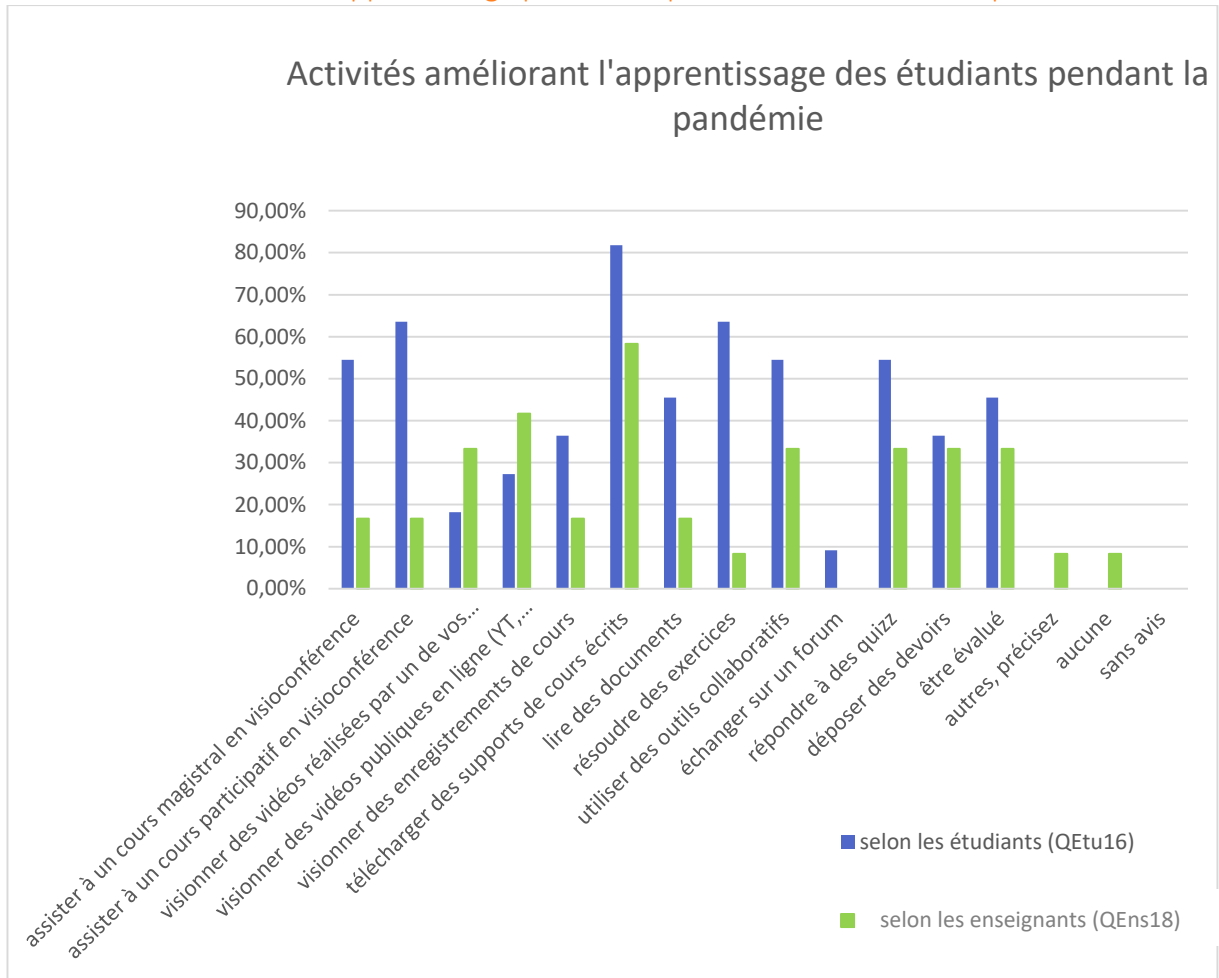


Figure 58. Activités favorisant l'apprentissage pendant la pandémie selon le point de vue étudiant et selon le point de vue enseignant (resp. QEtU16 – en bleu et QEns18 – en vert)

Les réponses pour les activités ayant favorisé l'apprentissage pendant la pandémie sont très différentes pour les enseignants et les étudiants. Par exemple, les étudiants plébiscitent le téléchargement des cours écrits, les exercices, les quiz et la visio-conférence. Dans toutes ces activités, les déclarations des enseignants sont inférieures de 25 % (supports écrits) à 58 % (exercices) à celles des étudiants. Ainsi, les enseignants ont sous-estimé l'intérêt pour les étudiants des visio-conférences, qu'elles soient magistrales ou participatives, aussi bien que leur enregistrement. Ils ont en revanche surestimé l'intérêt pour les vidéos publiques ou réalisées par eux-mêmes. Pour les répondants étudiants, le lien direct en visio-conférence est préférable au visionnage, ce qui est en lien avec le maintien de la relation pédagogique – même dégradée – par le fait par exemple de pouvoir poser des questions. Les enseignants ont également très fortement sous-estimé la résolution d'exercices. Ce décalage montre l'intérêt de prendre en compte les perceptions des étudiants concernant les activités mises à distance. Ils sont les mieux à même d'analyser ce qui favorise leur apprentissage, et leur point de vue peut aider les enseignants à concevoir leur scénario pédagogique, dans une démarche d'amélioration continue.

Pratiques favorisant l'apprentissage pendant la pandémie selon les enseignants et activités mises à distance dans la formation

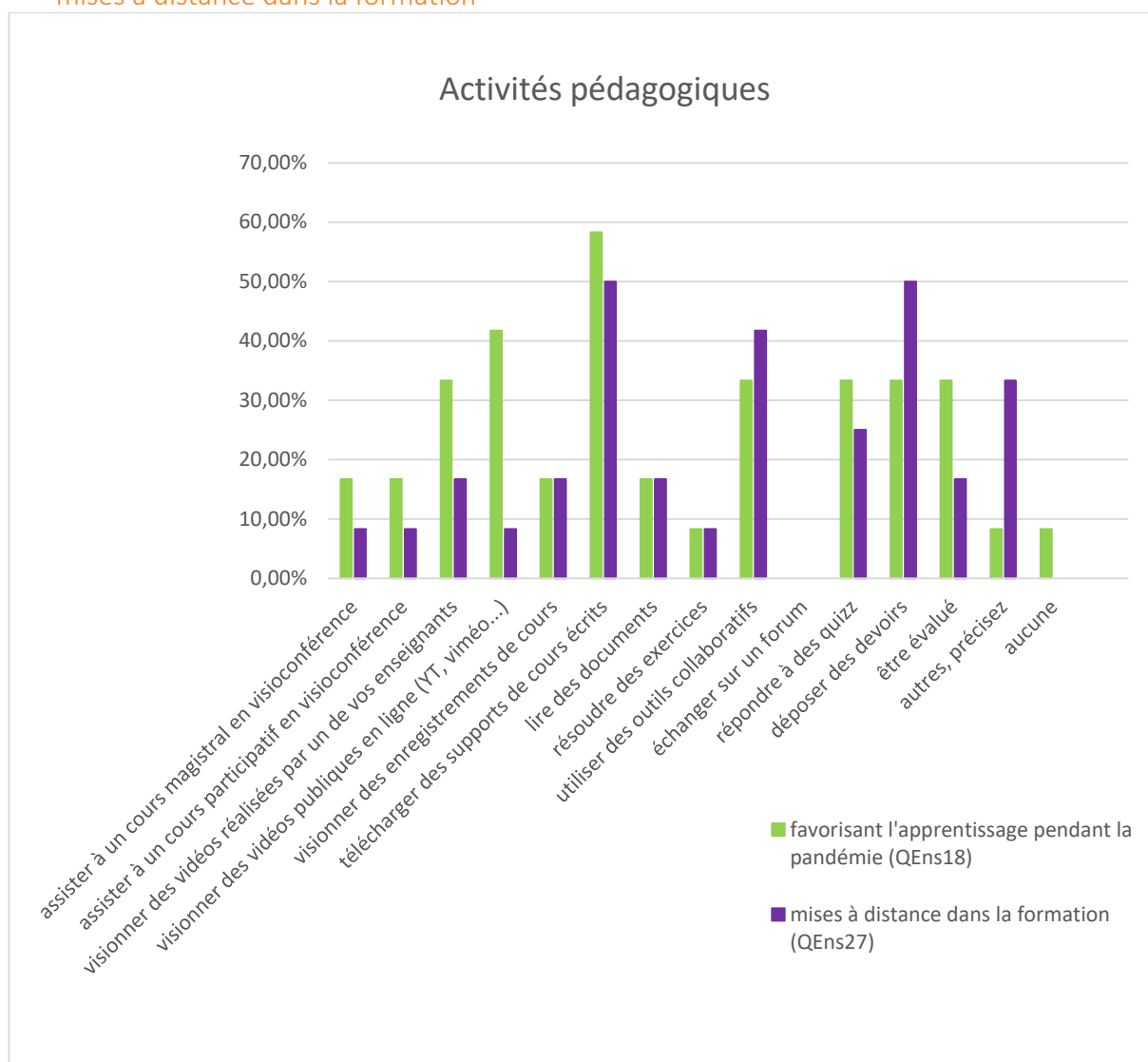


Figure 59. Activités favorisant l'apprentissage pendant la pandémie selon le point de vue enseignant et activités mises à distance dans la formation (resp. QEns18 – en vert et QEns27-en violet)

Les enseignants déclarent que pendant la pandémie, les activités favorisant le plus l'apprentissage des étudiants sont les cours écrits, le visionnage de vidéos et les évaluations. L'utilisation des outils collaboratifs est aussi évoquée comme soutien à l'apprentissage. On peut voir quelques écarts entre les deux graphiques, notamment la position des vidéos et des devoirs. Les vidéos leur apparaissent comme des activités favorisant l'apprentissage, mais elles ne sont actuellement pas intégrées à la formation : ceci est le signe que les enseignants ne complètent pas leur cours par des ressources médiatisées, que ce soit en remplacement ou en complément de leur enseignement. Il est à noter que déposer des devoirs n'est pas une activité en soi, mais davantage une fonctionnalité offerte par les plateformes, que les enseignants ont conservée après la pandémie. Les activités effectivement mises à distance se réfèrent à une utilisation assez classique de la plateforme : dépôt de supports de cours et récupération de devoirs. Pour autant, l'utilisation des outils collaboratifs prend une place importante.

2.4. Discussion des résultats

L'expérimentation 2022 sur les licences professionnelles préluées à l'UPHF consistait en un retour d'expérience qui portait sur deux modalités pédagogiques innovantes : l'hybridation des formations et l'approche par compétences. Si l'APC est installée dans la licence de par sa préluésation, la formation n'est pas affichée comme hybride. Ainsi, nous n'avons pas étudié la formation comme un dispositif hybride de formation, mais bien comme un lieu possible d'une hybridation des enseignements pour laquelle nous sommes focalisés sur l'aspect de la mise à distance d'activités pédagogiques.

Ce chapitre s'est donc intéressé à l'analyse des perceptions sur l'enseignement à distance et les activités pédagogiques associées. L'étude présentée est à vocation exploratoire, étant donné l'échantillon limité concerné. Son intérêt était dans la comparaison des réponses des deux publics.

L'expérience de l'enseignement à distance dans le contexte pandémique a montré un certain visage de celui-ci, qui peut paraître peu avenant, tant cette modalité était peu préparée. Les impacts négatifs cités sont nombreux et convergent pour les deux publics : relation pédagogique dégradée, engagement et apprentissage mis en difficulté, charge de travail plus lourde. Ces résultats rejoignent la vision négative de l'usage du numérique en enseignement laissé par le confinement auprès des enseignants de l'université de Strasbourg (Kennel *et al.*, 2022). Ils pointent une expérience difficile par les conditions de travail et de fracture numérique notamment par le manque de compétences vis-à-vis des outils. Au niveau des étudiants, les difficultés évoquées ici rejoignent celles de Albareil *et al.* (2023) et Granjon (2021), cette dernière mettant en valeur qu'une « simple transposition de l'enseignement classique reste une forme d'interactions dégradées » (*ibid.* : 13).

Pour autant, les deux publics y voient aussi des avantages, faisant écho à l'étude précédente (*ibid.*) à l'université de Lorraine qui a montré que 35 % des étudiants ont malgré tout trouvé positive l'expérience d'enseignement à distance dans ce contexte. D'une part, les répondants des deux publics se rejoignent sur les flexibilités géographique et horaire qui facilitent l'organisation du travail, en accord avec les « flexibilités géographique, pédagogique, horaire » évoquées par Albareil pour les étudiants (*op. cit.* : 116). D'autre part, les *verbatim* dévoilent un impact positif sur les contenus des enseignements, plus variés, nécessitant des objectifs plus clairs, et proposant une organisation plus souple. De façon étonnante, certains répondants évoquent même une communication et un suivi facilités par la distance, révélateurs de la pluralité de perceptions issues de cette expérience, dont on pourrait soulever qu'elle est peut-être en lien pour les étudiants avec les différences de parcours antérieur.

D'un autre côté, l'analyse portant sur les activités pédagogiques à distance a mis en valeur l'intérêt des étudiants pour la mise à distance d'activités liées au contenu théorique des enseignements : supports écrits, vidéos créées par les enseignants ou d'enregistrement de cours, se rapprochant d'un enseignement de type classe inversée. Le terme n'a pas été employé dans le questionnaire, mais ces activités sont en réalité un accès à des ressources pédagogiques numériques. Dans le cadre de la pandémie, les réponses étudiantes soulignent que ces activités ont favorisé leur apprentissage, ce qui rejoint l'étude de Kennel *et al.* (2021) montrant que l'accès à ce type de ressources a diminué les difficultés perçues par les étudiants ; l'étude pointant que la perception d'utilité était en lien avec le niveau d'études (*ibid.* : 16). D'après l'étude de Carreras & Couturier (2023) sur les pratiques d'enseignement initiées pendant la pandémie, cette mise à disposition de ressources a en effet augmenté pendant la pandémie, que les auteurs pointent comme une « vision relativement transmissive de l'enseignement » (*ibid.* : 16), tout comme le constat de Villiot-Leclercq (2020) d'un basculement massif en visio-conférences synchrones. Dans notre contexte, les résultats étudiants mettent en valeur leur intérêt pour des méthodes participatives et collaboratives dans la

distance, confortant l'intérêt de « se focaliser davantage sur l'apprentissage des étudiants davantage que sur la délivrance de contenu (Trigwell *et al.*, 1999) » (Carreras & Couturier, 2023 : 16).

3. Bilan

L'expérience de la pandémie a permis à tous d'expérimenter l'enseignement à distance, dans tous ces aspects, remettant au-devant de la scène les thématiques questionnées dans les débuts de la formation à distance (Peraya & Fiévez, 2022). Cependant, les résultats montrent une part de confusion dans l'appropriation des concepts d'hybridation. Cette confusion est le symptôme d'une vulgarisation de termes autour des pratiques pédagogiques numériques sans véritable acculturation à celles-ci. Cependant, la pandémie a permis à tous de tester la modalité distancielle et certaines technologies éducatives, permettant aux différents acteurs de changer certaines pratiques organisationnelles lors du retour en présentiel, tant du point de vue personnel que du point de vue de l'enseignement/apprentissage. L'expérience vécue leur a permis à tous de cerner les avantages, comme les différentes flexibilités offertes par l'asynchrone, et les inconvénients, comme la dégradation potentielle de la relation pédagogique inhérente à celui-ci. En effet, l'étude des *verbatim* met en valeur l'importance du maintien de la relation pédagogique dans la distance, préoccupation prioritaire des enseignants pendant la crise (Audran *et al.*, 2021 : 10). Cette thématique est depuis longtemps étudiée dans la recherche sur l'enseignement à distance avec par exemple la notion de « présence à distance » (Jézégou, 2010) : le maintien de cette relation est un véritable enjeu des dispositifs hybrides de formation.

Le vécu pandémique a naturellement eu un impact sur la manière d'enseigner et d'apprendre pendant la crise. Cependant, l'étude présentée ici ne nous indique pas si le changement de pratiques est pérenne. Si plusieurs articles scientifiques envisagent une transformation positive de l'enseignement après la pandémie (Lison, 2021), ou un regard plus lucide des enseignants porté sur l'enseignement en ligne (Audran *et al.*, 2021 : 9), d'autres se montrent plus réservés : absence d'« électrochoc propre à déclencher une motivation à faire évoluer les pratiques » (Carreras & Couturier, 2023), « doute sur la réalité possible de la transformation » (Kennel *et al.*, 2022 : 100), même si certaines stratégies numériques d'établissements se montrent orientées par la crise, qui favorise ou accélère leur transformation numérique (Peraya & Fiévez, 2022 : 6).

Les divergences relevées entre perceptions étudiantes et enseignantes au sujet des activités mises à distance (celles qui améliorent l'apprentissage *versus* celles qui sont effectivement mises à distance ou celles que les étudiants et les enseignants déclarent comme soutenantes) confortent l'idée de s'intéresser aux perceptions étudiantes, voire de systématiser leur recueil. Les pédagogies dites actives modifient l'ingénierie pédagogique traditionnelle, se centrant sur l'apprentissage et non plus l'enseignement. L'étude montre l'intérêt de glisser d'une démarche d'ingénierie vers une démarche de design pédagogique (Lanarès *et al.*, 2023 ; Paquelin, 2020), en plaçant l'usager-apprenant au centre de la conception des dispositifs pédagogiques, voire les intégrer à la démarche de conception, dans une perspective de « co-design ». Ceci rejoint la position de Peraya et Charlier évoquée dans le cadre théorique (Peraya et Charlier, 2023).

L'analyse réalisée dans ce chapitre dévoile un souhait partagé par une partie des répondants : une certaine évolution des pratiques vers une mise à distance d'activités pédagogiques, à condition que cette mise à distance soit anticipée et réfléchie. Celle-ci est alors synonyme dans notre cas de figure d'une certaine hybridation des enseignements. Par ailleurs, l'analyse portant sur les activités pédagogiques à distance a mis en valeur un intérêt des étudiants envers l'enseignement de type inversé, où les étudiants s'approprient le contenu théorique à distance en gardant les activités de

type projet en présentiel. Le terrain d'étude sur les dispositifs hybrides de formation dans le module « Ecritures Transmédiatiques », présentée dans le chapitre suivant, nous apporte un retour d'expérience de l'autre côté du « miroir ».

Chapitre 9. Percevoir l'expérience des étudiants dans un dispositif hybride de formation

L'enseignement comme pratique communicationnelle a vu ses formes changer en parallèle des pratiques informationnelles des étudiants : enseignement à distance, apprentissage expérientiel ou par projet... Au-delà d'une évolution naturelle liée à celle des outils numériques et de leurs usages pédagogiques, les pratiques et attentes des uns et des autres vis-à-vis du numérique en formation ont été modifiées par l'expérience de la crise sanitaire (Frau-Meigs, 2020). L'étude précédente, bien qu'exploratoire, a dévoilé un souhait partagé de réfléchir à l'intégration de modalités distancielles au sein des enseignements.

La découverte du tout distanciel, de la « visio-conférence par moitié », de l'isolement pédagogique pour certains ou de la collaboration pour d'autres, toutes ces expériences intégrées ont un impact sur les représentations des acteurs concernant le numérique en formation (Audran *et al.*, 2021) et la conception des dispositifs pédagogiques. Par ailleurs, celui-ci est plus globalement bousculé par la répartition des rôles entre producteur et consommateur/usager ainsi que les nouvelles formes de consommation et d'usage de l'information.

L'engagement des étudiants en formation est une source de questionnement pour tous les acteurs universitaires. Si les étudiants sont en demande de modalités d'apprentissage en « consommation » (Knauf et Falgas, 2020), force est de constater que leur engagement en formation est inégal. Au-delà de la présence (physique ou virtuelle) de l'étudiant, l'enseignant ne peut percevoir que l'investissement en actes de l'étudiant. Dans un enseignement à distance, il pourra exploiter les traces d'apprentissage de l'étudiant sur la plateforme. L'apport des Learnings Analytics sur l'analyse des pratiques d'apprentissage n'est pas à négliger même si leur usage pose beaucoup de questions éthiques et déontologiques (Peraya, 2019).

Le présent questionnement de recherche s'est intéressé aux perceptions des étudiants avec l'objectif d'analyser l'appropriation de l'espace par l'utilisateur :

- Comment les étudiants perçoivent-ils leur expérience pédagogique ?
- Comment les données d'apprentissage peuvent-elles nous donner à voir celle-ci ?
- Comment les étudiants ont-ils été motivés dans le dispositif ? S'y sont-ils engagés ?

Ces différentes questions permettent également, dans un objectif d'amélioration continue, d'avoir un retour sur le scénario pédagogique mis en place.

Le chapitre présentera, dans un premier temps, le cadre théorique dans lequel se place l'étude, à travers les concepts de motivation, d'engagement, de dispositifs hybrides et d'expérience de vie. Ensuite, seront décrits le dispositif en lui-même et la méthodologie de recueil de données. Puis, les résultats seront analysés et discutés. Enfin, sera présentée l'adaptation de l'étude d'autres dispositifs hybrides de formation : certains Modules Polytechniques, face visible de l'hybridation à l'UPHF.

1. Cadre théorique

La revue bibliographique fait émerger plusieurs concepts sur lesquels se fondent des études similaires.

1.1. Motivation

Plusieurs courants régissent le concept de motivation en contexte d'apprentissage, notamment (Fréchette-Simard *et al.*, 2019) : le système attentes-valeur (Eccles & Wigfield, 2002), la théorie de l'autodétermination performance (Ryan & Deci, 2000) et la théorie des buts d'accomplissement (Fréchette-Simard *et al.*, 2019). Dans une précédente recherche (Marescot *et al.*, 2021), exposée dans le chapitre 7, où était questionnée la motivation d'étudiants dans un dispositif d'individualisation de parcours, l'état de l'art avait dirigé l'étude vers les critères suivants :

- la perception de la valeur (définie par l'intérêt, l'utilité, le coût perçu et l'importance accordée) (Barron & Hulleman, 2015 ; Eccles & Wigfield, 2002) ;
- la perception de contrôlabilité (Viau, 2006), qui avait été mise en lien avec la perception de la proximité organisationnelle et relationnelle (Brassard & Teutsch, 2014) ;
- la perception de l'auto-efficacité (Bandura, 1977 ; Viau, 2006) et les buts d'accomplissement (buts de maîtrise et buts de performance) (Ames, 1992 ; Elliot, 1999)

1.2. Engagement

L'engagement dans les études est un facteur de réussite académique des étudiants (Pirot et De Ketele, 2000). Pour autant, le concept d'engagement est difficile à appréhender, notamment parce que leur jugement sur l'engagement est souvent lié à leur représentation de celui-ci (J.-Y. Tremblay, 2004).

L'engagement est intimement lié aux actes et aux comportements, c'est en effet dans ceux-ci (par exemple la participation active des apprenants) que l'on peut percevoir l'engagement d'un individu. Cependant, rester dans cette approche de la notion, c'est confondre l'engagement et la conséquence de celui-ci. Partant de la définition de Kiesler (1971) comme « lien qui unit l'individu à ses actes comportementaux », Joule et Beauvois précisent : « l'engagement correspond, dans une situation donnée, aux conditions dans lesquelles la réalisation d'un acte ne peut être imputable qu'à celui qui l'a réalisé (Joule & Beauvois, 1998 : 60) » (Joule, 2007 : paragraphe 7), que Joule applique aussi dans le domaine de l'éducation. L'engagement est alors ancré dans l'action, en interaction avec le contexte. L'acte se révèle après l'engagement, donc une conséquence, et l'engagement se différencie aussi de la motivation qui en est un précurseur.

Dans le domaine universitaire, Pirot et Ketele (*op. cit.*) lient l'engagement dans les études à une mobilisation affective, conative, cognitive et métacognitive. Cette approche prend en compte les dispositions de l'apprenant ainsi que l'énergie investie et son implication intellectuelle tant dans les tâches que dans ses réflexions sur celles-ci. L'engagement se conçoit alors dans une logique multidimensionnelle. Dans le domaine des dispositifs hybrides de formation qui est le cœur de cette étude, Heilporn (2020) se réfère à trois dimensions : une dimension comportementale (suivi des règles et participation aux activités), une dimension émotionnelle (réactions affectives dans le cadre de la formation et sentiment d'appartenance) et une dimension cognitive (investissement dans le cours et utilisation de stratégies cognitives) (Fredricks *et al.*, 2004).

1.3. Dispositif de formation hybride

Boudjaoui et Leclercq (2014) définissent un dispositif de formation comme « des dispositions⁷³ idéelles qui finalisent un projet qui sera opérationnalisé à travers une disposition⁷⁴ fonctionnelle qui elle-même sera instrumentalisée au travers de dispositions⁷⁵ d'acteurs » (Boudjaoui et Leclercq, 2014). Ainsi, un dispositif de formation tel qu'il est mis en œuvre correspond à une intentionnalité du concepteur (ici les enseignants) qui est actualisée par les différents acteurs (ici les usagers).

L'état de l'art réalisé par Peltier et Séguin sur les dispositifs hybrides de formation montre une grande diversité de définitions. Les auteurs concluent en pointant la nécessité de s'appuyer sur des modèles solides de recherche en la matière (Peltier et Séguin, 2021). Pour cela, comme Peraya et Charlier (2022), sera retenue la définition la plus récente proposée par le consortium de recherche Hy-Sup :

« Un dispositif hybride de formation est un dispositif de formation porteur d'un potentiel d'innovation pédagogique particulier lié aux dispositifs technologiques qu'il intègre. Ce potentiel, qui peut être exploité selon plusieurs modalités, s'exprime à travers la manière dont les acteurs du dispositif tirent parti de dimensions innovantes, notamment par la mise à distance de fonctions génériques. L'actualisation de ces dimensions innovantes est influencée par les rôles explicitement accordés par l'enseignant, dans la conception et la mise en œuvre du processus d'apprentissage, aux différents acteurs du dispositif, ainsi qu'aux dispositifs technologiques, appréhendés en termes de médiatisation et de médiations. Aussi un dispositif hybride reflète-t-il les choix de ses concepteurs, relativement à leurs représentations de l'apprentissage, de l'enseignement, du contrôle et de l'ouverture du dispositif de formation, de l'organisation de l'espace et du temps, ainsi que du rôle joué par les médias dans le processus d'apprentissage » (Peraya *et al.*, 2014, p.28).

Par ailleurs, la recherche Hy-Sup a permis de formaliser six types de dispositifs hybrides, séparés en deux groupes suivant leur centration sur l'enseignement ou sur l'apprentissage et représentés chacun par une métaphore (Peraya *et al.*, 2012 ; Lebrun *et al.*, 2014) formant un continuum. Dans les dispositifs centrés enseignement, la métaphore de *la scène* renvoie à la symbolique théâtrale où l'enseignant a le rôle principal, l'approche est plutôt transmissive et basée sur une mise à disposition de ressources textuelles. *L'écran* poursuit cette métaphore de l'étudiant spectateur, en intégrant une ouverture aux ressources médiatisées. Le troisième type, *le gîte*, est un type intermédiaire : il est classé dans les dispositifs centrés enseignement, mais comporte une ouverture « peu traditionnelle » sur des contenus ou des intervenants extérieurs, l'environnement intègre des outils de gestion. Cette métaphore renvoie à un lieu d'accueil, plutôt traditionnel, d'hôtes diversifiés. Le type 4, premier type centré apprentissage, est représenté par *l'équipage*, comme communauté poursuivant un but commun. L'enseignant prend alors le rôle de capitaine, assurant la cohésion et l'harmonie du groupe, orientant et accompagnant les étudiants. Le type 4 marque le début de la scénarisation des activités à distance avec l'apport des outils d'interactions et d'aide à l'apprentissage. Vient ensuite *le métro*, métaphore du lieu public, caractérisé à la fois par un guidage important et par une liberté possible. L'environnement intègre alors des outils de communication et de production. Le dernier type est associé à l'image de *l'écosystème*, « milieu dans lequel chaque organisme vivant se développe en harmonie et en équilibre » (Peraya *et al.*, 2012 : 154), exploitant au maximum les dimensions offertes par les dispositifs hybrides.

⁷³ « tendance de quelque chose à devenir quelque chose » (*ibid*, p. 27).

⁷⁴ « agencement d'éléments au sein d'un ensemble » (*op. cit.*).

⁷⁵ « l'inclinaison et l'aptitude de quelqu'un » (*op. cit.*).

S'il convient de continuer l'étude des dispositifs de formation hybride du point de vue de la conception, en les situant dans les modèles de recherche existants, Peraya et Charlier (2022) incitent aussi les chercheurs à étudier les perceptions des étudiants dans ces dispositifs. C'est l'approche qui est choisie ici.

1.4. Expérience vécue

Au sens de Dewey, une expérience est vue comme une cristallisation d'évènements en un tout cohérent, doté d'un sens que lui donne la personne (Laudati & Leleu-Merviel, 2018 : 30). Construction progressive et quotidienne, l'expérience peut alors être appréhendée par les micro-transformations quotidiennes survenant dans les situations (Thievenaz, 2019). Dès lors, appréhender scientifiquement l'expérience vécue par les acteurs pose des questions d'ordre méthodologique (Schmitt, 2018 : 95) et rejoint par exemple les travaux des SIC sur la muséographie. Dans le cas de la formation, et en particulier dans les dispositifs supportés par des environnements informatiques, l'enseignant peut accéder à différents rapports ou journaux d'activités, traces de l'expérience d'apprentissage.

D'un autre point de vue, considérer un dispositif de formation comme un lieu permet d'appréhender l'expérience vécue comme pratique du lieu, et ainsi explorer les modes d'habiter de ces lieux, « avec une approche compréhensive des logiques d'appropriation » (Cordier, 2017) empruntant alors un ancrage géographique (Lazzarotti, 2013 ; Mathieu, 2012 ; Stock, 2004). Alors l'expérience pédagogique vécue par l'étudiant peut être approchée comme expérience de vie (Leleu-Merviel *et al.*, 2018), et à ce titre, en termes d'expérience de l'habiter et expérience de visite, en référence à la métaphore architecturale proposée par Laudati et Leleu-Merviel (2018). Les auteures différencient l'expérience de visite, issue d'une pratique occasionnelle, et l'expérience d'habiter lorsque l'usage est continu, et que l'utilisateur s'approprie l'espace. L'appropriation par l'utilisateur vient de sa capacité à fabriquer du sens de et dans ce qu'il vit dans l'espace/dispositif de formation. En première lecture, l'expérience de visite permettrait de tirer moins de bénéfice d'un dispositif de formation, car les étudiants restent en retrait, ne s'engagent pas, sont passifs. Une expérience de formation réussie tiendrait quant à elle de l'expérience d'habiter : l'usage est régulier, l'étudiant doit s'approprier les contenus pour les faire siens, il s'y sent « chez lui ».

L'analyse présentée ici vise à aller plus loin que cette première lecture en liant la motivation et l'engagement des étudiants à leur perception de l'expérience pédagogique comme une expérience de l'habiter ou de visite. Cette perception de l'expérience comme une appropriation d'un lieu a été recueillie par une projection de la formation par une métaphore.

1.5. Métaphore des lieux : une méthode projective

Les méthodes projectives se basent sur un phénomène psychosociologique fondée sur l'interprétation des choses, situations, ou évènements par des individus (Mucchielli, 2009 : 196). Ces méthodes considèrent que « toutes les constructions imaginatives des individus ou des groupes portent la marque de leur identité profonde et plus précisément de leur "monde privé" » (*ibid.*). En cela, elles constituent des méthodes indirectes d'interrogation, faisant appel à l'implicite et nous confrontent au monde des représentations individuelles dans cette étude (un autre protocole pourrait confronter aux représentations sociales). Ces représentations individuelles ou représentations mentales comme « des images chargées émotionnellement que l'on se représente ou que l'on re - présente à d'autres intentionnellement dans la perspective d'une communication d'informations intellectuelles ou affectives qui ont valeur dans l'échange social interhumain » (Mannoni, 2022 : 11).

Dans ce protocole, le matériel projectif recueilli était la réponse à la question : *Si l'enseignement était un lieu, qu'est-ce que ce serait ?* s'inspirant de l'outil portrait chinois. Cette technique de portrait, plutôt ludique, peut s'avérer être un outil de recherche, prenant en compte le participant à la fois comme un « sujet connaissant », apte à fournir des informations sur le sujet de recherche, mais aussi comme un « sujet pouvant ressentir des émotions » (Boulaire, 2004 : 39). Cette méthode de questionnement repose sur l'exploitation de métaphores, définies comme un processus cognitif, pour Lakoff et Johnson (Lakoff & Johnson, 2003 : 13 cités dans Dornier, 2010), car « notre système conceptuel ordinaire, qui nous sert à penser et à agir, est de nature fondamentalement métaphorique ». La métaphore fonctionne par analogies :

« l'esprit transpose quelque chose d'un domaine en autre chose appartenant à un autre domaine, ces deux choses ayant un rapport de ressemblance dans le domaine de leur nature profonde, c'est-à-dire, le plus souvent, dans le domaine de leur fonctionnement. [...] La métaphore est donc l'emploi d'un terme concret pour remplacer une notion abstraite par substitution analogique » (Paillé & Mucchielli, 2016 : 75-76)

Contrairement à un portrait chinois traditionnel, proposant une série d'analogies sur un même objet, ici l'objet ressemblant unique était le *lieu*, permettant d'ancrer la perception de l'habiter. Une fois les métaphores obtenues commence la phase d'interprétation par le chercheur, facilitée par une demande de justification par le répondant (Boulaire, 2004 : 46). Utilisée dans un entretien dans le protocole L3P, le contexte global de l'interaction facilitera encore davantage la compréhension du sens des ressemblances.

Après avoir exposé le cadre conceptuel sur les différents concepts mobilisés (motivation, engagement, dispositif de formation hybride et expérience vécue) et présenté la méthode projective de la métaphore des lieux sont présentés le contexte et le protocole de recueil de l'étude.

2. Contexte et méthodologie de recueil

L'objectif de la recherche était d'analyser la motivation et l'engagement des étudiants dans le module conçu de façon hybride, de questionner le sens que les étudiants donnent aux activités mises à distance et de percevoir leur expérience de visite/habiter à l'intérieur du module vu comme un espace.

2.1. Le module « Écritures transmédiatiques »

Le module qui constitue le terrain de cette expérimentation est à destination des masters 1 en production audiovisuelle à l'INSA Hauts-de-France. Il représente trois crédits ECTS dans la maquette de formation et comprenait avant cette session 18 h d'enseignement face à face. Il fait suite au cours *Écritures multimédias* et se déroule en fin de S7 sur six semaines. L'objectif du cours est d'identifier et traiter les formes transmédiatiques du livre dans l'espace culturel contemporain. Il a été conçu pour cette session en collaboration avec l'université de Laval (Canada), à travers l'accès à la plateforme d'enseignement à distance et à la co-animation avec une enseignante de Laval. L'enseignement se présente de la manière suivante : 1) deux séances présentiels en début et fin du module, l'une pour présenter le module et le cours en ligne, et l'autre pour la restitution des travaux, toutes deux en visio-conférence simultanée avec l'enseignante de Laval ; 2) accès au cours en ligne de Laval, en autonomie ; 3) production d'une vidéo analysant la transposition d'un livre en hypermédia ou transmédia.

Le questionnaire d'auto-positionnement basé sur la typologie Hy-Sup⁷⁶ nous conforte dans la description de l'enseignement ainsi conçu comme un dispositif hybride de type *écran* : il est centré sur les contenus, qui sont des ressources multimédias.

2.2. Méthode de recueil

La démarche globale adoptée est une approche idiographique de l'expérience des usagers dans les dispositifs, elle se focalise sur les singularités des individus. L'unité d'analyse est alors l'individu et ses différences personnelles (Martucelli & De Singly, 2012). Par ailleurs, cette démarche est inductive en cela qu'elle cherche à poser un regard sans *a priori* sur ce qui se joue pour l'étudiant dans le dispositif et pose la question du recueil de ces différences auprès du public. Afin de recueillir un nombre satisfaisant d'expériences, la décision de recueillir les retours des étudiants à distance s'est imposée, excluant une enquête par entretien. Dès lors, la mise en forme du questionnaire a revêtu l'apparence d'une série de questions, dans un formulaire administré en ligne avec le logiciel SphinxOnline. Il a été envoyé aux 22 étudiants de Master 1 concernés par le module Écritures Transmédiatiques et l'ayant suivi. Il a été envoyé le 28/02/2023, soit quatre semaines après la fin du module et a suscité 13 réponses après plusieurs relances.

Le questionnaire est constitué de 21 questions fermées, dont trois avec une dernière modalité ouverte, 12 questions ouvertes demandant de préciser une précédente question et six questions ouvertes. Le présent chapitre se concentre sur l'analyse de la motivation et l'engagement des étudiants ainsi que la perception de visite et d'habiter.

La motivation était questionnée de manière plurielle : questions investiguant les discriminants (perception d'auto-efficacité, importance perçue des activités en ligne, plaisir et intérêt) d'une part et questions interrogeant les buts de performance, de maîtrise et les buts sociaux d'autre part. Il est à noter que le sens porté à la formation était lui aussi investigué (par la question de l'utilité pour le projet professionnel par exemple).

L'engagement était appréhendé à travers la participation déclarée dans la partie Usages, et la plateforme de Laval nous rendait accessibles des traces d'apprentissage (premier et dernier accès et nombre de visites par étudiant). Le logiciel d'e-mailing a permis dans un premier temps de relier la réponse des étudiants avec leur nom, et donc les traces d'apprentissages. L'anonymat a été tout de suite assuré par une table de correspondance.

La perception de l'expérience vécue est recueillie à travers des questions ouvertes, par une méthode projective : l'étudiant devait se projeter sur un lieu qui est une représentation du dispositif. Le recueil de cette métaphore permet d'appréhender le dispositif tel qu'il est perçu par l'étudiant.

3. Analyse des résultats

3.1. Auto-évaluation de la motivation et de l'engagement

Six questions permettaient d'évaluer de 0 à 10 leur motivation et leur engagement sur trois items : l'enseignement global, le cours en ligne et le rendu final. Les résultats sont présentés dans le graphique ci-dessous (Figure 60), où la motivation déclarée est représentée par des barres et l'engagement déclaré est représenté par une ligne continue pour permettre la différenciation visuelle des deux entités (la variable est bien discrète). On peut lire par exemple que cinq étudiants ont évalué à 2/10 leur motivation pour le cours en ligne et que trois étudiants ont évalué leur engagement pour le rendu final respectivement à 9/10 et 10/10.

⁷⁶ Disponible en suivant le lien : <http://www.pedagosup.fr/carenn/index.php> (Cartographie des ENseignements Numériques)

Le graphique permet de mettre en valeur la différence entre les évaluations des trois items. La motivation et l'engagement pour le cours en ligne (barres et ligne de couleur claires) sont majoritairement situés en dessous de la moyenne (notes maximales respectives de 6 et 5) tandis que la répartition des notes pour le travail à rendre (barres et ligne sombres) est, à l'opposé, majoritairement au-dessus de la moyenne avec une note minimale commune de 5. Quant aux notes relatives à l'enseignement, elles ont une plus grande amplitude, de façon centrée autour de la moyenne (respectivement entre 2 et 8 et 1 et 9).

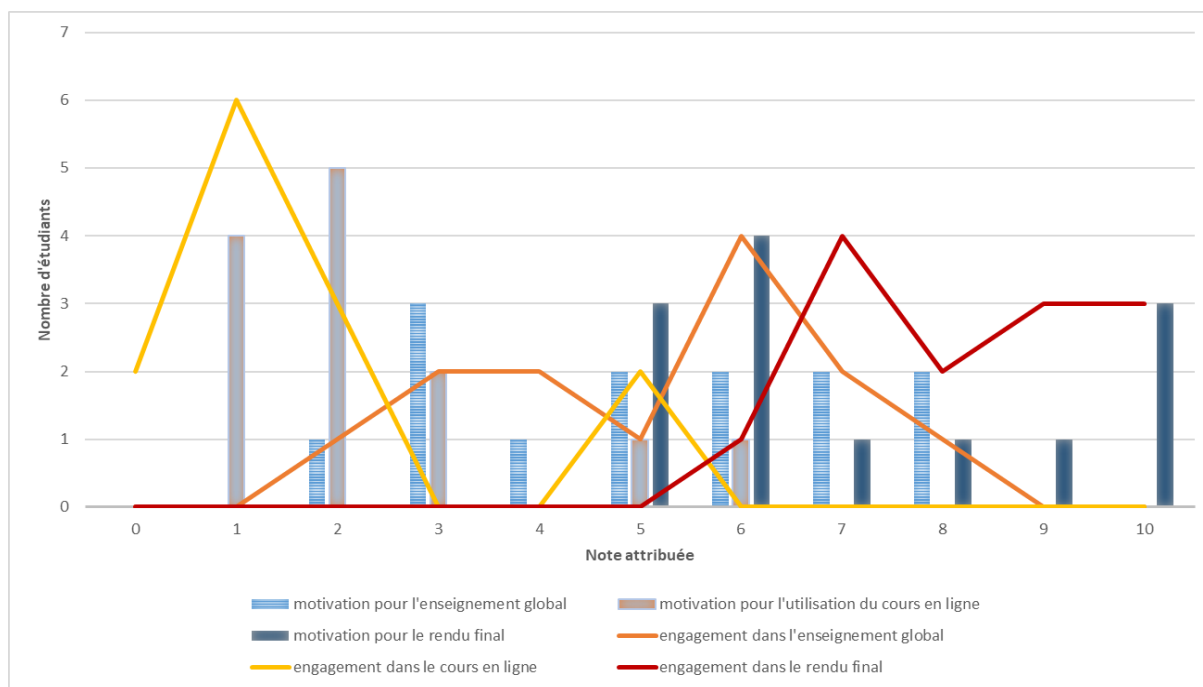


Figure 60. Auto-évaluation de la motivation et de l'engagement (synthèse Q18 à 23)

Les profils des trois items sont donc très différenciés et montrent une motivation en actes importante pour le travail à rendre. Ceci correspond bien à la pédagogie par projet choisie par les enseignantes : les étudiants devaient consulter le cours proposé à distance afin de réaliser une vidéo sur une transposition d'un livre. L'enseignement était donc « projeté » vers le livrable. Un étudiant remarque : « Puisque le rendu est présenté en classe, l'évaluation se porte, comme pour la plupart des matières, sur le rendu final, sa qualité, et non sur la rigueur, l'implication. » TM5 – Q55.

Globalement, de leur point de vue, les étudiants sont peu ou pas motivés ni engagés pour/sur le cours en ligne. Pour autant, ils ne rejettent pas la forme distancielle dans les commentaires. En effet, la question interrogeant les étudiants déclarant ne pas s'être connectés du tout au cours en ligne (quatre auto-déclarés sur les 13 répondants) révèle qu'ils n'ont pas vu l'utilité de ce cours (trois d'entre eux), seul un étudiant rejette les cours à distance « Je ne suis pas vraiment pour les cours en ligne + avec les différents projets, je n'y pensais plus vraiment. » TM13-Q31.

3.2. Motivation

La motivation des étudiants a tout d'abord été appréhendée à travers les discriminants de la motivation (système attentes-valeur) dans les quatre premières questions (Q1 à 4), qui sont adaptées des questions créées par Houart *et al.* (2019)⁷⁷ : le questionnement prend alors la forme

⁷⁷ l'équipe ADAPTE réalise des travaux de recherche sur la volition, « acte de s'engager et de persévérer dans une activité d'apprentissage » (Houart *et al.*, 2019 citant Noël et Cartier, 2016) et son lien avec la motivation et la cognition

d'affirmations pour lesquelles le participant doit se positionner (Annexe 21). Cherchant à dégager certains profils, les réponses ont été traduites en « score » (Tableau 21). Cette quantification est purement indicative : elle a permis de rendre plus transparents les discriminants selon leur évaluation positive, neutre ou négative. Elle ne peut pas représenter la richesse des perceptions.

La question sur l'importance des cours en ligne n'a reçu qu'une seule réponse positive, six réponses négatives et six réponses « je ne sais pas répondre ». Cette dernière modalité, ajoutée à la question de Houart *et al.* afin d'autoriser une position neutre, est apparue difficile à encoder numériquement. En effet, un étudiant qui ne sait pas répondre a-t-il vraiment une perception neutre de l'importance ? Ou ne pas savoir répondre amoindrit-il déjà la perception de la valeur de l'activité ? De plus, la question ne concernait que le cours en ligne à la différence des trois autres, le discriminant a donc été écarté lors du profilage.

Par contre, la perception de l'auto-efficacité est positive pour 11 étudiants sur 13, les étudiants se sentent armés pour cet enseignement, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'il fait suite à un cours qui porte sur la même thématique. Le plaisir et l'intérêt pour l'enseignement tel que proposé sont plus mitigés.

	Auto-efficacité	Plaisir	Intérêt	Score sans discriminant importance
TM11	2	2	3	7
TM08	1	2	2	5
TM01	1	1	2	4
TM05	1	1	2	4
TM12	1	2	1	4
TM03	1	1	0	2
TM09	1	1	0	2
TM06	1	-1	1	1
TM10	1	-1	0	0
TM02	2	-1	-1	0
TM13	1	-1	-1	-1
TM07	-1	-1	-2	-4
TM04	-1	-2	-2	-5

Tableau 21. Discriminants traduits en score et profils motivationnels

Trois principaux profils sont apparus : un premier groupe (en jaune) avec tous les discriminants positifs (TM11 -8 -1 -5 -12) qui laisseraient présager les étudiants les plus motivés pour l'enseignement, un groupe avec deux discriminants positifs (TM3-9-6-10) et enfin un troisième groupe avec un seul ou aucun discriminant positif (TM2 – TM13 – TM7 – TM4), qui contiendrait les étudiants les moins motivés.

Ces profils, réalisés à partir de discriminants reliés à la littérature, ont ensuite été comparés avec les auto-évaluations des répondants (Tableau 22). Une moyenne a été réalisée pour faire apparaître une « tendance motivationnelle », même si elle n'est pas interprétable en tant que telle. Les profils ainsi dégagés sont globalement cohérents avec les déclarations étudiantes. Pour autant, certaines contradictions apparaissent : TM1 qui s'auto-déclare de motivation moyenne, voire faible, avait des discriminants positifs, alors que TM13 qui a un profil auto-déclaré similaire, mais un peu plus motivé, avait deux discriminants négatifs. Ainsi, des étudiants pouvant être considérés comme motivés suivant les critères issus de la littérature ne se perçoivent pas de cette façon et vice-versa. Ces divergences soulèvent un questionnement : quelle réalité se cache derrière le concept de

motivation pour les étudiants ? De quelle manière l'évaluent-ils ? Elles montrent l'intérêt de questionner les étudiants sur leur motivation.

N°Obs	18. Motivation enseignement global	19. Motivation cours en ligne	20. Motivation rendu final	Moy Motiv
TM11	4	1	10	5,0
TM08	7	2	10	6,3
TM05	8	6	10	8,0
TM01	5	1	6	4,0
TM12	8	5	8	7,0
TM03	5	3	9	5,7
TM09	3	2	6	3,7
TM06	6	2	6	4,7
TM10	7	1	5	4,3
TM02	2	3	6	3,7
TM13	6	2	7	5,0
TM07	3	2	5	3,3
TM04	3	1	5	3,0

Tableau 22. Motivation auto-déclarée par profils

L'étude testait aussi les différents buts d'accomplissement des étudiants à travers six questions likert à échelle ordinale, de 1 (« pas du tout vrai pour moi ») à 7 (« très vrai pour moi ») au travers de l'évaluation de six affirmations. Les quatre premières se sont inspirées de la validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001) par Darnon et Butera (2005). Ont été choisies une affirmation par catégorie de buts (maîtrise ou performance) et de tendances (approche ou évitement) (Elliot et McGregor, 2001). De plus, deux assertions ont été ajoutées concernant cette fois-ci les buts sociaux (Annexe 21, Q9 à 14).

La Figure 61 représente la répartition des réponses des étudiants concernant les buts, on peut lire par exemple qu'environ 15 % ont répondu 2 à l'affirmation concernant le but maîtrise-approche. Globalement, les étudiants ont pour objectif de comprendre et de maîtriser le contenu de l'enseignement (maîtrise-approche) et d'éviter d'avoir une mauvaise note (performance-évitement).

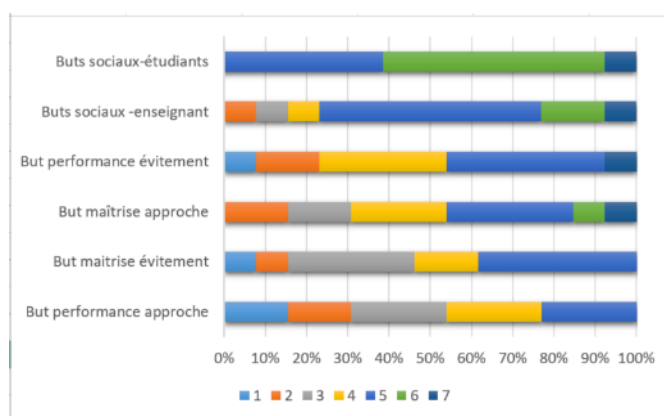


Figure 61. Positionnement des étudiants sur les buts d'accomplissement

Le graphique met en valeur l'importance des buts sociaux pour les étudiants : ils sont 80 % à répondre de manière strictement positive qu'il était important pour eux d'établir une relation avec l'enseignant et 100 % lorsqu'il s'agit de relation avec les autres étudiants.

3.3. Engagement autoévalué et traces d'activités

La comparaison entre l'engagement auto-déclaré et l'engagement que l'enseignant peut percevoir par les traces d'activités sur la plateforme lève elle aussi des interrogations (Tableau 23).

N°Obs	21. engagement enseignemnt global	22. engagement cours en ligne	23. engagement rendu final	Moy engagmnt	Nb Visites	Premier accès	Intervalle de temps accès
TM11	5	1	10	5,3	1	04/02/2023	0
TM08	6	2	9	5,7	0		0
TM01	6	1	6	4,3	2	20/12/2022	36
TM05	8	5	10	7,7	3	05/01/2023	30
TM12	7	5	8	6,7			
TM03	6	2	9	5,7	7	14/12/2022	49
TM09	4	1	7	4,0	3	11/01/2023	26
TM06	7	2	7	5,3	0		0
TM10	6	1	7	4,7	11	02/02/2023	3
TM02	3	1	8	4,0	1	05/01/2023	0
TM13	3	0	10	4,3			
TM07	2	0	7	3,0	0		0
TM04	4	1	9	4,7	0		0

Tableau 23. Engagement auto-déclaré et traces sur la plateforme

Par exemple, TM5 et TM9 ayant chacun visité la plateforme trois fois évaluent leur engagement respectivement à 5/10 et 1/10. De façon encore plus étonnante, TM10 qui a fait le plus de visites sur le cours en ligne se note seulement 1/10. Ceci questionne, comme pour la motivation, la conception que ces étudiants ont de l'engagement et la façon dont ils l'évaluent. Ces questions nécessiteront d'autres méthodes d'investigation, comme des entretiens confirmatoires, pour être mieux appréhendées.

Les traces d'apprentissage dont nous disposons ne nous apportent qu'une vision très partielle de l'activité des apprenants sur la plateforme et ne permettent pas de visualiser leur véritable activité ni leur comportement d'apprentissage. Ceci souligne « la nécessité d'intégrer les enseignants dans la définition du modèle d'analyse des traces du cours » (Romero, 2019) afin de permettre une exploitation dans une visée d'ingénierie pédagogique.

3.4. Représentation projective du dispositif

Plusieurs questions interrogeaient les étudiants de manière projective sur leur expérience vécue dans le dispositif sous la forme de questions ouvertes et fermées avec demande de précision (Annexe 22).

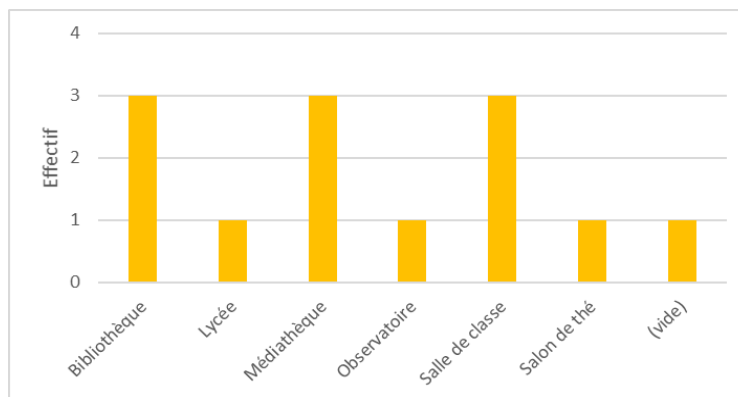


Figure 62. Lieux représentant l'enseignement (Q43)

À la question « Si l'enseignement était un lieu » (Q43), presque la moitié des étudiants fait référence à une médiathèque ou une bibliothèque (Figure 62), mais il apparaît sémantiquement dans leurs commentaires qu'ils ne font pas de différence entre ces deux entités.

Le deuxième lieu proposé plusieurs fois est la *salle de classe*, suivi par trois lieux : le *lycée*, l'*observatoire* et le *salon de thé*. Seul un répondant met en valeur la difficulté à se projeter en précisant « je ne me représente pas de lieu particulier » TM10 – Q43.

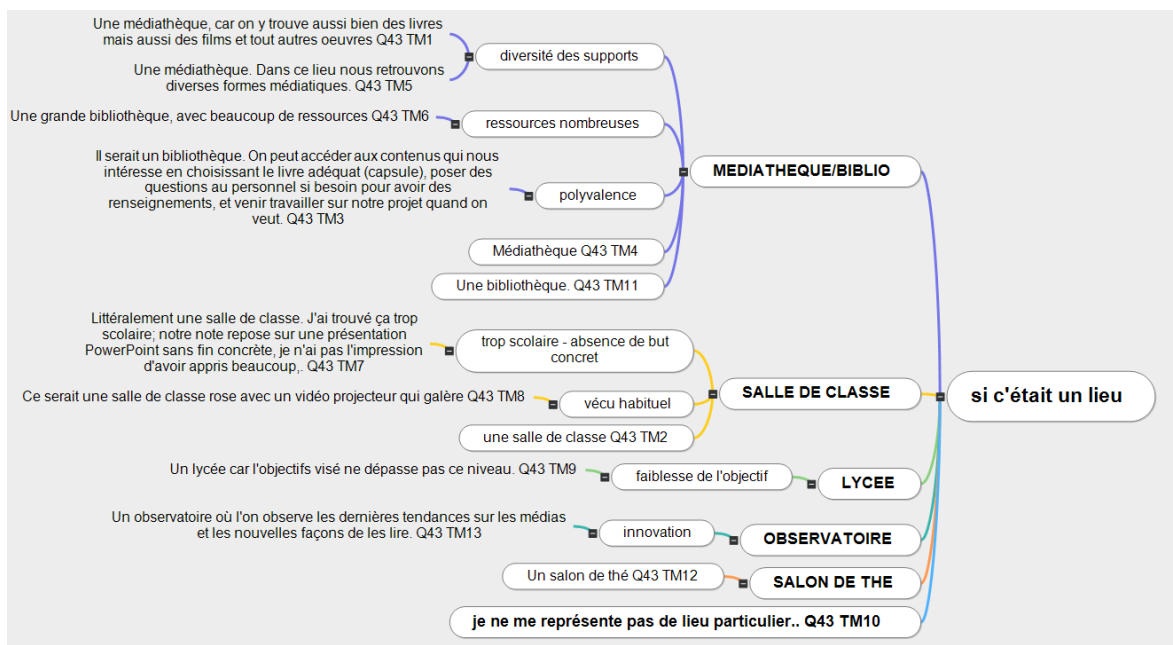


Figure 63. Diagramme des affinités des réponses à la question du lieu

L'analyse des *verbatim*, traités par plusieurs diagrammes des affinités (Leleu-Merviel, 2008b) éclaire sur ces choix (Figure 63). La *médiathèque* ou *bibliothèque* est reliée à la diversité et au nombre de supports proposés, et aussi à la polyvalence du lieu « Il serait une bibliothèque. On peut accéder aux contenus qui nous intéressent en choisissant le livre adéquat (capsule), poser des questions au personnel si besoin pour avoir des renseignements, et venir travailler sur notre projet quand on veut. » TM3-Q43.

Si la *salle de classe* renvoie pragmatiquement pour TM8 au lieu où s'est réellement passée la formation (TM8 ne s'est pas connecté sur le site de Laval), elle est aussi associée à un contenu jugé « trop scolaire », sans objectif pratique. Cela peut être rapproché du lieu *lycée* qui dénonce un objectif trop simple. Le *salon de thé*, lieu qui peut paraître incongru dans un cadre scolaire, prendra son sens dans la question suivante demandant aux étudiants de préciser comment ils se voient dans ce lieu. Alors, on comprendra que c'est pour l'étudiant un lieu de travail convivial. « Assis avec les copains tout en travaillant » TM12-Q44. La convivialité revient à plusieurs reprises, ce qui rejoint l'importance des buts sociaux pour les répondants (Q13 et Q14), ainsi que le fait d'être studieux. Pour autant, plusieurs commentaires révèlent un manque de repères, ce qui rejoint le fait que seuls 38,5 % des répondants avaient compris l'objectif de l'enseignement après la séance initiale (Q33). Les autres étudiants ont globalement compris après la réalisation de la production (38,5 %), la séance de restitution (7,7 %), soit à la fin de l'enseignement. L'objectif n'est toujours pas compris pour deux répondants (15,4 %).

Si la perception de se sentir *chez eux* est mitigée avec 53,8 % de réponses positives, plus de 75 % se sont sentis *en visite* dans l'enseignement. Des étudiants se sont donc sentis à la fois *chez eux*

et *en visite* ce qui interroge la vision, que nous avons postulée, d'une dichotomie entre les deux modes de vécu d'une expérience pédagogique (Tableau 24).

Le participant ayant répondu non aux deux modes voit son expérience comme « Un point de passage, comme un checkpoint » TM6-Q48. Le tableau montre que la perception de l'expérience n'est pas liée au lieu, puisque certains étudiants se sentent chez eux dans une médiathèque alors que d'autres non. Il apparaît également que le lieu n'est pas lié à la motivation telle qu'elle transparait dans les discriminants étudiés dans la partie 4.1.

LIEU	Chez-eux	En visite	
Médiathèque	Non	Oui	TM01
Salle de classe	Non	Oui	TM02
Bibliothèque	Oui	Oui	TM03
Médiathèque	Non	Oui	TM04
Médiathèque	Oui	Oui	TM05
Bibliothèque	Non	Non	TM06
Salle de classe	Oui	Oui	TM07
Salle de classe	Oui	Non	TM08
Lycée	Oui	Oui	TM09
	Non	Oui	TM10
Bibliothèque	Oui	Non	TM11
Salon de thé	Oui	Oui	TM12
Observatoire	Non	Oui	TM13

Tableau 24. Croisement des questions projectives (Q43-45-47)

L'analyse des *verbatim* (Annexe 24) montre que cette perception est liée à la fois aux interactions par l'ambiance et les échanges ainsi que sur le travail à faire. Les vocabulaires choisis étonnent par le champ lexical employé « agréable », « détendu », « bonhomie » pour une expérience dans le cadre de la formation. On retrouve ici l'importance de la relation liée aux buts sociaux. Les commentaires sur ce point font tous référence à la partie présente de l'enseignement : les étudiants font un retour très positif de la séance de restitution. Pour d'autres, c'est en lien avec le travail à faire qui est pointé comme intéressant, plaisant et facile. La flexibilité horaire liée à la distance est aussi énoncée.

Pour la perception de visite (Annexe 23), les étudiants ont surtout justifié leur réponse par les manques ressentis : manque de repères et de sens, manque d'interaction, manque de temps pour s'investir ou manque de prérequis. Ceci correspond à l'expérience de visite envisagée comme une difficulté d'appropriation. Pour autant, celle-ci n'apparaît pas contradictoire du sentiment d'habiter mise en lien avec les émotions positives ressenties.

La comparaison de ces deux ensembles de réponses permet de pointer tout d'abord l'importance du relationnel dans la perception de l'expérience pédagogique par les étudiants. Ils nous rappellent aussi que pour se sentir habiter une formation, ils doivent avoir des repères et donner du sens à l'expérience.

Pourtant, dans les premières questions portant sur le sens donné à l'enseignement (Q5 et Q6), ils étaient environ 85 % à comprendre pourquoi l'enseignement était placé dans le cursus (dont environ 69 % ayant répondu « oui plutôt ») et 62 % à comprendre l'intérêt de l'enseignement pour leur projet professionnel (dont 23 % de « oui, tout à fait »). Ceci met en valeur le fait que c'est bien le sens des activités à distance dans l'objectif de l'enseignement qui n'est pas présent.

4. Discussion

La présente étude a analysé le retour d'expérience d'étudiants de Master 1 ayant suivi un dispositif d'enseignement hybride de type écran. L'analyse a porté sur la motivation et l'engagement des étudiants, le sens que ceux-ci donnent aux activités du cours en ligne et la perception de leur expérience de visite/habiter à l'intérieur du module vu comme un espace.

4.1. Représentation du dispositif

Le lieu projeté des étudiants sur la formation est majoritairement une *médiathèque*, ce qui rejoint les caractéristiques du type « écran », à la fois par les différentes formes de ressources transmédias et leur profusion. Pour autant, cette profusion est associée à un manque de repères, pendant négatif de la liberté qu'elle procure. Et ce n'est pas parce que cette offre existe que les étudiants s'en saisissent. En effet, une partie des étudiants n'ont pas utilisé la plateforme et, pour certains, ont préféré chercher des ressources par eux-mêmes. Nous sommes là dans l'image du *gap* de Dervin (1998) : les étudiants d'un côté avec leur expérience du précédent cours et le travail rendu à faire de l'autre côté. Certains étudiants se sentent armés à travers leur expérience antérieure, d'autres vont chercher les ressources, mais pas forcément sur la plateforme proposée. Celle-ci n'est pas rentrée dans leur environnement personnel d'apprentissage (Felder *et al.*, 2020) : cela leur semble moins coûteux de chercher sur internet, la recherche par mots clés n'était par exemple pas possible sur la plateforme.

La perception d'habiter apparaît fortement en lien avec la phase en présentiel du module, par l'importance des interactions à la fois avec les enseignants et avec les étudiants. Ce lien est en concordance avec l'importance des buts sociaux pour les étudiants. La perception de visite semble liée quant à elle à plusieurs manques, notamment le manque de repère et de sens, et appuie également le manque d'interactions. L'étudiant, même à distance, est un être social.

4.2. Percevoir l'engagement : learning analytics en question

Si la motivation est très importante pour le travail final, les étudiants montrent peu de motivation pour le cours en ligne tel qu'il a été proposé. L'approche par les discriminants de motivation a permis de dégager des profils plutôt en accord avec les déclarations étudiantes, et elle a aussi mis en valeur des contradictions qu'il conviendrait d'investiguer par d'autres méthodes. Les mêmes contradictions sont apparues dans l'analyse de l'engagement, limitée par le type de traces proposées dans le rapport d'activités de la plateforme, celles-ci ne permettant pas d'observer réellement le comportement des étudiants.

Dans le débat-discussion de la revue *Distance et Médiations des savoirs* sur cette thématique, Peraya (2019) choisit de définir les *Learning Analytics* comme l'« Analytique des activités d'apprentissage instrumentées » (Dioudi, 2018, p.7). Cette analytique s'est développée en parallèle des formations à distance, notamment des MOOC (Peraya, 2019), qui a généré une grande quantité de traces laissées par les utilisateurs. Les données recueillies par les plateformes peuvent prendre des formes et une granularité très variées, allant de l'accès à la plateforme à la temporalité liée à une activité spécifique. Ce recueil permettrait d'accéder à une très grande quantité de données auxquelles l'analyse cherche à donner un sens. Vanda Luengo considère les Learning Analytics comme « un outil de décision pour agir sur les pratiques pédagogiques » (Peraya et Luengo, 2019), et les utilise dans une approche explicative. En approchant l'expérience vécue comme micro-transformations quotidiennes survenant dans les situations (Thievenaz, 2019), les *Learning Analytics*, en tant que révélateurs du cours d'action, pourraient permettre d'appréhender l'expérience

d'apprentissage étudiante, facilitant ainsi l'adaptation des dispositifs dans une démarche d'amélioration continue.

Les journées RUN.2018⁷⁸ sur cette thématique étaient plus qu'optimistes sur le champ des possibles offerts aux enseignants par ces données d'apprentissages dans le cadre des innovations pédagogiques : comprendre, personnaliser, adapter. Pour autant, sur le terrain se constate une discordance avec ce qui est mis à disposition des enseignants sur les plateformes d'apprentissage. Dans notre cas précis, le rapport de la plateforme de Laval ne donnait que le premier et dernier accès ainsi que le nombre de visites par étudiant. Au quotidien, dans le cadre de la plateforme Moodle de l'établissement, si les données paraissent nombreuses, elles ne peuvent être colligées de manière simple par exemple pour suivre le parcours d'un étudiant, ou pour exporter des statistiques précises sur une activité. La prospection d'informations sur un étudiant est possible, mais peu ergonomique, et impossible à multiplier sur une cohorte entière. Ainsi, ce qui est proposé ne permet pas aux enseignants de se saisir des potentialités de l'analyse des données d'apprentissage. Le recueil de traces gagnerait à être réfléchi en amont avec les développeurs de la plateforme afin de pouvoir le paramétrer en alignement avec les objectifs pédagogiques, de façon à les utiliser pour évaluer la pertinence du scénario pédagogique.

Si l'analyse des données d'apprentissage semble être une voie pour appréhender l'expérience des étudiants, ici l'engagement, il faut rappeler la mise en garde de Romero sur le fait qu'on juge négativement les étudiants à travers les traces d'apprentissage basées sur le comportement temporel, sans percevoir ni leur processus réel d'apprentissage ni leurs stratégies (Romero, 2019). Au-delà des enjeux éthiques, ces données quantitatives présentent aussi des limites, notamment à saisir l'insaisissable caché derrière les actions, le « sens subjectif que les acteurs attribuent à leurs activités » (Collet *et al.*, 2021 : 4).

5. Bilan

Le questionnement de recherche s'est intéressé aux perceptions des étudiants avec l'objectif d'analyser l'appropriation de l'espace par l'utilisateur : comment les étudiants perçoivent-ils leur expérience pédagogique ? Comment les données d'apprentissage peuvent-elles nous donner à voir celle-ci ? Comment les étudiants ont-ils été motivés dans le dispositif ? S'y sont-ils engagés ?

L'étude présentée ici permet de dresser un bilan de l'enseignement proposé et de concevoir des pistes d'amélioration à travers les perceptions étudiantes, fournissant un retour sur le scénario pédagogique mis en place. En effet, l'étude montre que les étudiants ont été engagés dans le travail à rendre pour lequel ils ont eu d'ailleurs de très bons résultats, et elle montre la nécessité de la séance de restitution. Pour autant, quelques pistes d'amélioration peuvent être dégagées. Le scénario pédagogique doit permettre de pallier le manque de repères : l'étude souligne l'intérêt de définir ce qu'on attend des étudiants en matière de consultation de ressources. Par ailleurs, l'évaluation finale aurait pu intégrer une partie sur l'investissement des étudiants sur la plateforme ou une justification des ressources utilisées sur la plateforme ou hors plateforme. Pour des étudiants moins autonomes, on aurait pu concevoir une chronologie des ressources à consulter pour réaliser le travail. D'autre part, la conception devrait réfléchir au maintien des interactions dans la partie distancielle, par exemple par des points d'étapes avec l'enseignant ou les étudiants entre eux. Ceci met en valeur les compétences communicationnelles à mettre en œuvre par les enseignants afin de créer une alliance pédagogique (Paquelin et Bois, 2021).

⁷⁸ Les journées RUN, séminaires « rencontres universitaires : pédagogie et numérique », étaient dédiées en 2018 à la thématique des Learning Analytics. Des ressources sont en ligne dont la conférence introductive de Vanda Luengo. <https://www.canal-u.tv/chaines/capte/run-rencontres-universitaires-pedagogie-et-numerique>

L'étude a par ailleurs soulevé des singularités : le profil de certains étudiants, basés sur ce que donne à voir les discriminants de la motivation, diverge de leur perception de leur propre motivation. Ceci questionne l'essence du concept pour ce public et la pertinence, dans le cadre d'un recueil d'expérience, d'interroger plus directement les étudiants sur leur motivation. D'autre part, la vision dichotomique habiter/en visite ne paraît pas être représentative de la réalité des postures étudiantes : l'analyse montre que ces deux perceptions peuvent être concomitantes. L'étude nous a permis d'explorer ces perceptions dont la séparation ne paraît plus pertinente en montrant aussi que la perception d'habiter se révèle liée au relationnel instauré dans la formation, ainsi qu'aux repères et au sens attribué par l'étudiant. L'étude gagnera à être reconduite et approfondie afin de modéliser ce qui apparaît aujourd'hui comme un continuum à définir. Elle permettrait aussi, en variant les dispositifs étudiés (type, public, activités...), de croiser ces perceptions avec différents dispositifs hybrides, afin d'en analyser le lien avec le scénario pédagogique, notamment entre la perception d'habiter et le présentiel.

6. Extension de l'étude

Suite à l'étude sur le module *Ecritures Transmédiatiques*, il est apparu intéressant d'étendre le questionnement à un terrain proche. Le choix s'est naturellement porté sur le catalogue de modules polytechniques, seul vivier officiel de dispositifs hybrides de formation. En effet, il faut rappeler que l'intégration de distanciel fait partie du cahier des charges.

6.1. Recrutement des modules

Le choix des modules polytechniques s'est réalisé par un échantillonnage opportuniste et de commodité : les modules *Décrypter des images* et *Produire des images* dont le scénario était similaire au précédent module étudié, porté par la même enseignante, mais cette fois-ci en total asynchrone. L'intention de diversifier le type de modules a ensuite guidé les choix suivants. L'enseignante participait en présentiel à un des modules *Raconter une histoire*, qui sont totalement en synchrone. Enfin, le dernier module, *Apprendre à apprendre à la lumière des neurosciences*, a été choisi pour son articulation entre présentiel et distanciel. Il est à noter que l'auteure a co-conçu le module en 2021, mais n'a pas animé de présentiel pour la session 2022. L'échantillon ainsi conçu a une visée exploratoire. Il n'est pas représentatif de l'éventail des possibilités inhérentes au catalogue des modules polytechniques, et n'en a pas la prétention. En effet, une revue exhaustive des pratiques de mise en œuvre du cahier des charges des modules, de conception fonctionnelle des « dispositions idéelles » relié à l'objet MP mériterait une recherche à elle seule.

Ainsi, cinq modules ont été investigués dans ce prolongement (description en Annexe 25) se différenciant de différentes façons, présentées dans la partie suivante.

6.2. Caractéristiques distinctives

Les modules se distinguent selon différentes caractéristiques : modalités présentiel/distanciel, utilisation de la plateforme numérique de support, interactions, posture de l'étudiant, médiatisation des contenus et évaluation ; le Tableau 25 présente les différences constatées en amont de la passation du questionnaire.

Les cinq modules relèvent en réalité de trois mises en œuvre différentes, ce qui justifie de les regrouper pour la discussion : les modules *Images*, le module *Apprendre à apprendre* et les modules *Raconter*. Ils se retrouvent sur un continuum entre 100 % asynchrone pour les modules *Images* et 100 % synchrone (distanciel ou présentiel) pour les modules *Raconter*.

Les modules *Images* sont basés sur une approche par projet similaire au modules *Ecritures Transmédiatiques* : les étudiants doivent travailler les contenus théoriques dans l'objectif de réaliser

les travaux à rendre. Le contenu théorique est porté par la plateforme de Laval (Canada) comme précédemment. Ce premier groupe de modules présente donc un grand degré d'ouverture.

Le module *Apprendre à apprendre* est structuré en quatre missions réalisées en asynchrone, ponctuées par des TD en présentiel qui les clôturent. Pendant le travail en asynchrone, les étudiants sont regroupés en équipes d'apprentissage, dont les échanges sont structurés par des travaux à rendre qui déclenchent l'ouverture des contenus théoriques.

Les modules *Raconter* sont basés entièrement sur du synchrone, en visio-conférence ou présentiel selon les intervenants. Le contenu théorique est abordé en présence des enseignants, la plateforme est utilisée pour déposer des traces écrites du synchrone (diaporamas, documents complémentaires).

Ces modules révèlent une grande diversité de prise en main du cahier des charges, la construction de ce nouveau protocole a nécessité de faire évoluer le questionnaire pour chacun des groupes de modules, à la fois en gardant le plus d'items similaires pour pouvoir les analyser comparativement, et en adaptant les questions concernant le déroulé du module, ainsi que le vocabulaire employé. Cette expérimentation faisant partie des dernières dans la chronologie de la thèse, elle reste encore à dépouiller.

Ce chapitre clôt la section 3, section empirique, se focalisant sur l'expérience des étudiants dans les enseignements, dans des approches d'hybridation de parcours. Après avoir exposé l'étude sur le dispositif d'individualisation de parcours du point de vue des étudiants, dispositif nécessitant une hybridation des enseignements, la section a proposé l'analyse des attentes des enseignants et étudiants des licences professionnelles préluées. Enfin le présent chapitre a proposé le protocole de recueil de l'expérience vécue dans des dispositifs hybrides de formation. La section suivante aborde l'expérience des étudiants au sein d'une maquette de formation, et étudie l'expérience des étudiants dans une maquette en approche par compétences et au sein de la formation porteuse de la personnalisation de parcours : la licence Pluridisciplinaire Projet Personnel (L3P).

Caractéristiques	Décrypter les images	Produire des images	Apprendre à apprendre	Raconter une histoire I	Raconter une histoire II
Modalités présence/distance	100 % asynchrone		2/3 asynchrone 1/3 présentiel	75 % synchrone 25 % présentiel (visionnage film)	50 % distanciel synchrone 50 % présentiel
Nombre d'étudiants	31	82	70	137	34
Utilisation de la plateforme	Moodle : informations préliminaires, consignes de rendus, mémo Laval : contenus théoriques en libre accès (textes et audios)		support des activités et devoirs découpage en quatre missions suivi d'achèvement	dépôt de traces des synchrones (diaporama, contenus complémentaires)	
Interactions avec l'enseignant	par mail		forum TD en présentiel qui reprend et prolonge les contenus théoriques de la mission	pendant le synchrone par mail	
Interactions entre étudiants			travaux en équipe d'apprentissage		
Médiatisation des contenus théoriques	diaporamas vocaux		capsules vidéos		
Posture de l'étudiant	totalement autonome sur la plateforme de Laval seuls les rendus sont évalués		totalement guidé rythme des missions imposé suivi d'achèvement pour l'ouverture des contenus théoriques		
Mode d'évaluation	CC individuel	CC individuel	CC individuel	CC individuel	
Collégialité des évaluations	oui	oui	oui	non	
Evaluations	1) travail individuel d'analyse interprétative et comparative		4 QCM de restitution de cours 3 Bilans réflexifs	(présentiel) 1) Questions de cours 2) Analyse documentaire	(synchrone) 1) écriture scénario 2) questions à rédiger
	2) travail individuel de choix et d'analyse d'une image « trompeuse »	2) travail individuel de création et d'analyse d'une image volontairement « trompeuse »			

Tableau 25. Différentiation des modules considérés dans l'étude

SECTION 4. EXPERIENCE DES ETUDIANTS DANS LEUR FORMATION : APC ET PERSONNALISATION

Introduction de la section 4

La troisième section a exposé l'analyse de l'expérience vécue des étudiants dans plusieurs dispositifs de formation, de façon chronologique, avec le fil directeur de l'hybridation des formations. La section 4 expose les retours d'expérience des usagers au sein de dispositifs- programmes, c'est-à-dire d'un dispositif pédagogique de type curriculaire, dans le sens où toute la maquette de formation est impliquée.

Cette deuxième section empirique expose les expérimentations concernant l'expérience des usagers au sein d'une maquette de formation : l'étude des perceptions de l'approche par compétences au sein des LP préluées puis l'analyse de l'expérience vécue par les étudiants au sein de la L3P. Si la présentation des expérimentations était chronologique dans la section précédente, elle suivra ici un ordre logique. Pour les licences préluées, l'analyse de la partie « approche par compétences » du questionnaire asynchrone en 2022 est suivie par l'exposé du recueil 2023 interrogeant la promotion d'étudiants issue de la même formation. La troisième expérimentation présentée prendra place au sein de la Licence Pluridisciplinaire qui, si elle suit une maquette en approche par compétences, porte également le processus de personnalisation de parcours. Les trois expérimentations s'intègrent dans le schéma descripteur de PRÉLUDE (Figure 64).

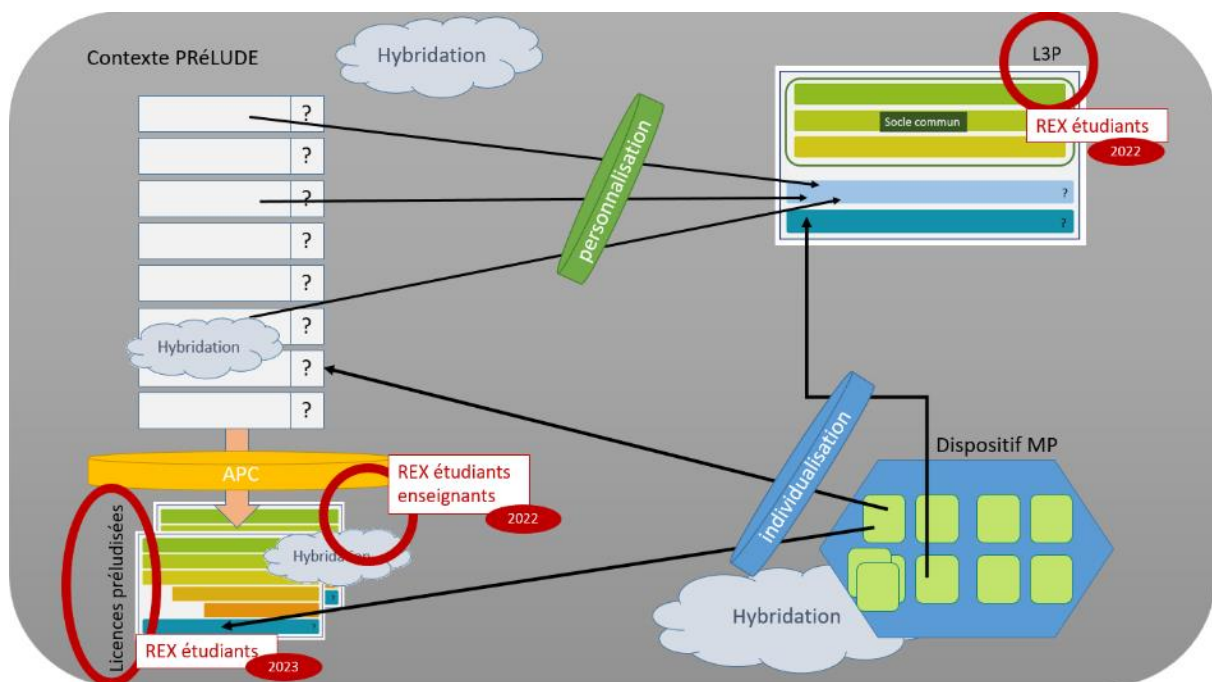


Figure 64. Terrains au sein d'une innovation curriculaire

Le recueil de l'expérience vécue par les étudiants a mobilisé l'enquête par entretien : entretien collectif et entretien à grille répertoire. Le Tableau 26 présente la manière dont la question centrale de la thèse s'est déployée suivant les terrains.

Ainsi, la présente section expose dans le chapitre 10 le retour d'expérience sur l'approche par compétences dans les licences professionnelles préluées, suivi dans les chapitre 11 et 12 de l'exposé du protocole de recueil de l'expérience vécue dans la L3P puis de son analyse.

NOM	Etude	Question de recherche	Terrain	Population	Questions spécifiques	Méthode de cueillette	Date
REX LP 2022	PRÉLUDE – processus / APC	Comment est perçue l'approche par compétences ?	LP préluisées	étudiants	Comment les acteurs perçoivent l'APC ? Est-elle un frein à l'hybridation ?	questionnement asynchrone en miroir	mai-22
REX L3P	PRÉLUDE – processus / personnalisation	Comment est perçue la personnalisation de la formation ?	L3P	étudiants L3P	Comment les étudiants qualifient-ils la formation telle qu'ils l'ont vécue ? La formation répond à leurs attentes ? à la promesse ? La formation leur a-t-elle permis de construire du sens de leur expérience ?	entretien individuel grille répertoire	juin-22
REX LP 2023	PRÉLUDE – processus / APC /habiter	Que nous apprend l'expérience vécue des étudiants de la LP préluisée ?	LP préluisées	étudiants	Quelle est l'expérience vécue au sein de la LP préluisée ? Est-ce que c'est une innovation du point de vue des étudiants ? Est-ce que cette différence leur permet d'habiter leur formation ?	entretien de groupe	mai-23

Tableau 26. Les expérimentations exposées dans la section

Chapitre 10. De l'enquête asynchrone à l'entretien collectif : approche de l'expérience de l'APC

Le recueil 2022 de l'expérience vécue dans le dispositif des licences préluées questionnait les étudiants et les enseignants sur leurs attentes en matière d'hybridation d'une part, et leurs perceptions de l'approche par compétences d'autre part. Le chapitre 8⁷⁹ a analysé les retours des étudiants et enseignants par rapport à l'hybridation dans la LP, au prisme de leur vécu dans la pandémie. La partie approche par compétences est traitée dans ce chapitre, étant donné qu'elle concerne la maquette de formation.

Les licences préluées ont vécu en 2022-2023 leur dernière année d'existence ; en effet, la réforme du BUT sera déployée en troisième année à la rentrée 2023 et voit la disparition à l'UPHF des licences professionnelles telles qu'elles existaient précédemment. Dès lors, il paraissait primordial en 2023 de recueillir le retour d'expérience des étudiants en fin d'année. Le recueil de l'expérience des enseignants, intéressant pour l'analyse du vécu des usagers mettant en œuvre le dispositif fonctionnel, n'a lui pas encore été effectué, il pourra en effet être réalisé par la suite auprès des enseignants titulaires.

Les questions de recherche pour cette nouvelle expérimentation sont :

- Quelle est l'expérience vécue au sein de la LP préluée ?
- Est-ce une innovation du point de vue des étudiants ?
- Est-ce que cette différence leur permet d'habiter leur formation ?

Le choix s'est porté sur une méthode d'investigation qualitative, pour permettre d'investiguer les perceptions étudiantes finement quant à leur expérience vécue dans la formation. En effet, l'expérimentation précédente a montré ses limites de ce point de vue. La position dans l'année universitaire de ce recueil, et le statut d'alternants des étudiants ne permettaient pas de réaliser des entretiens individuels, le choix s'est donc porté sur une méthodologie d'entretien de groupe.

La première partie du chapitre se consacre à l'analyse croisée des perceptions à propos de l'approche par compétences, données issues du recueil 2022. La seconde partie traite de la mise en œuvre du recueil 2023. Dans un premier temps, nous présentons une revue de littérature sur la méthode des entretiens de groupe, permettant de dégager les principes de la démarche et des conseils de mise en œuvre. Le protocole d'expérimentation est ensuite exposé, ainsi que quelques éléments d'analyse, le dépouillement exhaustif et approfondi des entretiens restant à réaliser.

1. Approche de l'innovation portée par l'APC : recueil 2022

La méthode de recueil pour l'année 2022 prenait la forme d'un questionnement asynchrone en miroir adressé aux étudiants et aux enseignants des deux licences professionnelles concernées. Le questionnement asynchrone contenait une partie consacrée

⁷⁹ Pour la présentation du protocole, on pourra se reporter au paragraphe Section 3.Chapitre 8.1

à la perception de l'approche par compétences qui contenait cinq questions fermées de type Lickert, cinq questions ouvertes permettant au répondant de préciser ces réponses à celles-ci, et une question à choix multiples contenant une dernière modalité ouverte.

Question	Type de réponse
35. L'approche par compétences change la manière d'enseigner.	Lickert
36. Pouvez-vous préciser ?	ouverte
37. L'approche par compétences change la manière d'apprendre.	Lickert
38. Pouvez-vous préciser ?	ouverte
39. L'approche par compétences change la manière d'évaluer.	Lickert
40. Pouvez-vous préciser ?	ouverte
41. De mon point de vue, l'approche par compétences permet d'améliorer l'apprentissage.	Lickert
42. Pouvez-vous préciser ?	ouverte
43. L'approche par compétences gagnerait à une hybridation de la formation (mise à distance d'activités pédagogiques).	Lickert
44. Pouvez-vous préciser ?	ouverte
45. L'approche par compétences permet une formation....	QCM
46. autres, précisez :	Dernière modalité ouverte

Tableau 27. Questions portant sur l'APC - questionnaire étudiant

L'échelle de réponse de type Lickert était constituée des modalités : *Totalement d'accord, Plutôt d'accord, ni d'accord ni en désaccord, plutôt en désaccord, Totalement en désaccord* auxquelles ont été ajoutées les modalités *sans avis* et *je ne sais pas répondre*. Les deux dernières modalités permettent d'assurer une meilleure sincérité du répondant, en cela qu'il lui est proposé une alternative pour ne pas répondre. En effet, la question étant obligatoire, ces deux modalités permettaient aux indécis de répondre en dehors du *oui* et *non*.

Les commentaires aux questions ouvertes ont été assemblés dans un tableau commun aux deux populations pour pouvoir comparer les réponses des deux publics. Les questions ouvertes pour cette partie ont généré en tout 43 commentaires (19 enseignants et 24 étudiants).

Questions « à préciser »	nombre de commentaires	enseignants	étudiants
L'approche par compétences change la manière d'enseigner.	11	7	4
L'approche par compétences change la manière d'apprendre.	10	4	6
L'approche par compétences change la manière d'évaluer.	12	5	7
De mon point de vue, l'approche par compétences permet d'améliorer l'apprentissage.	7	3	4
L'approche par compétences gagnerait à une hybridation de la formation (mise à distance d'activités pédagogiques).	3	0	3
Total	43	19	24

Tableau 28. Répartition des commentaires aux questions « Pouvez – vous préciser ? »

Les commentaires permettent de compléter et parfois de nuancer les réponses aux questions fermées.

1.1. Perceptions de différence

A l'instar des autres expérimentations dans cette section, le questionnement comportait le recueil de la perception de différence, sur la manière d'enseigner, d'évaluer et d'apprendre, permettant d'appréhender la perception d'innovation pédagogique sans la mentionner. La définition de l'innovation pédagogique est ici celle d'une différence dans les enseignements qui provoque une différence (à visée améliorative) dans les apprentissages.

1.1.1. L'APC change la manière d'enseigner

Les étudiants et enseignants se rejoignent pour déclarer à 75 % que l'APC change la manière d'enseigner. Les étudiants évoquent le lien entre les matières comme un élément positif mais qui engendre aussi la difficulté de se retrouver dans les blocs de compétence. Les enseignants évoquent dans les commentaires le lien entre les matières, l'évaluation, le fait que l'APC donne plus de sens et demande une collégialité entre enseignants.

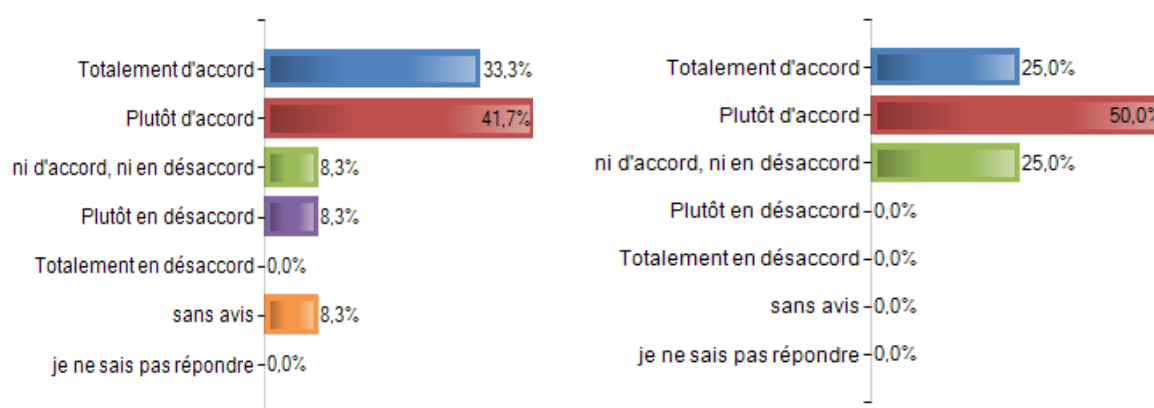


Figure 65. L'APC change la manière d'enseigner
QEt35 (gauche) et QEn37 (droite)

1.1.2. L'APC change la manière d'apprendre

Pour la perception de la manière d'apprendre, le résultat reste le même pour les étudiants : 75 % déclarent que l'APC provoque un changement, pourtant cette vision n'est pas unanimement liée à une réponse positive à la question précédente sur la manière d'enseigner. Par exemple, Etu 3 trouve que « La manière d'enseigner reste inchangé {sic} » et se déclare plutôt d'accord en faveur d'une différence dans la manière d'apprendre : « On apprend plus en fonction de la compétence demandée ». De la même façon, Etu 4 plutôt d'accord avec une manière d'enseigner différente « Cela a permis d'avoir des professeurs différents pour chaque box et donc d'avoir des approches du thème différentes » appuie son total désaccord « pas de changement » dans la manière d'apprendre.

Ces différences mettent en valeur le caractère individuel des perceptions autour de l'enseignement et de l'apprentissage, ou une signification apportée différente derrière les concepts d'enseignement et d'apprentissage. Pour Etu3, la manière d'enseigner ne change pas. Les autres répondants pensent qu'elle change parce que plus de liens sont faits entre les matières, mais cela implique-t-il pour autant des méthodes pédagogiques différentes dans la classe ? Ce commentaire pourrait en effet être la manifestation d'une différence « globale » de la manière d'enseigner en APC par les liens et la collégialité, sans pour autant que, *in fine*, les contenus et méthodes d'enseignement aient variés.

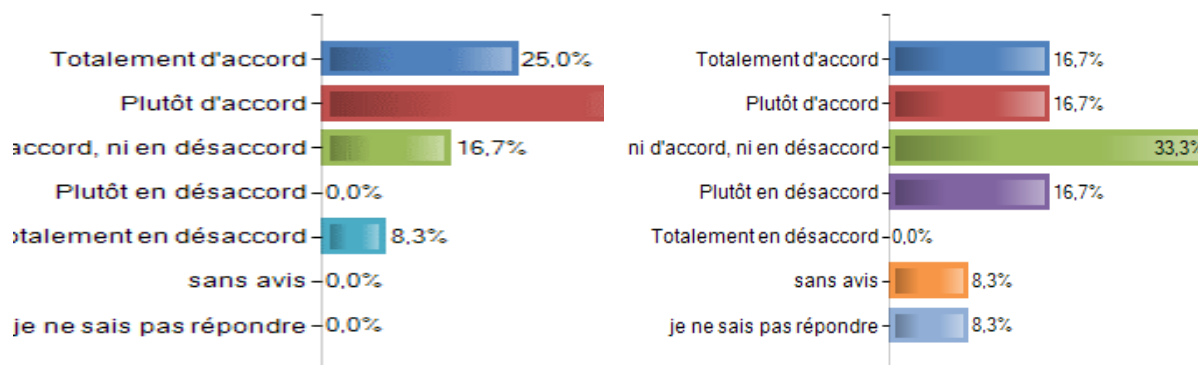


Figure 66. L'APC change la manière d'apprendre
QEtU 36 (gauche) et QEns (droite)

Le diagramme montre que les enseignants se prononcent peu sur la manière d'apprendre. 33% sont totalement ou plutôt d'accord pour dire qu'elle change en APC. Ens7 indique « cela donne plus de sens à nos enseignements ». Il est à noter que cette dernière remarque ne porte pas directement sur les stratégies d'apprentissage des étudiants, mais sur le sens qu'ils construisent sur les enseignements. Ens 12 pourrait expliquer ce décalage par son commentaire « A demander aux étudiants ». Celui-ci peut montrer une méconnaissance de la façon dont les étudiants apprennent, ou un désintérêt.

Dans les commentaires des étudiants « d'accord » se retrouve le fait de ne plus avoir à apprendre « par cœur » (Etu11) à travers le lien entre les matières, l'aspect pratique et l'objectif d'atteindre des compétences. Etu9 se sent perdu et a des difficultés à distinguer quelles matières est en lien avec quel bloc-compétence. Ceci questionne les informations communiquées, leur mode de transmission et les traces de ces informations fournies aux étudiants.

1.1.3. L'APC change la manière d'évaluer

75 % des étudiants et 83,3% des enseignants pensent que l'APC change la manière d'évaluer. Etu3, plutôt en désaccord, indique que « la méthode d'évaluation reste inchangée ». Les répondants en position neutre ne justifient pas leur réponse.

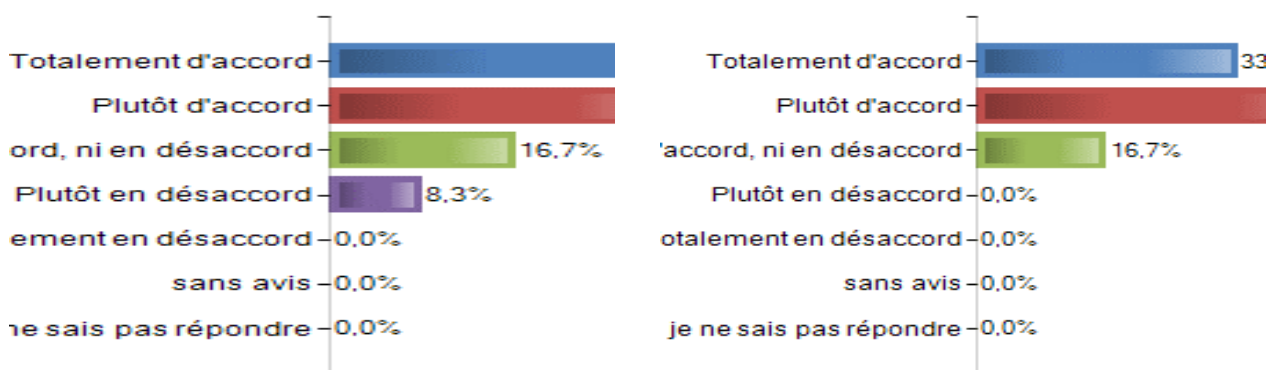


Figure 67. L'APC change la manière d'évaluer
QEtU39 et (gauche) et QEns (droite)

Les commentaires évoquent une évaluation globale et pratique, ce qui correspond à une « évaluation de la compétence » en situation authentique telle que demandée par la préluisation. Ens10 évoque l'investissement important que nécessitent ces évaluations, investissement qui n'est pas pris en compte dans « la charge de travail des enseignants ». Du

point de vue étudiant, le changement n'est pas plus facile, Etu9 déclare que les évaluations sont longues et qu'« Il faut savoir passer d'une matière à l'autre dans la même évaluation, parfois c'est un peu lourd (quatre ou cinq matières différentes sur une épreuve de 5 h) ».

En effet, l'APC demande aux enseignants de sortir de leur zone de confort pour repenser leur façon d'évaluer. La volonté d'être exhaustif dans les évaluations globales, et vouloir évaluer toutes les ressources dans une même évaluation de la compétence amène à faire des sujets « 5 en 1 ». De plus, le fait que ces évaluations certificatives peuvent valider le bloc-compétence, même si les notes des BOX sont mauvaises, peut entraîner une peur de voir des étudiants valider leur année en négligeant les attendus académiques.

1.1.4. L'approche par compétences améliore-t-elle l'apprentissage ?

Les résultats sont beaucoup plus mitigés pour cette question. Seuls 25% des étudiants et 41,6% des enseignants se déclarent d'accord avec une amélioration de l'apprentissage. Parmi les quatre commentaires exploitables pour cette question, les enseignants évoquent le gain de sens par rapport au contenu et l'aspect pratique (« plutôt d'accord »). Les étudiants évoquent la difficulté de s'y retrouver à la fois dans l'organisation et les résultats. Ceci nous montre l'importance de l'information envers les étudiants.

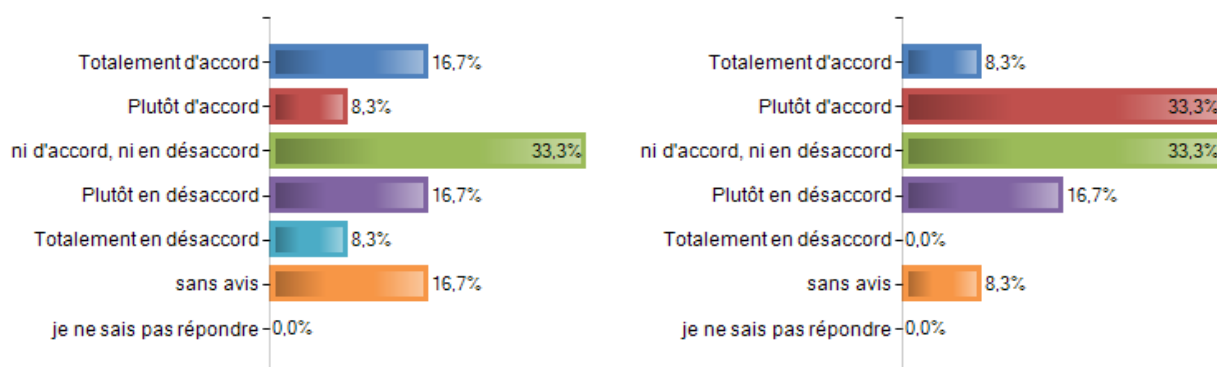


Figure 68. De mon point de vue, l'APC permet d'améliorer l'apprentissage QEt41(gauche) et QEns43 (droite)

Comparaison des perceptions : diagrammes « radar »

L'objectif d'un diagramme radar est de rassembler, en une représentation, les réponses aux quatre questions portant sur les perceptions de différence. Leur intérêt est de pouvoir comparer les résultats rapidement entre deux populations. Ici, ils vont servir à comparer les perceptions étudiantes et enseignantes sur les quatre questions étudiées précédemment.

Pour réaliser les diagrammes radar, les modalités nominales des quatre questions fermées doivent être traduites numériquement par un score. Une échelle de -2 à 2 a été choisie, dans l'optique de faire coïncider le 0 avec la modalité neutre « ni d'accord, ni en désaccord ». Le tableau montre le codage pour la question QEt35, sur chacune des modalités. La moyenne des scores est ensuite calculée, c'est elle qui va être utilisée comme donnée pour les diagrammes.

35. L'approche par compétences change la manière d'enseigner.	Score
Ni d'accord, ni en désaccord	0
Totalement d'accord	2
Plutôt en désaccord	-1
Plutôt d'accord	1
Plutôt d'accord	1
Sans avis	FAUX
Totalement d'accord	2
Plutôt d'accord	1
Totalement d'accord	2
Plutôt d'accord	1
Plutôt d'accord	1
Totalement d'accord	2
Moyenne	1,1

Tableau 29. Ensemble des réponses pour la question QÉtu35 et leur codage

Les moyennes pour les quatre questions sont rassemblées dans un tableau (Tableau 30) à partir duquel est construit le diagramme pour les étudiants (Figure 69). Il est à noter que le nombre ne peut pas être interprété en lui-même, il nous permet seulement de savoir si une question obtient plutôt des réponses signifiant « l'accord » (moyenne supérieure à 0) ou « le désaccord » (moyenne inférieure à 0).

ETUDIANT LP	moyenne
Change la manière d'enseigner	1,1
Change la manière d'apprendre	0,8
Change la manière d'évaluer	1,1
Améliore l'apprentissage	0,1

Tableau 30. Perceptions de différence « moyennes » - Etudiants

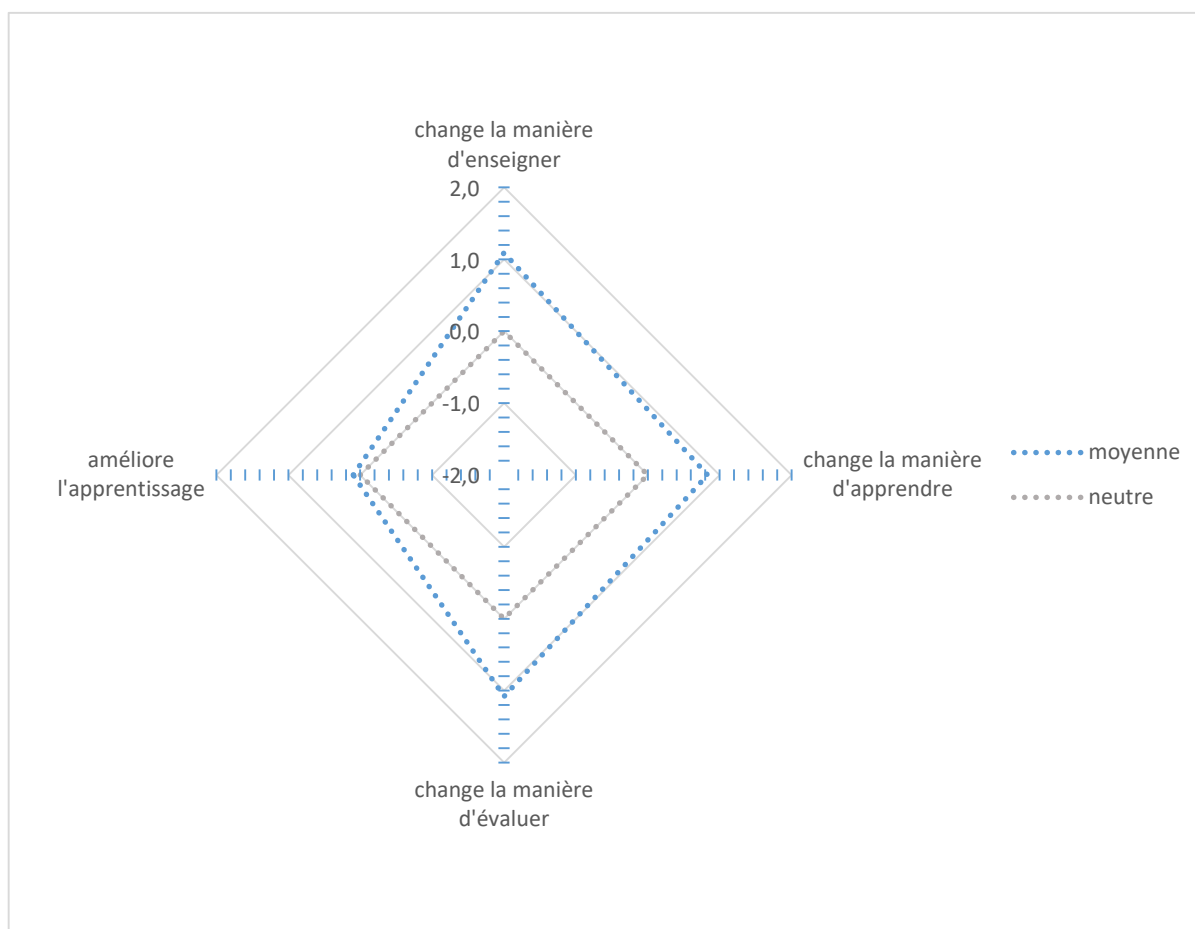


Figure 69. Diagramme radar représentant les perceptions « moyennes » étudiantes concernant l'APC

Ce diagramme montre que la perception moyenne pour les trois caractéristiques de différence est positive, autour de 1, ce qui correspond à la modalité plutôt d'accord. Pour l'amélioration de l'apprentissage, la moyenne est neutre. Il faut rappeler que les réponses formaient trois tiers : 33% d'accord, 33% neutre et 33% désaccord, ce qui donne un neutre « en moyenne ». Les calculs et diagramme faits pour les étudiants sur les médianes (indicateur plus fiable que la moyenne) donnent sensiblement les mêmes résultats (Annexe 26).

En ce qui concerne les enseignants (Figure 70), les perceptions sont positives pour leur partie : ils trouvent que manière d'enseigner et d'évaluer sont différentes. Par contre, les réponses sont globalement neutres sur les caractéristiques liées à l'apprentissage, les enseignants se montrent moins enclins à se prononcer, ce qui confirme les interprétations faites dans l'analyse des questions. La neutralité est un peu plus flagrante lorsque les médianes sont utilisées, révélatrice du 50 – 50 : 50% des enseignants pensent que l'APC change ou améliore l'apprentissage, 50% pensent le contraire.

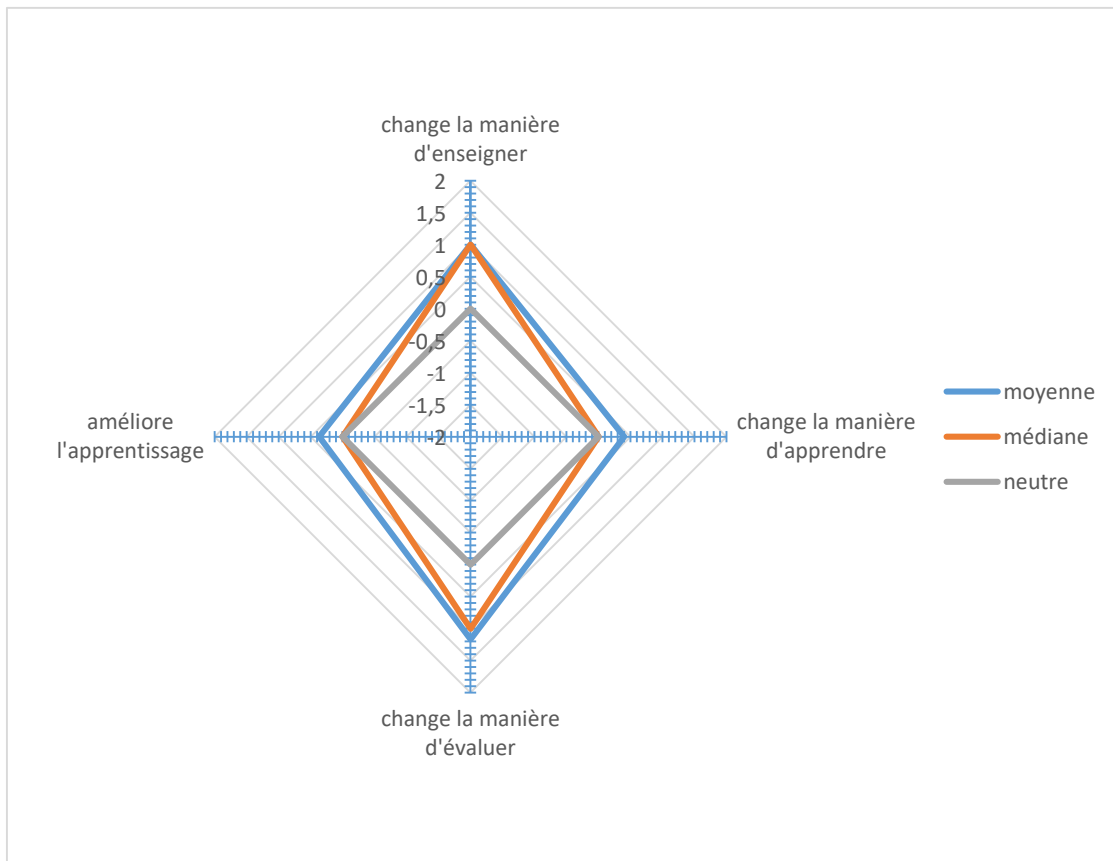


Figure 70. Diagramme radar représentant les perceptions enseignantes concernant l'APC

La représentation par diagramme radar permet de superposer les diagrammes étudiants et enseignants afin de mieux comparer les perceptions (Figure 71).

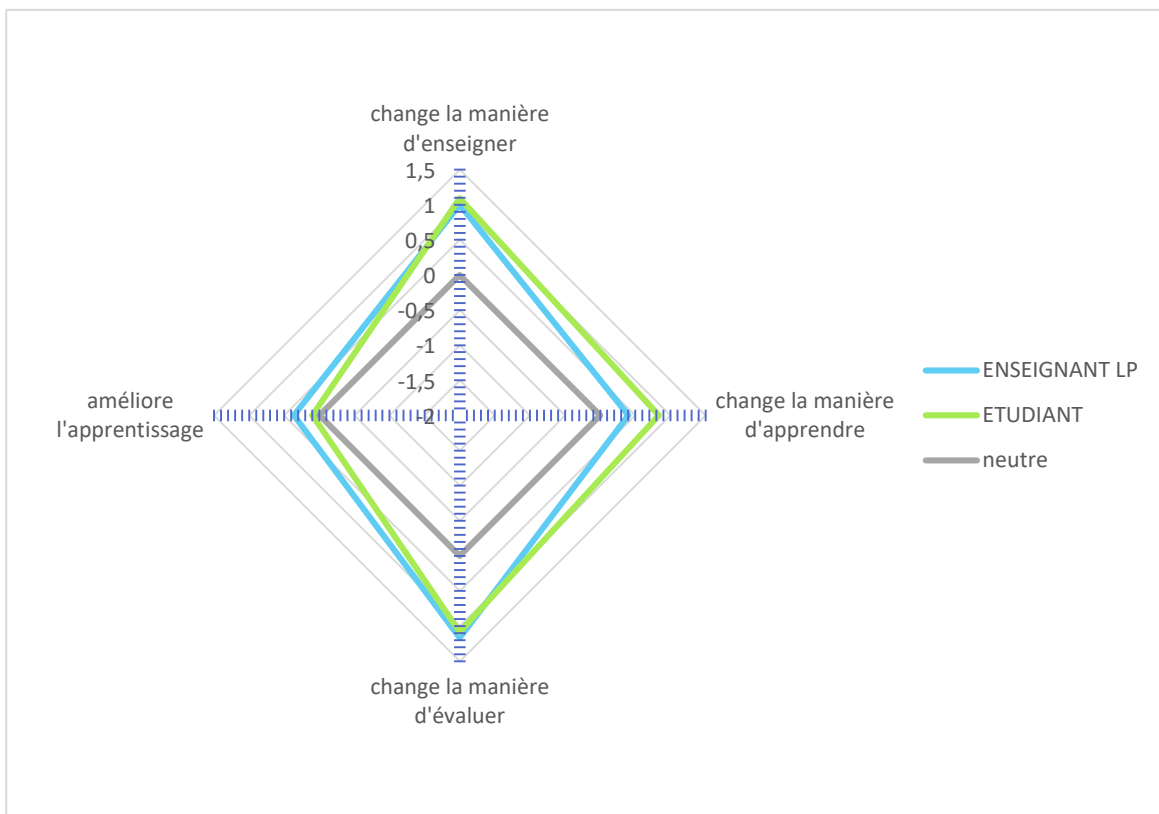


Figure 71. Comparaison des perceptions étudiantes et enseignantes

Le diagramme montre que les perceptions sur l'enseignement et l'évaluation sont les mêmes en moyenne sur les deux populations. Etudiants et enseignants sont plutôt d'accord avec la différence apportée par l'APC sur les méthodes d'enseignement et d'évaluation. Ceci est en cohérence avec l'alignement pédagogique (Biggs, 2012). *A contrario*, les perceptions sur l'apprentissage diffèrent : si les étudiants perçoivent un changement dans l'apprentissage, peu perçu par les enseignants, les deux publics sont peu convaincus que ce changement soit une amélioration.

La perception de changement sur les différents items (enseignement, évaluation et apprentissage) est bien réelle pour les deux populations. Cependant, la perception d'amélioration est très mitigée. Etant donné que l'analyse quantitative présentée ne permet pas de connaître les raisons de cette perception, une investigation par d'autres méthodes se montre nécessaire pour appréhender les représentations des uns et des autres par rapport à cette approche pédagogique.

1.2. Approche par compétences et hybridation

33% des enseignants déclarent que l'APC gagnerait à une hybridation de la formation, les répondants n'ont fait aucun commentaire. Quant aux étudiants, 41,6% des étudiants déclarent un avantage à l'hybridation dans l'APC. Ceci conforte le souhait de 50% des étudiants d'avoir la LP en modalité hybride. L'interprétation des réponses est limitée par le petit nombre de commentaires (un enseignant, trois étudiants). Etu6 propose « Les outils de veille ou collaboratifs peuvent être travaillés à distance ». Etu7, « sans avis », n'a pas compris la question : « je ne vois pas pourquoi le fait de travailler par compétences permet de mettre l'activité pédagogique en distanciel ».

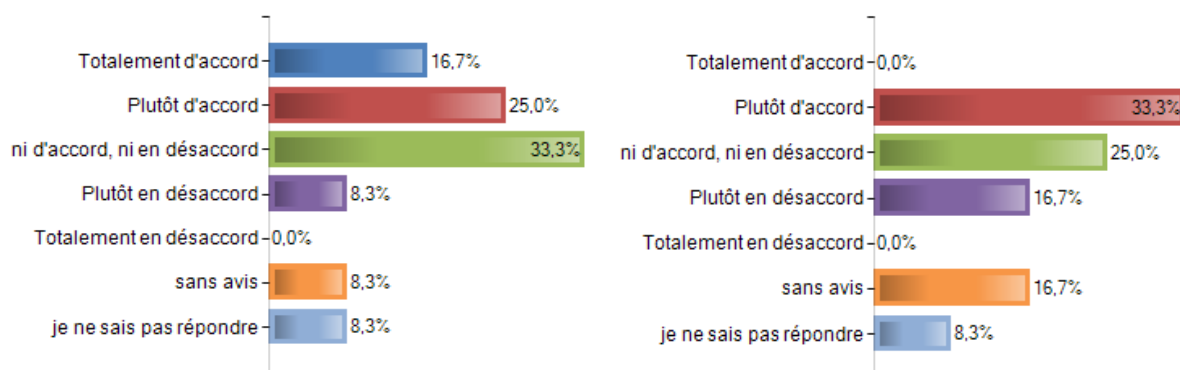


Figure 72. L'APC gagnerait à une hybridation de la formation (comme mise à distance d'activités)
QEt43 (gauche) et QEns45 (droite)

Néanmoins, les résultats de cette question rejoignent les conclusions faites dans l'analyse de la partie hybridation du questionnaire.

1.3. Transfert des connaissances

La partie du questionnaire concernant l'APC se terminait par une question cherchant à cerner les apports de l'APC dans la formation (Figure 73). Les modalités de réponses mélangeaient certains avantages généralement revendiqués pour l'APC - une formation plus concrète, pratique, lisible, qui facilite le transfert de connaissances - avec des assertions, parfois issues de l'observation participante, que nous voulions tester - plus autonome, accessible, qui favorise l'insertion professionnelle. La modalité « qui favorise l'apprentissage »

se place en miroir de la question « De mon point de vue, l'APC améliore l'apprentissage ». La liste d'apports ne se voulait pas exhaustive, car la dernière modalité ouverte permettait aux participants d'ajouter une réponse non présente dans la liste. Il est à noter qu'elle n'a pas été utilisée.

Les participants pouvaient cocher plusieurs réponses. Sur les 24 répondants au total, cinq ne se sont pas prononcés (deux enseignants et trois étudiants) en cochant « Je ne sais pas répondre » ou « sans avis », neuf répondants ont coché 1 ou 2 apports, huit entre 3 ou 4 apports et deux répondants ont coché plus de 5 réponses. Ainsi, 19 répondants trouvent au moins un apport à l'APC, mettant en valeur un certain impact de l'APC sur la formation.

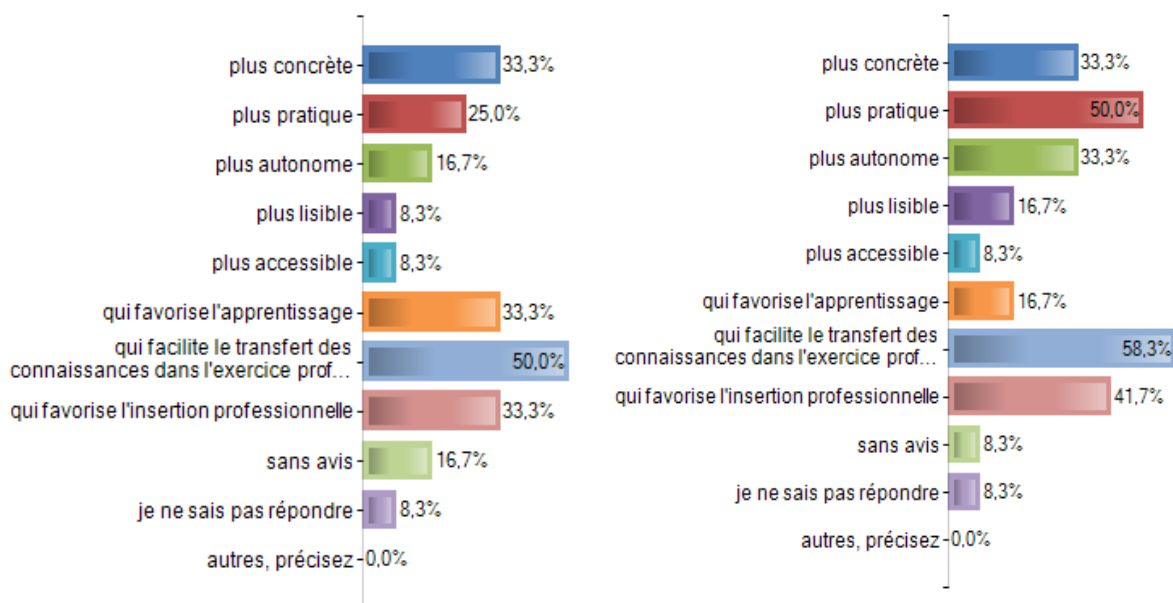


Figure 73. L'approche par compétences permet une formation... QEtu 45 (gauche) et QEns47 (droite)

Etudiants et enseignants se rejoignent sur les principales caractéristiques d'une formation en approche par compétences : plus concrète, facilitant le transfert des connaissances et l'insertion professionnelle, plus lisible. Les étudiants sont davantage à penser qu'elle favorise l'apprentissage, retrouvant les résultats précédents sur les perceptions le concernant. Par contre, les enseignants sont deux fois plus à trouver la formation plus pratique et plus autonome.

1.4. Bilan

La partie du questionnaire portant sur l'approche par compétences comportait les mêmes questions pour les deux questionnaires étudiant/enseignant. Dans un premier temps, l'étude a permis d'analyser les perceptions des deux publics sur la différence insufflée par l'APC - comme différence de conception des maquettes à visée améliorative - sur les manières d'enseigner et d'évaluer d'une part, d'apprendre d'autre part, en cherchant à étudier si ce changement permettait l'amélioration de l'apprentissage. Puis, le lien entre APC et hybridation a été exploré, ainsi que la perception de certains apports de l'approche par compétences en formation.

Etudiants et enseignants se rejoignent dans leurs perceptions de changement dans l'enseignement et dans l'évaluation. Le lien plus clair entre les matières est évoqué, permettant de donner plus de sens à l'apprentissage et les évaluations sont plus globales et

pratiques. Pour autant, le changement perçu dans l'évaluation s'accompagne de difficultés : les évaluations sont longues à préparer du côté enseignant, et éprouvantes du côté étudiant par la durée de l'épreuve et la nécessité de réviser de multiples matières. La vision du changement sur l'apprentissage des étudiants est moins univoque, les enseignants se prononçant peu sur ce thème. Pour les étudiants, l'APC permet de ne plus avoir à apprendre « par cœur », en lien avec l'évaluation plus concrète et dirigée vers les compétences. Néanmoins, ce changement n'est pas toujours mis en lien avec une perception d'amélioration et plusieurs points de vigilance ont été révélés : un manque de repères pour les étudiants, dans l'organisation de l'année et des BOX, mais aussi dans l'auto-évaluation de leur montée en compétences. Ce manque de repères met en relief l'importance de la communication auprès des étudiants sur les maquettes en compétences, qui, si elles ont été créées pour rendre lisible et visible le développement des compétences dans la formation, nécessitent une explicitation claire et répétée des tenants et des aboutissants.

Concernant le lien avec l'hybridation, l'étude confirme les résultats précédents sur le souhait d'hybridation : l'APC ne semble pas un frein dans la mise en place de l'hybridation. Cependant, le questionnaire ne permettait pas d'avoir davantage d'éléments sur l'intérêt possible de cette modalité pédagogique dans le cadre de l'APC.

Enfin, l'analyse des réponses montre que les perceptions de l'APC se rejoignent pour les deux publics. L'approche par compétences facilite le transfert de connaissances dans l'exercice professionnel, permet une formation plus concrète/pratique qui favorise l'insertion professionnelle. De ce point de vue, le challenge de la mise en œuvre de l'APC dans la formation semble donc réussi.

Cette expérimentation 2022 met en valeur l'importance de la relation pédagogique, en tant que communication et interaction **dans** le dispositif pédagogique – ici la formation préluisée – ainsi que la communication **sur** le dispositif, pour permettre aux étudiants de construire du sens dans la formation.

Cette partie a analysé les perceptions de l'approche par compétences recueillies par un questionnement des publics enseignants et étudiants, ainsi qu'une analyse croisée des réponses. Le protocole exposé dans les parties suivantes aborde l'expérience vécue au sein de ces formations dans une approche qualitative, déployée sur le public étudiant. L'exposé commence par la présentation de la méthode de l'entretien de groupe, mobilisée dans ce nouveau protocole. Seront ensuite exposés le protocole en lui-même et quelques éléments d'analyse, le dépouillement intégral n'étant pas finalisé.

2. Les entretiens de groupe

L'entretien de groupe est une méthode de recueil des données de terrain utilisant les techniques de l'entretien appliquées à « un groupe de personnes réunies pour participer à un entretien collectif sur un sujet précis » (Mucchielli, 2009 : 122). Le nom attribué à cette méthode ne fait pas consensus (Baribeau, 2010) : focus group, entrevue de groupe, interview de groupe, entretien collectif, groupe de discussion...

Dans son article de 2010, Baribeau dresse l'historique de la méthode pour le dossier sur ce thème dans la revue Recherches Qualitatives. Cette méthode est apparue dans les années 1940 pour l'étude de la communication politique et des médias où le focus group complétait une démarche quantitative (Baribeau, 2010 : 29). Donnant des résultats intéressants, elle s'est diffusée d'abord dans le domaine du marketing, subissant dans les

années 1970 des critiques quant à sa validité scientifique. Pour autant, elle migre vers d'autres domaines d'étude, où elle se trouve associée à la recherche qualitative de manière fructueuse, complétant l'arsenal de techniques de collectes de données et bénéficiant de la documentation sur les entretiens individuels. Dans le domaine de la sociologie, les chercheurs considèrent qu'elle est particulièrement adaptée pour aborder les sujets sensibles, les populations stigmatisées ou minoritaires 23-24). Dans les années 1990, elle est intégrée aussi dans les pratiques de recherche du champ de l'éducation, où les dispositifs de recueil peuvent parfois intégrer des méthodes pédagogiques de groupe (Baribeau, 2010 : 33).

2.1. Pourquoi faire des entretiens de groupe ?

Le recours à des entretiens de groupe répond à certains impératifs économiques - gain de temps, et donc d'argent, production efficace de données empiriques - et aussi politiques - reconnaissance en sciences sociales, accès à des fonds de recherche, production de résultats intéressants et pertinents - (*op. cit.*, tableau 2 : 37). Mais il répond aussi à des impératifs scientifiques (*op. cit.*) : cette méthode permet d'explorer des thématiques sensibles, à différents moments et pour différents objectifs de recherche, en étant complémentaire à d'autres instruments ; elle permet de faire émerger les représentations sociales. Dans ce contexte social, son intérêt est de « saisir les prises de positions en interaction les unes avec les autres et non de manière isolée », permettant alors d'analyser les significations qui sont partagées et celles qui ne le sont pas (Haegel, 2005 : 24). Dans une approche sémiotique, l'entretien de groupe permet une étude de la « construction sociale des significations » (Duchesne et Haegel, 2004 : 71), par l'analyse du sens commun ou celle des désaccords.

2.2. Les différents types d'entretien de groupe

« L'entretien de groupe, comme son nom l'indique, suppose un groupe, un animateur et une discussion entre ces personnes » (Baribeau, 2009 : 134). Pour autant, la réalité derrière l'appellation entretien de groupe dévoile des pratiques diversifiées : l'animateur (son rôle et ses interventions), le groupe (sa constitution, son rôle et ses attentes), l'objet d'attention (thème, situation ou sujet de discussion) et les méthodes de recherche (Baribeau, 2010).

Davila et Dominguez (2010) précisent trois formes de discussion, correspondant à trois acceptions différentes de l'action entreprise : l'examen, correspondant au traitement attentif (oral ou écrit), le débat et la conversation. Ces différentes formes de discussion induisent une typologie des entretiens de groupe, respectivement l'entretien simultané, le focus group et le groupe de discussion (*op. cit.* : 52). L'entretien simultané a pour principal avantage de faire gagner du temps et consiste à poser les questions de façon individuelle à des individus regroupés au même endroit, au même moment. Le groupe de discussion est un « cadre d'élocution non directive » (*op. cit.* : 53) : un endroit, un moment et un temps où un groupe va venir converser sur un sujet. Dans ce cas, l'orientation est « plutôt critique, axée sur la compréhension des processus sociaux en cours » (*op. cit.* : 55). Le *focus group*, quant à lui, incite une co-construction du discours, dans une « orientation plutôt instrumentale, axée vers l'obtention de données » (*op. cit.* : 55).

Si l'entretien simultané demande la construction d'un guide d'entretien similaire à l'entretien individuel, les deux autres modalités requièrent des maquettes différentes. Les deux formats nécessitent de la part de l'enquêteur (qui a un rôle de facilitateur) deux stratégies d'accompagnement différentes (Figure 74). En effet, comme son nom l'indique, le *focus group* est basé sur une focalisation permanente sur l'objet de la recherche. Cette focalisation exige pour l'enquêteur de recentrer les échanges, ce qui nécessite un « guide de

débat » (*op. cit.* : 56) dans une dynamique semi-directive. L'enquêteur respecte alors un guide d'entretien et maintient les débats dans des frontières délimitées, « dans une conversation orientée » (*op. cit.* : 57). Le groupe de discussion, quant à lui, est caractérisé par un développement non-directif, nécessitant ce que les auteurs appellent un « scénario de conversation » (*ibid.*). Sur la base d'une provocation initiale, capable de provoquer un discours libre, l'enquêteur va ensuite s'adapter au devenir conversationnel avec des provocations de relance.

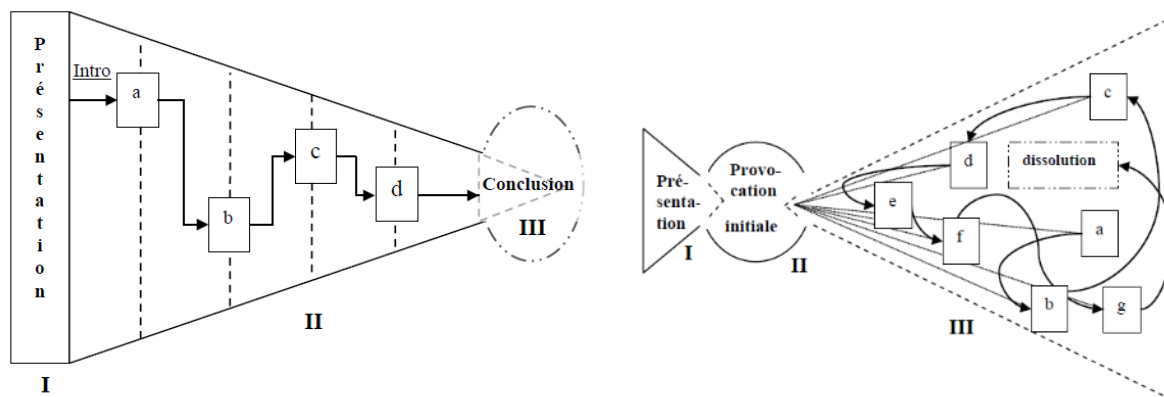


Figure 74. Stratégies du GUIDE de débat et du SCENARIO de conversation (resp. gauche et droite) (Davila et Dominguez, 2010 : 57 et 59)

Ces distinctions faites, le tableau ci-dessous présente les avantages et points de vigilance des entretiens de groupe, ainsi que les conseils issus de la revue de littérature effectuée ci-dessus :

Forces	Points de vigilance	Conseils
Faire émerger les représentations sociales (Baribeau, 2010)	Ne pas faire une somme d'entretiens individuels (Van Der Maren, 2010)	Veiller à la circulation de la parole
Identifier les consensus et les désaccords (Haegel, 2005)	Difficulté à suivre les échanges (Baribeau, 2010)	Ne pas travailler seul (Duchesne et Haegel, 2004)
Economie de temps (Baribeau, 2010)	Influence des normes sociales (effet de conformité) (Baribeau, 2010)	

Tableau 31. Forces, points de vigilance des entretiens de groupe et conseils de mise en œuvre

Il est à noter que les interventions des uns et des autres forment un cadre qui peut influencer les prises de paroles et provoquer un effet de conformité.

2.3. Réalisation des entretiens

Si certains axes à propos des entretiens de groupe restent les mêmes que pour les entretiens individuels (formulation des questions, posture de l'enquêteur...), la réalisation des entretiens de groupe suppose une organisation rigoureuse qui répond à plusieurs questions/enjeux (Duchesne et Haegel, 2004) :

– Quel recrutement ?

Il est nécessaire de choisir le degré d'interconnaissance au sein du groupe constitué, entre groupe constitué naturellement ou artificiellement. L'homogénéité sociale des groupes,

ainsi que leur taille va influencer le recueil d'informations : la constitution des groupes doit donc faciliter la prise de parole des interviewés.

– *Quelle organisation matérielle ?*

Le lieu doit être choisi pour faciliter l'animation telle qu'elle a été conçue. L'enregistrement des échanges est « une opération délicate qui mérite d'être préparée et testée » (*op. cit.* : 63).

– *Quelle animation ?*

L'objectif principal de l'animation est que la discussion soit fluide, centrée sur le sujet et intègre le plus grand nombre de participants. La participation des uns et des autres peut être facilitée par des modalités d'animation différentes : réponses individuelles ou en petit groupe, affichage des propos...

– *Quel guide d'entretien ?*

Le guide doit soutenir le recueil des interactions autour du thème discuté (*op. cit.* : 73), recentrer sur le sujet et assurer dynamique et progression. Les modalités d'interrogation peuvent être variées (*op. cit.* : 77) : questions traditionnelles, recueil de réactions sur un stimulus, exercices (projectifs, production de hiérarchie, vote...) autant que les formes de recueil : orale, écrite, seul, en petit groupe... Il peut ainsi prendre la forme d'une véritable « dramaturgie » (*op. cit.* : 73), dans le sens où il est scénarisé à partir de formes pédagogiques alignées avec les objectifs de recherche. Cette grande diversité permet de mettre en valeur « la force de l'entretien collectif : le développement d'une dynamique de la discussion qui entraîne chaque participant à exprimer des opinions qui trouvent leur origine dans l'échange des points de vue au moins autant que dans son propre système de représentation » (Duchesne et Haegel, 2004 : 80).

Les différents choix concernant toutes ces questions devront répondre aux objectifs de recherche, qu'ils soient de l'ordre du recueil de significations partagées ou du désaccord (Haegel, 2005).

3. Protocole d'expérimentation 2023

Parmi les différentes modalités de recueil envisageables, le choix s'est porté sur un recueil par entretien, l'expérimentation sur la promotion précédente ayant mobilisé un questionnement asynchrone, avec les limites déjà révélées. L'objectif étant de recueillir les perceptions de ces étudiants sur la formation, l'entretien en groupe a été sélectionné, pour sa force : faire émerger des constructions sociales (Haegel, 2005). Il avait par ailleurs l'avantage, dans notre cas, d'économiser le temps nécessaire aux déroulés des entretiens.

3.1. Recrutement des étudiants

La population recouvre les deux promotions d'étudiants des licences prédulisées pour cette année 2022/2023 : sept étudiants en licence CoQUA à Maubeuge et 30 étudiants en licence eCMN e-logistique à Cambrai. Les deux formations sont suivies en alternance, suivant des rythmes différents.

Les étudiants ont été sollicités par courriel transféré par le responsable pédagogique (RP) de la licence, l'expérience des différentes expérimentations antérieures en ayant montré l'efficacité (Chapitre 11.3.2). Les étudiants ont été contactés dix jours avant l'entretien prévu et il a été nécessaire pour les deux groupes d'étudiants de réaliser une relance pour obtenir une confirmation de présence.

Pour Cambrai, l'étudiante ayant répondu en premier a finalement pris le rôle d'intermédiaire pour sonder l'ensemble du groupe et confirmer la présence des autres personnes intéressées. Pour Maubeuge, les confirmations étaient individuelles.

3.2. Organisation matérielle

Le recueil s'est déroulé le 13/04/2023 à Cambrai et le 22/05/2023 à Maubeuge. Dans les deux cas, le responsable pédagogique a été sollicité pour réserver la salle et s'assurer de la présence d'un tableau blanc. L'enregistrement de l'entretien a été réalisé par un enregistrement audio et une captation vidéo.

La salle de Cambrai avait été visitée en reconnaissance pour permettre la prise de mesures et de photos pour organiser la captation vidéo.

3.3. Animation et scénario d'entretien

L'objectif de l'entretien était double : identifier les consensus et aussi les désaccords sur l'expérience vécue dans la formation. L'entretien tel qu'il a été conçu se rapproche d'un *focus group*, une mise en débat basée sur une dynamique semi-directive. Pour autant, utilisé dans notre cas dans une démarche inductive et idiographique, il ne vise pas une conclusion sur l'objet de recherche, mais le recueil de l'expérience des individus. Sa forme n'est donc pas réellement un entonnoir. Le guide d'entretien (Tableau 32) présente le déroulement de la séance à la manière d'un scénario pédagogique (Berthiaume, 2016), les rubriques du tableau répondant aux questions Quand ? Pourquoi ? Qui ? Quoi ? Comment ?

Les trois grandes thématiques abordées – Innovation pédagogique, Expérience vécue, Visiter/Habiter – sont investiguées à travers soit des réponses individuelles écrites présentées collectivement, soit des réponses à des questions collectives ouvrant discussion ou débat, ou permettant un vote. La séance se conclut par une phase individuelle de réponses à des questions ouvertes, recueillies par écrit sur une fiche distribuée en fin de séance. Toutes les productions individuelles étaient nominatives, permettant de retracer le fil du discours d'un étudiant sur les parties écrites. Chaque modalité de questionnement est liée à une intention de recueil, intention contextualisée par le thème abordé (Tableau 33) et permet -en plus des captations audio et vidéo- de recueillir des données sous des formes variées : phrase écrite sur une feuille par les participants, structure au tableau, listes d'éléments expérientiels avec vote et questionnaire individuel (Tableau 34).

Timing	Thème	Modalité	Question principale Questions de relance	Ressources nécessaires
9h30-45				Etiquettes Feuille de consentement Droit à l'image
10 min	Innovation pédagogique	Question individuelle - fiche + tous Chacun écrit sur une feuille sa définition. Ils lisent leur définition et on les accroche sur un tableau (coller eux-mêmes et les rapprocher des définitions déjà mises → structure)	Selon vous, quelle est la définition d'une innovation pédagogique ?	Feuille A4 cartonnée Feutres
15 min		Question discussion	Selon vous, la LP est-elle une formation innovante ? Pourquoi ? Comment se situe la LP dans ce qui est affiché ?	
15 min	Expérience	Question discussion + vote J'écris les éléments marquants, et ils votent pour le plus plu et le moins plu (→ post-it de couleur différentes)	Pourriez-vous me parler de votre expérience en LP ? Est-ce qu'il y a quelque chose qui vous a marqué ? Qu'est-ce qui vous a plu le plus ? Qu'est-ce qui vous a plu le moins ?	Nappe ou grande feuille Post-it de couleur Scotch
			Que pensez-vous des BOX ? des évaluations ?	
10 min		Question discussion - projective	Et si vous aviez une baguette magique et pas de contraintes, que changeriez-vous ? comment ?	
15 min	Visiter/Habiter	Question débat - projective ils peuvent se mettre d'accord ou pas	Si c'était un lieu, qu'est-ce que ce serait ?	
15 min		Question discussion	Comment vous voyez-vous dans ce lieu ? Vous sentez-vous "chez vous" ou en visite dans cette formation ? Pourquoi ?	
10 min	Conclusion	Questions individuelles : fiche cartonnée.	Pourquoi avez-vous choisi de faire cette licence pro ? Selon vous, Est-ce que vous pourriez définir la licence en phrase ? Est-ce que cela correspond à vos attentes ? Est-ce qu'il y a des choses que vous voudriez ajouter ?	Fiche imprimée Crayons
		Collectif + remerciement	Est-ce qu'il y a des choses que vous voudriez ajouter ?	

Tableau 32. Scénario d'entretien

Thème		Modalité de questionnement	Intention contextualisée au thème
Innovation pédagogique	Définition de l'innovation pédagogique	Question individuelle	Obtenir une pluralité de définitions Empêcher l'effet de conformité
		Structuration au tableau	Avoir une vision globale des consensus et désaccords Faire ressurgir les liens
	L'innovation dans la LP	Question discussion	Appréhender les perceptions des étudiants sur la formation Identifier la position de la formation dans l'innovation
Expérience vécue		Question discussion + vote	Relever tous les éléments expérientiels sans les classer Obtenir les points plébiscités et rejetés
	Baguette magique	Question discussion - projective	Obtenir les points de friction saillants
Visiter/Habiter	Lieu	Question débat – projective	Obtenir une représentation plurielle ou non Percevoir les interactions
	Chez vous/en visite	Question discussion	Compléter les recueils préalables d'autres expérimentations sur le sujet
Conclusion		Questions individuelles – fiche	Retour au calme, à l'introspection Recueil des attentes qui sont personnelles

Tableau 33. Modalité de questionnement et intentions liées

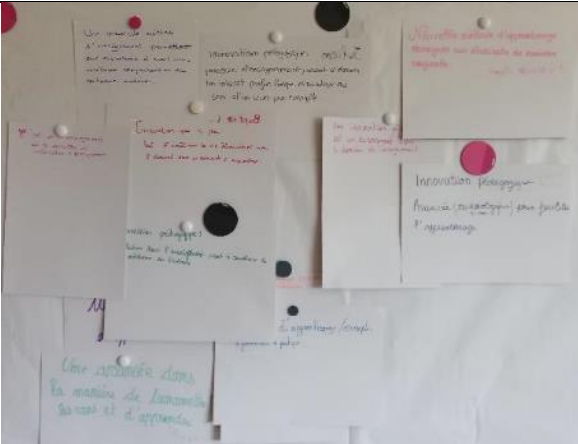
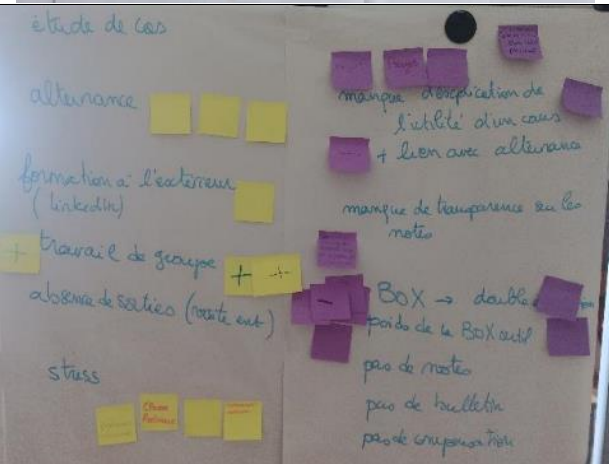
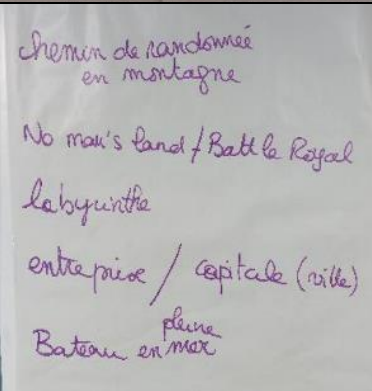
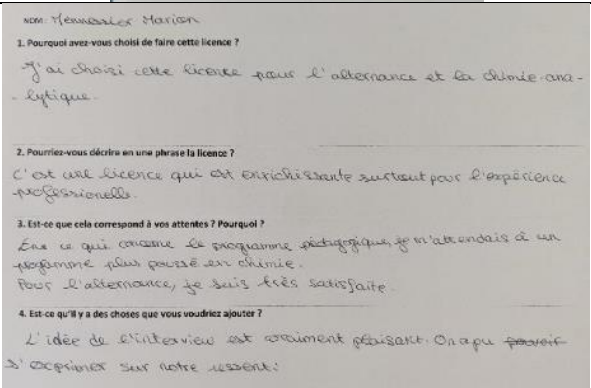
Type de question	Production	Exemple
Question individuelle - fiche + tous	Regroupement de fiches individuelles	
Question discussion + vote	Prise de notes des éléments marquants Post it	
Question débat - projective	Prise de notes	
Questions individuelles	Questionnaire	

Tableau 34. Exemples de production par type de question

4. Passation et premières analyses

4.1. Echantillon

Sur les 30 étudiants de Cambrai, 14 ont répondu positivement par mail, et 12 étudiants étaient effectivement présents lors de l'entretien. A Maubeuge, le groupe d'étudiants est plus restreint. Pour autant, sur les sept étudiants inscrits, quatre se sont portés volontaires après l'appel, et ils étaient finalement cinq à participer à l'entretien. Une participante s'est laissée convaincre par ses camarades juste avant la passation. Le scénario d'entretien conçu comme expliqué se révélait adapté aux deux formats de groupe.

4.2. Adaptation du lieu de l'entretien

Sur les deux sites, le lieu d'entretien, une salle de classe, avait été réservé en amont. A Cambrai, la préparation s'est réalisée sans encombre, deux tableaux ont été recouverts de papier (feuille de paperboard) pour faciliter le recueil de traces de l'entretien. Trois rangées de chaises étaient prévues pour accueillir les étudiants. Il est intéressant de noter que des étudiants ont changé la place des chaises à leur arrivée, de façon à éliminer le premier rang, affectant alors la position des micros.

L'entretien à Maubeuge, quant à lui, a demandé une certaine capacité d'adaptation : la salle prévue était occupée à l'arrivée par les étudiants avec une collaboratrice. Celle-ci trouvant la salle peu adaptée conseille une salle active, plus facilement adaptable. Après vérification de disponibilité de sa part, l'installation a pu être finalisée sans encombre. Là aussi, les étudiants ont changé la disposition des chaises, passant de deux rangées à une ligne.



Figure 75. Installation de l'entretien à l'IUT de Cambrai



Figure 76. Installation à l'IUT de Maubeuge

Dans les deux cas, les étudiants se sont également appropriés la salle, salle dans laquelle ils ont l'habitude de travailler, lors des moments de production individuelle.



Figure 77. Appropriation de la salle par les étudiants

4.3. Débriefing sur la passation

Les deux entretiens révèlent plusieurs points communs. Les étudiants ont montré une grande liberté de parole, même si quelques étudiants se sont montrés en retrait. Plusieurs ont verbalisé le fait d'être contents qu'on s'intéresse à leur « ressenti », qu'on leur donne la liberté de s'exprimer. Les étudiants se sont montrés à l'aise dans l'entretien, et intéressés par la démarche de recherche et son objectif. Cette liberté de parole a rapidement levé les appréhensions de l'enquêtrice, instaurant un climat propice au déroulé de l'entretien.

Le premier entretien a dévoilé un inconvénient à cette liberté : lors de la question du lieu, un étudiant a rapidement donné sa représentation à voix haute, et tous les autres ont suivi sans proposer de contre lieu. Cet événement met en valeur un possible biais de conformité. Cependant, pendant la justification, plusieurs étudiants ont pris la parole avec des arguments distincts ou ont montré leur assentiment, rassurant sur la représentativité de ce lieu pour le groupe. Riche de cette expérience lors du deuxième entretien, l'enquêtrice a instinctivement stoppé le premier étudiant qui voulait faire de même. De ce fait, chaque étudiant a cherché individuellement et a répondu un lieu différent, sans se raccrocher à un lieu déjà donné.

Pendant l'entretien de Cambrai, les étudiants ont parlé naturellement des BOX, anticipant la question. Il faut dire qu'une BOX certificative était prévue le lendemain, cela faisait donc partie de leurs préoccupations.

L'entretien de Maubeuge a nécessité une petite adaptation du protocole : l'oubli de la question *Comment vous voyez vous dans ce lieu ?* a provoqué une demande de précisions par mail, auquel quatre étudiants sur les cinq seulement ont répondu, malgré une relance.

4.4. Points saillants des entretiens

Le dépouillement partiel des deux entretiens permet de dégager quelques points saillants faisant avancer la réponse au questionnement soutenant cette étude. L'analyse porte sur les définitions recueillies de l'innovation pédagogique, les éléments marquants qui ont le plus plu et le moins plu, ainsi que sur les lieux représentant la formation.

4.4.1. Définition de l'innovation pédagogique

Chaque étudiant devait donner individuellement et par écrit sa définition de l'innovation pédagogique *Selon vous, quelle est la définition d'une innovation pédagogique ?* Les entretiens fournissent un corpus de 17 définitions (Annexe 27), qui peuvent être classées

selon leur lien avec l'enseignement ou l'apprentissage, qui paraît naturel. Un lien avec la vie étudiante a émergé de façon plus inattendue, portant à quatre catégories le classement.

Par ailleurs, une étude des champs lexicaux (Annexe 28) montre un très fort lien avec le champ de la nouveauté (8 définitions), ainsi que de l'amélioration (5), avec par ailleurs le champ de l'avancée (3) qui permet de faire la jonction entre nouveauté et amélioration. On a bien l'idée de quelque chose de différent, non habituel ou « original » qui correspond à la définition adoptée dans le socle conceptuel, de « différence dans les pratiques enseignantes qui provoque une différence dans l'apprentissage ». La nouveauté porte sur la « forme », les « techniques », les « moyens, modes, méthodes » « technologiques ou non » mis en place. Il est intéressant de constater que tous les étudiants ne font pas le lien avec l'apprentissage, cependant, il est sous-jacent à l'enseignement. Si ces différentes thématiques étaient prévisibles, une autre thématique émerge des *verbatim* : l'accompagnement des étudiants, à travers l'aide qui leur est apportée « aider l'étudiant dans sa démarche d'apprentissage », « accompagnement qui va permettre une amélioration d'enseignement ». Cet accompagnement reflète aussi la relation et les interactions avec l'enseignant, qui est mise en valeur dans cette définition, qui a le mérite de résumer l'ensemble des thématiques présentes dans le corpus :

« Une innovation pédagogique c'est une amélioration de l'apprentissage, proposer de nouvelles idées avec différents modes, différents supports, de nouveaux moyens, modes, méthodes. Tout en ayant un échange et un retour en dialoguant. »

Dans la suite de l'entretien de Cambrai, les participants ont longuement parlé des pratiques enseignantes des vacataires professionnels, jugées moins traditionnelles, et de la relation instaurée avec eux, ces derniers se sentant presque considérés comme des collègues.

4.4.2. *Éléments marquants*

Les groupes ont été questionnés sur les éléments marquants de leur formation (Annexe 29), ces éléments étant inscrits au tableau au fur et à mesure de la discussion ; puis, les étudiants étaient invités à voter pour l'élément qui leur a le plus plu avec un post-it jaune et celui qui leur a le moins plu avec un post-it violet. Les deux couleurs avaient été choisies intentionnellement en écartant le rouge et le vert pour ne pas inférer une connotation positive ou négative.

Les deux groupes se rejoignent sur les éléments qu'ils plébiscitent dans la formation : la professionnalisation et le groupe. Dans les discours, la professionnalisation peut être liée à l'alternance, mais aussi à l'intervention de professionnels dans les enseignements. Si cette dernière n'apparaît pas dans les éléments marquants, les étudiants de Cambrai ont longuement parlé des professionnels autour de l'innovation pédagogique.

Par contre, les éléments qui ont déplu diffèrent entre les deux groupes. Le groupe de Cambrai met en valeur les BOX comme élément déplaisant, se référant aux BOX certificatives qu'ils voient comme une « double peine ». En effet, ils sont déjà évalués dans les BOX académiques et Maker BOX. La BOX certificative constitue une évaluation de la compétence qui s'ajoute à ces dernières. Les étudiants rapportent l'injustice ressentie : elle ne fait pas sens pour eux lorsqu'ils ont validé toutes les autres BOX, d'autant plus qu'elle mobilise un nombre important de matières lors d'une épreuve longue (parfois une journée).

4.4.3. *Métaphore des lieux*

Le scénario questionnait la formation en tant que lieu au travers de quatre questions : *Si c'était un lieu, qu'est-ce que ce serait ? Comment vous voyez-vous dans ce lieu ? Vous sentez-vous "chez vous" ou en visite dans cette formation ? Pourquoi ?*

Premier entretien

Les étudiants de Cambrai n'ont fait ressortir qu'un seul lieu pour représenter leur formation : *l'entrepôt*. Ils justifient cette image en la mettant en lien avec les technologies : problème de connexion internet, matériels disponibles pour leur formation (ordinateur) qui leur paraissent dépassées, nombre de licences pour les logiciels spécialisés insuffisant. « Rien pour qu'on puisse s'exercer tranquillement » note un étudiant. Il faut rappeler que la licence professionnelle de Cambrai est la licence e-commerce e-logistique. Ils ont le sentiment que de l'argent est « gaspillé » soit dans une table de ping-pong ou un récolteur de mégot qu'ils trouvent redondants, soit dans des TBI dont les enseignants n'exploitent pas les potentialités. Ils approuvent la reformulation qu'ose l'enquêtrice : « entrepôt où on met des choses neuves mais mal utilisées ou des choses vieilles ».

Une étudiante se voit « prisonnière » dans ce lieu (c'est l'étudiante qui a lancé l'idée de ce lieu), ce qui fait réagir les autres étudiants, le terme ayant une connotation négative. Elle argumente par le manque de considération qu'elle ressent par rapport à des intervenants qui arrivent en retard sans prévenir par exemple, impuissante à « rendre la pareille », parce que son statut ne lui permet pas. D'autres étudiants se voient « avec un GPS », « une carte » ou un « guide », mettant en valeur leur manque de repères par rapport aux évaluations par BOX certificative, qui est au cœur de leur préoccupation de cette semaine. Certains mettent le manque de repères en lien plus généralement avec les BOX dans leur ensemble. Malgré cette représentation somme toute négative de certains aspects de la formation, les étudiants s'y sentent unanimement chez eux « malgré tout ce qu'on a dit » : « on est hyper cool », on leur fait faire des pauses, « on est à la maison », « c'est un peu plus familial » que les grosses promos de licence. Cette perception est liée au relationnel qu'ils entretiennent avec les enseignants « on s'entend bien avec eux », et avec leurs pairs « tout le monde s'entraide ».

Deuxième entretien

Dans cette deuxième passation, chaque étudiant a donné un lieu différent : le recueil permet donc d'obtenir cinq lieux représentant la formation (Tableau 31). Les lieux évoqués sont en cohérence avec l'expérience verbalisée en amont dans l'entretien. L'organisation, problématique pour les étudiants, revient dans quatre justifications : « périlleux », « mer déchainée », « bazar », « surprise ». D'autres caractéristiques positives transparaissent également : le fait de se voir évoluer (*chemin en montagne*), la demande d'autonomie (« tu dois toujours te débrouiller »). Les étudiants insistent sur l'importance de la cohésion de groupe « si on aurait (sic) pas cette cohésion/communication entre nous, la licence elle serait dure à subir », un étudiant se voit « comme un membre d'équipage qui fait de son mieux pour aider à piloter le bateau ». Les étudiants forment un groupe de soutien qui travaille ensemble dans la même direction. Si le lieu *No man's Land/Battle Royal* semble contrecarrer cette idée, pointant le fait que plusieurs personnes ont arrêté, il cherche en fait à mettre en valeur le fait qu'aux yeux de l'étudiant, les enseignants « ne vont pas vers les élèves pour savoir ce qui se passe » quand ceux-ci décrochent. Cet avis n'est par contre pas unanime, les autres trouvant que certains « n'avaient pas fait d'efforts ».

Lieu	Justification	Comment l'étudiant se voit
chemin de randonnée en montage	"on voit qu'on évolue dans tout ce qui est entreprise" " un peu périlleux avec l'organisation et tout, c'est un peu casse gueule par moment"	"un peu perdue par moment et il est parfois difficile de gravir ce chemin mais je ressors de celui-ci pleine d'expérience"
No man's land/Battle royal	"par rapport aux deux personnes qu'on a perdu en cours de route" " quant y'a un truc qui va pas, certains profs [...]ne vont pas vers les élèves pour savoir ce qui se passe et tout mais y vont directement les enfoncer encore plus"	« comme perdu je cherche toujours ce qu'il faut faire par rapport à ce qui est demandé » « doit toujours chercher par nous même les informations que l'on a besoin et ce même si ce n'est pas nous qui avons l'information mais l'enseignant qui les a et on nous les donne quand il est trop tard. »
labyrinthe	"surtout au niveau de la surprise, soit on tombe sur le bon chemin, soit ..." ils rigolent sur le minotaure	
Entreprise capitale	"on se retrouve comme dans une entreprise, t'as des gens qui n'ont pas beaucoup de temps pour toi, t'as des gens qui vont être beaucoup là, ils vont prendre plaisir à te diriger" "beaucoup d'autonomie" "communication, organisation, c'est le bazar tu dois toujours te débrouiller" « indépendance »	Je me vois pressé car c'est le sentiment que dégage une capitale ou une entreprise
bateau en pleine mer	" mer calme ou déchainée" "on est toujours en train de s'aider" "groupe soudé"	comme un membre d'équipage qui fait de son mieux pour aider à piloter le bateau

Tableau 35. Lieux représentant la formation et *verbatim* associés

5. Bilan

Les questions de recherche pour cette nouvelle expérimentation étaient :

- Quelle est l'expérience vécue au sein de la LP préluisée ?
- Est-ce une innovation du point de vue des étudiants ?
- Est-ce que cette différence leur permet d'habiter leur formation ?

Le dépouillement réalisé ne permet qu'une vision parcellaire de l'expérience vécue par les étudiants au sein du dispositif, les réponses au questionnaire ci-dessus ne peuvent donc pas être entièrement formulées.

L'approche par compétences semble globalement bien vécue, notamment dans le lien avec le monde professionnel qui est plébiscité, tant du point de vue de l'alternance que sur la relation avec les professionnels. Ces derniers utilisent une approche pédagogique différente d'après les étudiants, et que ces derniers jugent plus adaptée. Le recueil précédent montrait une perception positive de cette approche de formation, qui facilite le transfert de connaissances dans l'exercice professionnel, permet une formation plus concrète/pratique qui favorise l'insertion professionnelle.

L'entretien a fait émerger les perceptions des étudiants à propos des BOX certificatives. Pour rappel, ces BOX, porteuses d'un crédit ECTS chacune, permettent d'évaluer

en situation authentique le développement des compétences du référentiel. Ainsi, elles viennent s'ajouter aux Knowledge BOX (BOX académiques) et au Maker BOX (BOX expérientielles). Elles permettent de rattraper des étudiants qui n'auraient pas validé certaines BOX pendant l'étape de développement. Cependant, portant sur l'ensemble des apprentissages visés et les ressources associées, elles représentent une charge lourde de révisions pour les étudiants. Ce retour avait déjà été fait lors du recueil précédent, dans lequel les enseignants avaient aussi signalé la charge de leur côté pour créer ses évaluations collégiales. Si la difficulté côté enseignant pouvait être anticipée, étant donné le changement de paradigme dont relève ce type d'évaluation, l'émergence de ce poids vécu par les étudiants ne l'était pas. La démarche inductive et les deux protocoles tels qu'ils ont été conçus ont permis cette émergence. Ainsi, l'expérience vécue par les étudiants de ces formations pionnières questionne la conception de la BOX certificative et son lien ou la redondance avec les autres BOX, notamment les Makers BOX, qui mettent elles-aussi l'apprenant en situation de développement des compétences.

Par ailleurs, les entretiens ont révélé une organisation difficile, mais surtout la perception d'un manque de communication, ce qui rejoint ce qu'avait révélé le questionnement asynchrone de l'expérimentation précédente : la nécessité d'une communication dans et sur le dispositif, pour permettre aux étudiants de construire du sens dans la formation.

Ce chapitre a analysé le recueil de l'expérience des usagers des licences professionnelles préluisées au sujet de l'innovation curriculaire que constitue l'approche par compétences, à partir de deux protocoles mis en œuvre à un an d'intervalle. La première partie a analysé le retour des usagers enseignants et étudiants sur la base des réponses à un questionnement asynchrone réalisé en miroir, ce qui a permis de comparer les discours des deux publics. La deuxième partie a exploré le recueil de l'expérience au travers de deux entretiens réalisés auprès de la dernière promotion d'étudiants, mobilisant la méthodologie des entretiens collectifs.

A l'échelle de l'établissement, l'approche par compétences est également mise en œuvre dans la licence Pluridisciplinaire Projet Personnel (L3P), cœur du projet PRÉLUDE. Cette formation porte également le processus de personnalisation de parcours du projet. L'expérience vécue par les étudiants dans cette formation fait l'objet des deux chapitres suivants. Le chapitre 11 présente le design du protocole qui mobilise la méthodologie de l'entretien à grille répertoire, exposée au chapitre 5. Le chapitre 12, quant à lui, expose l'analyse des retours étudiants.

Chapitre 11. Entretien à grille répertoire : l'expérience au plus proche du sens

L'expérimentation menée auprès des étudiants de la L3P avait pour objectif de recueillir leurs perceptions du dispositif vécu. En cela, elle cherchait à répondre aux questions suivantes :

- Comment les étudiants de L3P qualifient-ils la formation telle qu'ils l'ont vécue ?
- La formation répond-elle à leurs attentes ? à la promesse ?
- La formation leur a-t-elle permis de construire du sens à partir de leur expérience ?

L'objet de cette partie est de montrer la conception du protocole d'enquête par l'appropriation d'une méthode peu connue en France, quoique déjà utilisée au sein du laboratoire : la méthode Repertory Grid, issue des travaux de Kelly sur la théorie des construits personnels (qui a été présentée dans Section 2.Chapitre 5.4). Le design de l'enquête a évolué dans une approche constructiviste, passant d'un entretien semi-directif classique à un entretien en trois phases : questions ouvertes, construction de la grille répertoire puis questions projectives.

Un premier exposé présentera l'entretien tel qu'il aurait pu se dérouler classiquement, pour ensuite présenter la démarche d'appropriation de la méthode Repertory Grid. La phase de recrutement et de planification sera ensuite présentée ainsi que la préparation de l'analyse. Enfin, sera abordée la transposition de l'entretien à grille répertoire en visio-conférence.

1. Un départ en entretien classique

En première approche de ce terrain, était envisagé de réaliser des entretiens individuels avec les étudiants, étant donné leur effectif. Un premier guide d'entretien de type semi-directif a donc été conçu. L'objectif de cette partie est de présenter la construction de ce premier guide d'entretien et les difficultés inhérentes à celle-ci.

1.1. Plusieurs types d'entretien

Dans une démarche inductive, le chercheur va, sur la base d'une première phase d'observation de la réalité, inférer des énoncés généraux répondant à la question de recherche (Dépelteau, 2000). La démarche adoptée ici est inductive, en cela que l'observation des perceptions des étudiants de la formation (dont ils ont vécu seulement la première année), sans hypothèse préalable et sans idée préconçue est au fondement de la construction scientifique.

Dépelteau (2000) indique que la forme la plus appropriée dans cette démarche est l'entrevue en profondeur, ne donnant que le thème de l'entretien. Cependant, deux autres formes d'entretien sont envisageables : entretien centré et entretien à questions ouvertes. L'entrevue centrée définit la liste des thèmes à aborder, mais ne précise pas les questions, qui sont présentées librement par l'enquêteur pendant l'entretien. L'entrevue à questions ouvertes utilise par contre des questions préalablement formulées. Cette méthode d'entretien est aussi appelée entretien structuré ou semi-directif (Section 2.Chapitre 5.3.1).

1.2. Entretien semi-directif : le guide d'entretien

En première intention a donc été envisagée la réalisation d'entretiens semi-directifs. Dans ce type d'entretien, l'objectif est de recueillir le discours de l'interviewé en le guidant, mais sans que cela devienne un questionnaire. Une question générale est posée, et des questions de relance ont été préalablement élaborées pour permettre à l'enquêteur de recueillir les données recherchées sur les thématiques souhaitées.

Le guide d'entretien a été conçu en trois parties : présentation de l'enquêtrice, présentation de l'interviewé et guide de questions pour l'entretien en lui-même. Les questions orientent le répondant sur cinq thèmes : son projet, le dispositif L3P en général, son expérience dans le dispositif, les MP et la conclusion.

Pour rappel, la promesse de la L3P est d'aider l'étudiant à concevoir un projet personnel (blocs-compétences communs regroupés dans un tronc commun) pour lequel il va choisir des modules disciplinaires dans le catalogue de l'université, permettant de servir son projet. L'entretien cherche à recueillir les perceptions de l'étudiant sur la formation L3P, afin d'esquisser l'image de la L3P telle qu'elle est vécue par l'utilisateur auquel elle est destinée ainsi que l'adéquation de ces perceptions avec la promesse de la L3P.

L'entretien cherche par ailleurs à compléter les données recueillies dans l'enquête réalisée auprès des étudiants des MP et reprend donc certains questionnements présents dans le questionnaire pour approfondir les résultats obtenus. Chaque thématique correspond à certaines intentions de recueil, présentées dans le Tableau 36. Ces intentions se sont traduites par des questions, présentées dans le Tableau 37.

Thématiques	Intentions de recueil
Projet	Définition du projet de l'étudiant et son évolution Ce qui l'a amené à s'inscrire en L3P
Le dispositif L3P	Ce que perçoit l'étudiant à propos de : La structure L'APC La formation individualisée La circulation des informations (cf questionnaire MP, chapitre 10)
Expérience étudiant	Modules suivis, adéquation avec son projet, lien avec les blocs-compétences communs Logistique Remise en question (cf questionnaire MP)
MP	Modules suivis, critères de choix Intérêt pédagogique du dispositif Perception de la différence
Conclusion	Bilan de l'année Perception de la formation

Tableau 36. Thématiques de l'entretien semi-directif

Thèmes	Question principale	Questions de relance
Projet	Quel est ton projet ?	En quoi la L3P te permet-elle d'aller vers ce projet ? Quelle a été l'évolution de ton projet depuis septembre ? Quel a été ton parcours avant la L3P ? Qu'est ce qui t'a motivé à t'inscrire en L3P ?
Le dispositif L3P	Comment expliquerais-tu la L3P à un étudiant/quelqu'un qui ne connaît pas la formation ?	Comment est structurée la formation ? (D'un point de vue pédagogique ? organisationnel ?) Comment s'organise-t-elle ? Que signifie le sigle ? Quelles compétences apporte-t-elle ? Comment circulent les informations au sein de cette formation ? En quoi la L3P offre-t-elle une formation individualisée ?
Expérience étudiant	Peux-tu m'expliquer ton expérience particulière de cette formation ?	Quels modules disciplinaires suis-tu ? Comment les as-tu choisis ? Comment te sens-tu dans ces modules ? Comment passent les informations pour ces modules disciplinaires ? Est-ce que ton expérience dans la L3P a remis en question ton projet ? En quoi ? ou Qu'est-ce que ton expérience dans la L3P a remis en question ? Quel lien fais-tu entre ces modules disciplinaires et le reste de la formation ? En quoi les modules que tu as choisis servent-ils ton projet ? Quel lien fais-tu entre les différents modules disciplinaires et les autres blocs que tu as suivis ?
MP	Est-ce que les modules polytechniques apportent une valeur ajoutée à ta formation ? En quoi ?	Quels modules polytechniques as-tu suivis ? Sur quels critères les as-tu choisis ? A ton sens, quel est l'intérêt pédagogique des Modules Polytechniques dans votre formation ? Quelles sont les différences entre ces MP et les modules disciplinaires ? (manière d'enseigner/ d'apprendre / d'évaluer)
Conclusion	Que changerais tu ?	Ton image de la formation est-elle la même aujourd'hui qu'en septembre ? En quoi est-elle différente ? Y-a-t-il une question que je n'ai pas posée à laquelle tu aurais voulu répondre ?

Tableau 37. Guide d'entretien conçu pour un entretien à questions ouvertes

1.3. Difficultés de construction

La grille de questions s'est révélée difficile à concevoir : la formation étant nouvelle et innovante, il était difficile de savoir quelles en seraient les perceptions par les étudiants. En effet, la construction d'un guide d'entretien structuré nécessite des « informations précises sur le domaine étudié et sur la façon dont il est perçu et caractérisé » (Blanchet et Gotman, 2010 : 60). Le risque étant d'inférer des réponses chez les participants, en les orientant dans une direction par effet de cadrage (Tversky et Kahneman, 1981).

Dans la recherche de perceptions sur cette nouvelle formation, il a donc été choisi finalement de chercher une méthode d'entretien affaiblissant encore le guidage. C'est l'entretien à grille répertoire qui a été choisi. Encore peu connu en France, il permet de minimiser les inférences dûes à l'enquêteur.

2. Entretiens à grille répertoire

L'objectif du protocole L3P est de recueillir le point de vue des étudiants sur la licence Pluridisciplinaire Projet Personnel à laquelle ils étaient inscrits, de percevoir la façon dont les étudiants se représentent cette formation, quelle grille de lecture ils utilisent pour en parler, sans canaliser leur discours. Pour ne pas induire de représentations *a priori* par les questions, l'entretien classique a été écarté au profit d'un entretien grille répertoire issue de la théorie des construits personnels de Georges Kelly (1955, voir la partie 4 du chapitre 5). Cet entretien, assez délicat à mettre en œuvre, a nécessité une réelle démarche d'appropriation exposée dans cette partie.

2.1. Départ avec grille triadique

Un ensemble de chercheurs du laboratoire DeVisu travaille déjà sur cette méthode d'entretien, en l'utilisant de manières différentes. Labour (2011) l'a utilisé dans le domaine audio-visuel pour expliciter les construits de sens au visionnage d'une vidéo. Il déclinaît la méthode en une grille triadique permettant de comparer trois éléments du film visionné, dans le but d'analyser l'impact de cette méthode sur la prise de décision des participants. Dans le domaine de la publicité, Ben Khaled (2021) s'est inspiré des travaux de Labour dans sa thèse sur le Design graphique et la glocalisation dans l'objectif d'analyser l'appropriation par les publics locaux de la stratégie des marques. Cette fois-ci, le protocole était basé sur deux grilles dyadiques en comparant deux images publicitaires. Enfin, Astier (2021) a également utilisé dans ses travaux sur les écosystèmes d'innovation la méthode de grille de répertoire, cette fois-ci construite *a posteriori* des entretiens, en inférant les éléments et construits de son corpus.

2.2. Learning by living

La formation à ce protocole particulier d'entretien s'est déroulée en plusieurs étapes : entretien factice, recherche documentaire sur la méthode concrète, entraînements et enfin vague d'entretiens. La construction du scénario de l'entretien final a donc été itérative : chaque étape permettait de questionner et de faire évoluer le protocole. Nous sommes là dans une démarche correspondant à la pédagogie de l'expérience chère à Dewey (Rozier, 2010), l'expérience vécue devient situation d'apprentissage, « la conduite du projet

ordonnant la quête de connaissances (*op. cit.* : 24). Ceci peut se traduire par un modèle en trois étapes : Do, Reflect, Act ⁸⁰ (Figure 78) .

Dans le contexte de construction du protocole, il s'agissait de faire l'expérience d'un entretien de type Repertory Grid avec un chercheur expert (étape 1), puis de partager les réactions (débriefing – étape 2) d'analyser cette expérience (étape 3) pour créer un prototype et l'expérimenter (étape 1) mais cette fois-ci en changeant de posture, devenant enquêtrice. Enfin, les échanges et analyses sur cette expérience (étape 2 et 3) ont abouti à la conception du protocole (étape 4) et à son application (étape 5).

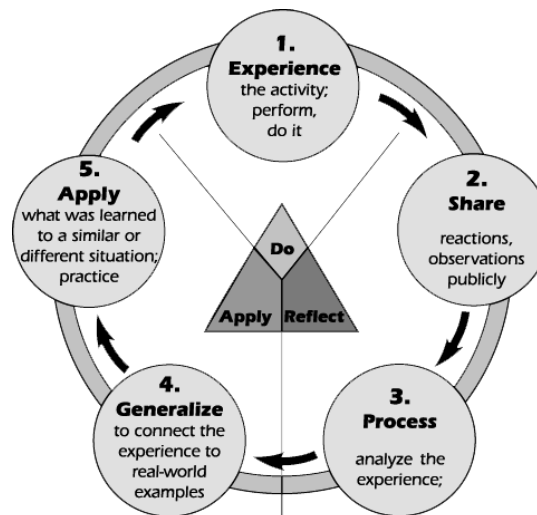


Figure 78. Apprentissage expérientiel de Dewey (site pédagogy4change)

2.2.1. Entretien factice

La première étape de la formation aux entretiens de type Repertory Grid a donc été un entretien avec inversion des rôles : la future enquêtrice jouant le rôle d'enquêté, l'enquêteur était Michel Labour, par ailleurs expert de la méthode. A la suite d'une séance de briefing sur l'expérimentation prévue, ce dernier a construit la maquette de l'entretien correspondant à la thématique des formations de premier cycle.

Dans cet entretien factice, l'enquêtrice jouait le rôle d'un étudiant en licence 1 Pluridisciplinaire Projet Personnel, public cible de l'expérimentation. Le personnage incarné était un néo-bachelier qui ne sait quel métier, quelle licence choisir ; dont les matières préférées sont les langues, les mathématiques et la communication, et qui est convaincu que les métiers d'aujourd'hui ne seront pas les métiers de demain. L'enquêtrice a pu vivre tout le déroulé d'un entretien depuis l'accueil à l'accompagnement vers la sortie, puis un débriefing sur l'expérience vécue. L'entretien comportait quelques questions sur le choix de la licence et l'expérience du premier semestre, puis l'élaboration de la grille de répertoire accompagnée de la manipulation de cartes imagées représentant les trois éléments : licence « classique », licence projet professionnel et entrepreneuriat. Il est à noter que l'intégration de ces cartes n'existe pas à notre connaissance dans la méthode de Kelly. Leur intérêt est double : la visualisation permet de faciliter la mémorisation et la manipulation d'artefact pour réaliser les regroupements, et favorise un ancrage du participant dans le processus. La première étape de débriefing consistait en un retour « à chaud » sur l'expérience en tant que participante en donnant impressions, constatations, ce qui a surpris, ce qui était attendu, inattendu...

⁸⁰ <https://www.pedagogy4change.org/john-dewey/>

2.2.2. Premiers questionnements

Lors du premier débriefing « à chaud », deux remarques sont apparues : la projection du soi dans l'entretien et un élément de la grille s'avéraient inadaptés. La projection du soi du personnage a été importante dans l'entretien, révélant une approche égocentrée du participant, ce qui était attendu. En effet, c'est l'objectif d'un entretien de ce type que de recueillir le système de valeurs qui dirige les perceptions du monde par un individu en particulier (G. Kelly, 1963). Ceci montre que la mise en jeu de rôle a fonctionné. Par contre, la difficulté à positionner les croix pour le troisième élément était inattendue, et a révélé que celui-ci n'était pas assez défini pour permettre une vision claire. En fait, il y avait deux éléments en un : le monde professionnel et l'entrepreneuriat.

L'analyse de cette première expérience a révélé plusieurs points de friction. Tout d'abord, le troisième élément devait être homogène aux autres en désignant une formation avec une partie en entreprise, c'est-à-dire une formation en alternance/par apprentissage. Ensuite, est apparu le problème du choix de l'image sur les cartes, images devant correspondre à chacune des formations sans ajouter de connotation, pour ne pas influencer les réponses des participants. En effet, les travaux de Tversky et Kahneman (1981) ont montré que les jugements d'une personne sont affectés par la manière de présenter les éléments du problème aux participants, c'est l'effet de cadrage. Ceci est renforcé par l'effet de contexte et l'effet de dotation (importance de l'histoire du sujet) (Lambert, 2021). Par ailleurs, le choix de l'image à inclure pour la L3P s'avérait très difficile, pointant un problème de représentation de l'objet.

Plusieurs possibilités de choix d'image ont été envisagées, par les étudiants de la L3P eux-mêmes, afin de ne pas projeter une représentation sur une formation, notamment concernant le rapport au savoir et à l'apprentissage.

1) possibilité 1 : demander à chaque étudiant de trouver une image pour les trois éléments, puis organiser un vote pour choisir l'image la plus représentative. Le vote serait organisé soit en présentiel, avec le problème d'influence possible ; soit en distanciel, avec le risque que les étudiants ne répondent pas.

2) possibilité 2 : intégrer le choix de l'image à l'entretien en proposant une série d'images pour chaque formation, le choix étant à justifier après la construction de la grille à la fin de l'entretien

3) possibilité 3 : demander aux étudiants d'envoyer trois photos de leur choix avant l'entretien, et changer les cartes à chaque entretien avec les images choisies, la justification étant demandée à la fin.

Les deux dernières possibilités auraient permis de recueillir les représentations des étudiants sur les formations, ce qui était intéressant. Cependant, le choix et/ou l'explicitation du choix aurait pris un certain temps dans l'entretien, ce qui aurait rallongé un entretien déjà long de par la méthode employée.

La première possibilité, si elle était envisageable, demandait de réunir les étudiants à l'avance, de leur dévoiler une partie de l'entretien pour leur permettre d'échanger entre eux, ce qui aurait pu influencer leur discours. D'autre part, il paraissait difficile d'aboutir à un construit social collectif de chacune des formations. En effet, la lecture d'une image n'est pas universelle : une même image peut être interprétée différemment suivant les individus (Joly, 2006). De ce fait, le point de friction de départ n'était pas levé.

Au vu de toutes ces difficultés peu solubles, et afin de minimiser l'influence des conceptions extérieures sur la parole des participants, il a donc été finalement décidé de ne pas utiliser d'image sur les cartes.

2.2.3. Protocole de départ

A la suite de cette première expérience, a été conçue la première version du protocole de recueil autour de la L3P, avec un entretien en trois parties : des questions préliminaires, l'élaboration de la grille de répertoire en elle-même et des questions conclusives. Les questions préliminaires prennent la forme de questions ouvertes permettant de mettre le participant en condition (Tableau 38) : elles utilisent l'effet de cadrage pour mettre le participant dans le sujet de la formation universitaire, du point de vue de l'expérience étudiante.

	Questions principales	Questions de relance
Questions Préliminaires	Parle-moi de ton choix de faire cette licence.	Pourquoi pas une licence plus classique ? Pourquoi pas une licence par alternance en entreprise ?
	Parle-moi de ton semestre 1.	Est-ce que quelque chose t'a marqué ? Qu'est-ce qui t'a le plus plu ? Qu'est-ce qui t'a le moins plu ?
Questions Conclusives	En une phrase, comment définirais-tu la L3P ?	

Tableau 38. Questions de la phase 1 introductive

Pour l'élaboration de la grille (Figure 80), les trois éléments étaient imposés au participant : licence universitaire, licence Pluridisciplinaire Projet Personnel (et pas le sigle L3P), licence en alternance université/entreprise.

Licence universitaire	Licence pluridisciplinaire projet personnel	Licence en alternance université /entreprise
-----------------------	---	--

Figure 79. Cartes initialement prévues

	(1) Licence universitaire	(2) Licence pluridisciplinaire projet personnel	(3) Licence en alternance université/entreprise	
	_____	_____	_____	
	_____	_____	_____	
	_____	_____	_____	

Figure 80. Première grille répertoire

2.3. Learning by doing : les entraînements

La méthode d'entretien par construction de la grille de construits demande à être prise en main et nécessite donc de réaliser des entretiens tests pour s'entraîner notamment à accompagner le *construing*, c'est-à-dire l'élicitation des construits. Aussi, il est nécessaire de

confronter le guide de questions auprès d'un public le plus proche possible du public cible afin de le soumettre à la critique. Pour Kaufman, le guide devrait ne pas devenir « intouchable » et pourrait gagner à évoluer même pendant la phase de recueil de données (Kaufman, 2016).

Choix des testeurs

Les testeurs sont de deux types : les pairs - volontaires pour découvrir la méthode et permettre à l'enquêtrice de faire ses premières armes - et des étudiants volontaires (Tableau 39).

Les testeurs-pairs ont été choisis par voie de connaissance, un appel a d'abord été réalisé auprès des doctorants du laboratoire, puis une collègue enseignante s'est montrée intéressée par la découverte de la méthode. Pour les testeurs-étudiants, une responsable pédagogique de STAPS avait fourni plusieurs noms d'étudiants intéressés par la recherche et un appel est passé sur un réseau social d'étudiants de Master Audio. Les deux étudiants volontaires, de niveau L3 et M1 sont donc venus compléter et finaliser les entraînements.

Lorsque la méthode a été basculée en visio-conférence, un entraînement supplémentaire a été planifié avec un collègue du laboratoire ayant déjà travaillé sur la méthode. Il avait pour objectif de tester le nouveau protocole et notamment la plateforme supportant l'entretien (voir la partie 5).

Formation suivie	Modalité entretien	Date	Lieu	Durée entretien
doctorante	présentiel	08/04/2022	bureau labo	01:00:29
enseignante	présentiel	12/04/2022	bureau SCD ⁸¹	01:02:21
doctorant	présentiel	13/04/2022	bureau SCD	0:50:57
licence 3	présentiel	29/04/2022	bureau SCD	01:08:20
master 2	présentiel	06/05/2022	bureau labo	01:13:31
docteur/ATER	visio	03/06/2022	bureau SCD - salon	01:16:57
			total	6:32:35

Tableau 39. Entraînements réalisés

Chacun de ces entretiens d'entraînement était accompagné d'un débriefing, tous deux enregistrés. Les entraînements ont permis de soulever questions et réflexions et ainsi de faire évoluer le protocole vers sa forme définitive jusqu'au premier entretien avec le public cible prévu (Tableau 40)

⁸¹ Service Commun de Documentation

Entrainement	le débriefing	les questions soulevées	ce qui a évolué après l'entrainement
doctorante	<ul style="list-style-type: none"> - Difficulté de trouver les attributs - Le fait que l'enquêtée soit doctorante fausse un peu ses réponses, elle cherche à coller au public cible interpellée par les numéros indiqués sur les cartes 	<ul style="list-style-type: none"> les attributs doivent-ils avoir une forme particulière ? que faire si un attribut ne parle plus à la personne ? est-ce que c'est OK si elle se raccroche aux cartes pour les contraires ? que faire si l'attribut n'est finalement pas un point commun ? 	<ul style="list-style-type: none"> -> Ne pas mettre les numéros pour les licences
enseignante	<ul style="list-style-type: none"> - La fiche de consentement paraît longue à lire - Faire les contraires en une fois à la fin de la construction des attributs rend difficile de se remettre dans l'attribut pour trouver le contraire 	<ul style="list-style-type: none"> Est-ce que le formulaire de consentement est trop long ? Faut-il le faire signer à la fin ? Est-ce qu'il faut faire les contraires en même temps que l'attribut ? 	<ul style="list-style-type: none"> -> Ajout de l'élément licence idéale -> Essayer de construire les contraires au fur et à mesure
doctorant	<ul style="list-style-type: none"> - Il faut être vigilant au permutations des éléments pour ne pas s'embrouiller - la licence idéale est ludique 	<ul style="list-style-type: none"> Est-ce que l'ordre des éléments dans la grille est important ? Quelle doit être la taille des attributs ? 	<ul style="list-style-type: none"> -> Faire les permutations dans le sens des aiguilles d'une montre essayer une formule hybride de construction des contraires : en même temps ou à la fin en s'adaptant -> Ajout des questions finales : « Pourrais-tu me décrire ta formation en une phrase ? Est-ce que cela correspond à tes attentes ? »
Licence 3	<ul style="list-style-type: none"> - L'enquêté trouve intéressant la démarche de tendre le micro aux étudiants - Il valide la méthode hybride des contraires !! l'enquêtrice a tendance à ne pas insister sur le sujet choisi qui est l'expérience étudiante 		<ul style="list-style-type: none"> -> Insister sur le sujet et la phrase qualifiante ajouter deux éléments : Licence professionnelle et licence suivie ajout d'une question finale : « Si la formation était un lieu, qu'est-ce que ce serait ? » -> Ajout d'un attribut imposé : individualisé et d'un construit imposé : en visite -- habiter
Master 2	<ul style="list-style-type: none"> - Fatigue de l'enquêtée - Elle a trouvé une redondance entre licence par alternance et professionnelle 		<ul style="list-style-type: none"> -> Ajouter une question <i>Catch all</i> : « peux-tu relire les construits et me dire si tu vois quelque chose qui manquerait du point de vue de l'expérience étudiante dans la formation de premier cycle ? » -> Et un construit qui répondrait à "Qu'est ce qui ne serait pas acceptable pour une formation ?" -> Le construit imposé devient un attribut imposé : de passage

Tableau 40. Evolution de la grille suivant les entrainements

2.4. Protocole finalisé

Le premier entretien réalisé (entretien de Calliopée) a encore transformé, mais cette fois-ci à la marge, les questions posées à la fin de l'entretien. En effet, l'étudiante a évoqué le fait d'être chez soi dans la formation « des fois on aime bien avoir son petit chez soi...» (Calliopée) en évaluant sa licence idéale sur le construit « autonomie - faire partie d'une promo unique ». L'enquêtrice a rebondi à la fin de l'entretien, en posant la question : « Est-ce que tu te sens chez toi dans la formation ? ». Cette question a ensuite été ajoutée à la grille de questions pour le reste des entretiens. En effet, cela faisait écho au sentiment d'habiter une formation et paraissait donc complémentaire et intéressant pour compléter les données recueillies sur la question du lieu.

Cette partie présente la version finale du protocole.

2.4.1. *Accueil et préparation*

La première phase de tout entretien est l'accueil du participant et la préparation mentale de l'interviewer. Cette phase était prévue également dans la maquette de l'entretien (Annexe 30), afin de ne rien oublier. Une pochette était dédiée au matériel. Le tutoiement était proposé systématiquement aux étudiants qui l'ont tous accepté. La fiche de consentement éclairé reprend la thématique de recherche et assure au répondant que la confidentialité et l'anonymat sont assurés suite à l'enregistrement de l'entretien (Annexe 31).

2.4.2. *Guide d'entretien*

Le guide d'entretien retrace toutes les interventions de l'enquêtrice. Il comprend les questions préliminaires et leurs questions de relance, la procédure d'élaboration de la grille de répertoire et la liste des questions conclusives et projectives (Figure 81).

C. Guide d'entretien

→ Pour commencer.

1.1 Parle-moi de ton choix de parcours de licence	
	Pourquoi pas une autre licence ? Quels autres types de licence connais-tu ? Pourquoi pas une licence en alternance ? Une licence universitaire ? un BUT ? Qu'est-ce qui déclenche le choix d'un module ?
1.2 Parle-moi de ton expérience dans ce parcours	
	Est-ce qu'il y a quelque chose qui t'a marqué ? Qu'est-ce qui t'a plu le plus ? Qu'est-ce qui t'a plu le moins ?

Merci de tes réponses.

→ Pour la suite l'entretien, je voudrais comprendre ce que tu penses sur ces 4 éléments je vais te demander de les comparer de façon systématique.

1. Est-ce que pour toi les éléments sont bien différenciés ?

Oui	123 234 124 134	Lesquels te semblent semblables d'une certaine manière et différents du 3e ? du point de vue de l'expérience étudiante Qu'ont-ils en commun que le 3 ^{ème} n'a pas ?
Non	On rassemble les indifférenciés a+b/c b+c/a a+c/b	Peux-tu me dire ce que cette licence (Carte a) et cette licence (carte b) ont en commun/partagent du point de vue de l'expérience étudiante mais que la (Carte c) ne possède pas ?

2. En relisant les lignes, est-ce que tu as l'impression qu'il manque quelque chose, du point de vue de l'expérience étudiante dans la formation de premier cycle ?

3. Est-ce qu'il y aurait quelque chose qui ne serait pas acceptable ?

4. En-dessous de chaque élément, sur la ligne mets une croix (X) à gauche si l'image correspond **fortement** au terme à gauche ou une croix (X) à droite si cela correspond plus au terme à droite. Plus la croix est placée vers le centre, plus il indique la nuance de votre choix. Si tu ne peux pas décider – mets la croix (X) au milieu

5. Faire la même chose pour ta propre licence et la licence idéale.

6. Nouvelle page :

Je te propose le mot « individualisé », que mettrais-tu comme contraire ?

Et pour « de passage... »

7. Quelle ligne est la plus importante à tes yeux ? la moins importante ?

→ Pour terminer :

3.1 Pourrais-tu me décrire en une phrase ta licence ?

Est-ce que cela correspond à tes attentes ?

3.2 Si c'était un lieu, qu'est-ce que ce serait ?

Et comment te vois-tu dans ce lieu ?

D. Remerciements et Débriefing

Je te remercie pour le temps que tu m'as accordé.

Comment t'es-tu senti pendant l'entretien ? As-tu des questions ?

Figure 81. Guide d'entretien

2.4.3. Grille répertoire agrandie

La grille support à l'explicitation des construits a évolué tout au long des entrainements d'une version à trois colonnes préalablement définies à une version à six colonnes, dévoilée en deux étapes.

Jankowicz (2004 : 94) évoque la nécessité que la grille soit assez grande pour que les traitements éventuels en analyse à composantes principales puissent être valides. Il conseille donc d'avoir une grille d'une taille équivalente à une grille carrée de 6 par 6. Le nombre de construits étant imprévisible, c'est le nombre d'éléments qu'il fallait d'abord réfléchir à augmenter. Rappelons que les éléments doivent être disjoints et représenter l'ensemble des possibles de la situation.

Nous partions d'une grille à trois colonnes, soit trois éléments : licence universitaire, licence Pluridisciplinaire Projet personnel et licence en alternance université/entreprise. Dans le paysage de la formation universitaire de premier cycle, existe maintenant la licence professionnelle BUT qui a obtenu le grade licence, et qui fait partie du choix possible pour les bacheliers. L'absence de cette formation dans les éléments constituait un manque dans l'offre de premier cycle universitaire.

Parallèlement à cette idée, Jankowicz affirme l'intérêt des éléments propres, c'est-à-dire les éléments se référant personnellement à l'individu (par exemple, dans une étude sur l'amitié et les valeurs humaines, un élément propre pourrait être la personne elle-même). D'une part, l'idée d'ajouter l'élément Licence Idéale est apparue (Figure 82). Cela permettait de percevoir si les étudiants se retrouvaient dans la formation suivie et de cerner leurs attentes en regard de leur grille de lecture de la formation universitaire que la méthode permettait de construire. En cela, l'entretien fait un pas vers la méthode EBAHIE (Leleu-Merviel, 2008b).

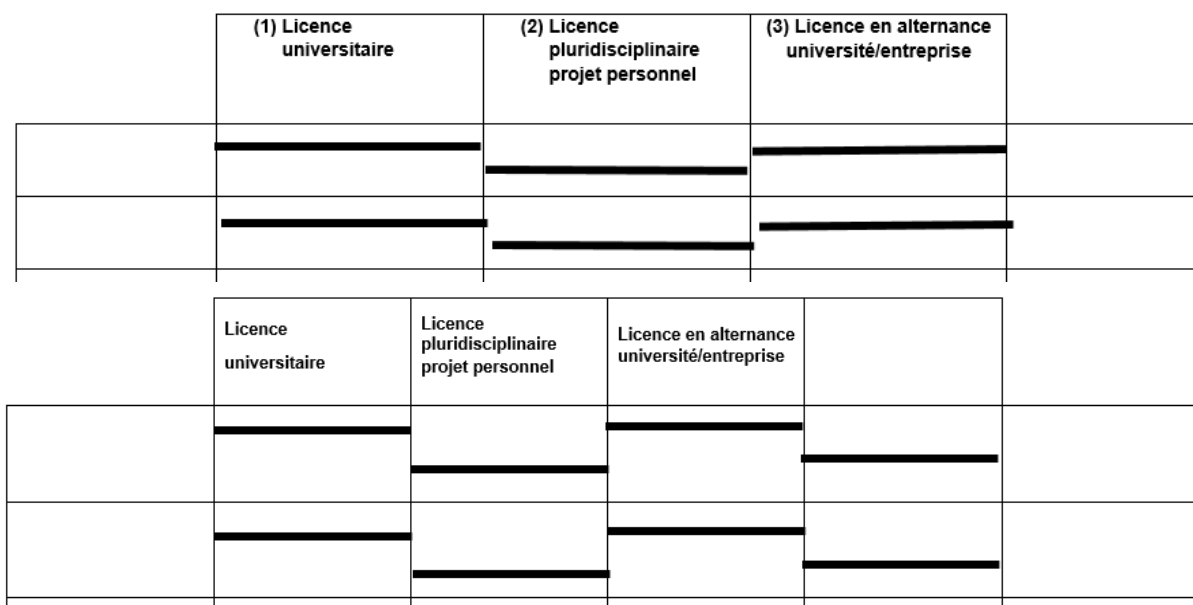


Figure 82. Les premières grilles

D'autre part, dans le cas de cette expérimentation sur la L3P, il paraissait intéressant d'interroger l'étudiant sur la formation telle qu'il l'avait vécue, afin de faire la part des choses entre la promesse de la L3P, ou la formation vécue par tous, et l'expérience particulière vécue. Pour les étudiants hors L3P, cela interrogeait la différence entre représentation de la licence universitaire en général et licence disciplinaire réellement suivie. L'analyse montrera que si

les étudiants pensent souvent avoir pris leur formation pour décrire la licence générique, ils changent souvent leurs évaluations lorsqu'ils y réfléchissent davantage. Ont donc finalement été ajoutés deux éléments propres : la licence vécue et la licence idéale.

La Figure 82 montre que l'élément licence idéale était ajouté après l'explicitation des construits, afin de garder une surprise. Lorsque la grille a atteint six éléments, il a fallu réfléchir à la conception physique de la matrice. Le format A4 était le plus commode à manipuler, mais en réduisant la taille de l'ensemble pour faire rentrer les six colonnes, le produit était illisible, et ne laissaient pas de place pour écrire. La grille finale est donc une grille « éventail » qui s'ouvre et se plie, permettant d'avoir une place suffisante tout en gardant la surprise (Figure 83).

Après avoir présenté le protocole de recueil de l'expérience étudiante dans la formation L3P, protocole construit de manière itérative, la suite du chapitre expose les modalités de recrutement des participants à l'enquête.

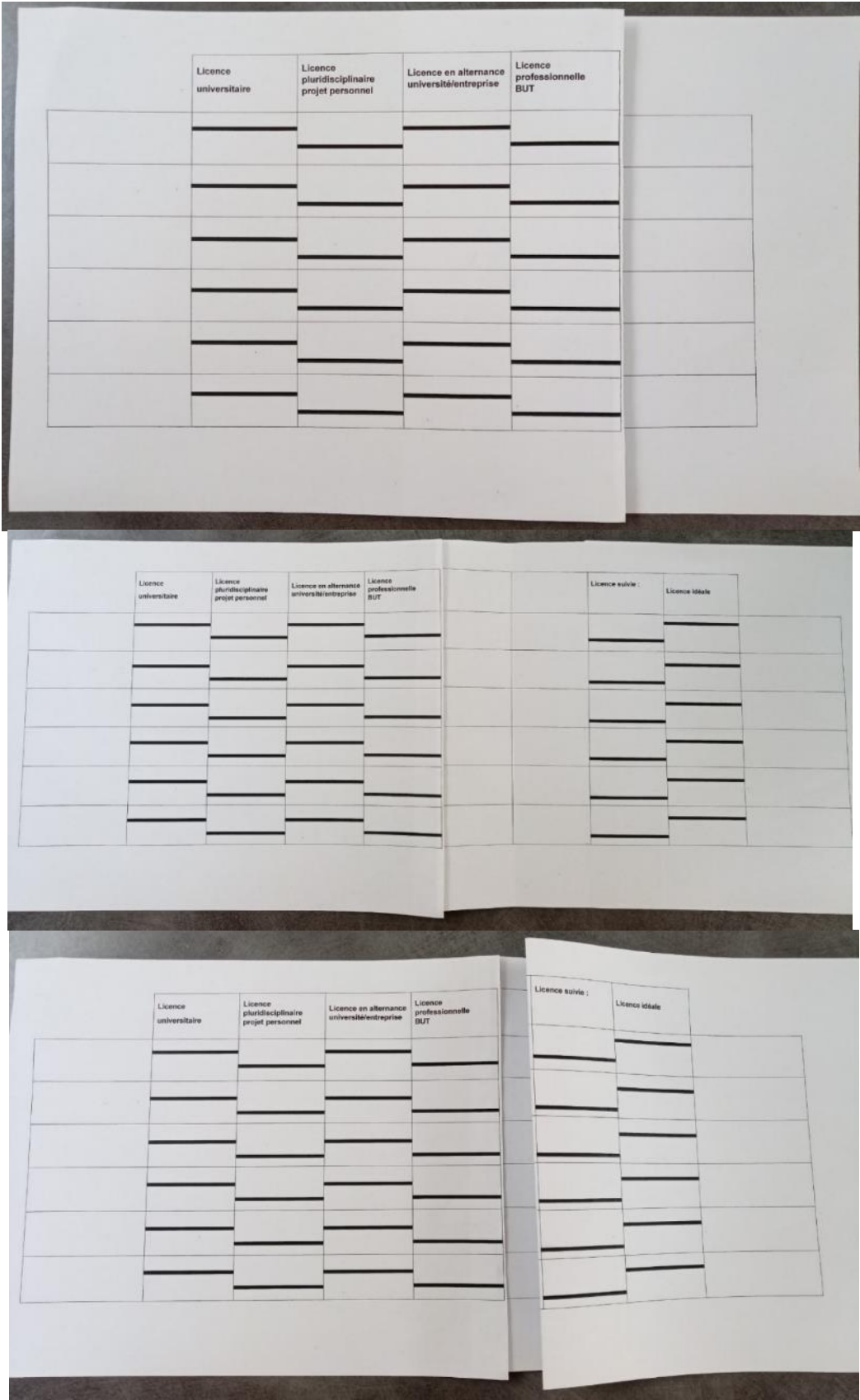


Figure 83. Grille finale, en éventail

3. Recrutement et planification de l'enquête

Le protocole était à l'origine destiné aux étudiants de la première année de L3P, encore dans la formation ou réorientés. Cependant, il est vite apparu l'intérêt d'interroger des étudiants d'autres licences de l'UPHF afin de mettre en relief les expériences des uns et des autres. Cette partie expose donc le recrutement de ces différents types d'étudiants : liés à la L3P d'une part, puis ceux issus de licences 1 diverses, pour présenter l'échantillon ainsi constitué et la planification des entretiens.

3.1. Recrutement des enquêtés en lien avec la L3P

Le public cible des entretiens était dans un premier temps l'ensemble des étudiants ayant été inscrits dans la formation en septembre 2022, soient 11 étudiants. Après des réorientations entrantes et sortantes, ils sont au nombre de six en fin de semestre 2.

Les étudiants de la L3P ont été contactés en deux envois, avec mise en copie de la cheffe de projet : un envoi à destination des étudiants inscrits (six destinataires - 26/04/2022) et un envoi à destination des étudiants sortis de la formation (six destinataires - 23/05/2022). Un document collaboratif a été mis en place pour faciliter le placement des entretiens. Le planning était prévu avec un entretien par demi-journée. L'outil framacalc a été choisi à la place de l'outil institutionnel, outil utilisé dans les cours de gestion de projet des étudiants. Une relance par la cheffe de projet/chargée de mission L3P a permis la participation des six étudiants.

Demi-journées	RDV	Nom étudiant	Horaires possibles	contact mail
mercredi 18 mai matin	10h		8H-12H	
jeudi 19 mai matin	9h		9H-12H	
vendredi 20 mai matin	10h		10h-12h	
vendredi 20 mai après midi	13h		13h-17h	
lundi 23 mai matin	10h		9h-12h	
lundi 23 mai après midi	14h		14-16h	
mardi 24 mai matin				
mardi 24 mai après midi				
mercredi 25 mai matin				
lundi 30 mai matin				

Figure 84. Fichier collaboratif anonymisé

Au niveau des étudiants sortants (inscrits en L3P en septembre, mais ayant quitté la formation), sur les cinq personnes contactées, deux ont rapidement répondu à l'appel : une étudiante en césure en Suède, nécessitant un entretien en visio et un étudiant ré-orienté, déficient visuel. Pour ces deux profils, un temps de réflexion a été pris pour permettre d'adapter le protocole aux conditions particulières de passation.

Finalement, les entretiens de L3P ont donc été réalisés avec les six étudiants encore présents en mai et deux étudiants précédemment inscrits en L3P.

3.2. Recrutement des étudiants hors L3P

Durant les entrainements, il est rapidement apparu que l'expérimentation gagnerait à s'ouvrir sur un public plus large d'étudiants, en incluant des étudiants de L1 inscrits dans d'autres formations de l'UPHF et en essayant de couvrir les différents domaines. L'UPHF

compte 21 mentions de licences, 11 dans le domaine Humanités (ISH), 10 dans le domaine Sciences et Techniques (INSA), regroupées en deux années distinctes de licence 1 (Tableau 41).

LICENCE INSA		
STAPS	L1 Toutes mentions	
	APAS	
	EDM	
	MAN	
Sciences, Technologie, Santé	L1 Toutes mentions	
	Génie Civil	
	Informatique	
	Mathématiques	
	Physique-Chimie	
	Sciences et Technologies	
	Sciences pour l'ingénieur	Ingénierie Mécanique
		GEII

LICENCE ISH
Droit
Administration publique
AES/Economie
Histoire-Géographie
HARPE (Cambrai)
Gestion
LLCER Anglais
LEA Anglais-Allemand et Anglais-Espagnol
Arts Plastiques
Arts Numériques
Lettres

Tableau 41. Mentions de licence par domaines à l'UPHF (en grisé les premières années)

Les responsables pédagogiques ont été contactés pour expliquer la démarche (Annexe 32), l'intuition nous indiquant que cela renforcerait le poids de la demande, ce qui a été confirmé dans l'entretien de Mathilda.

« Ton mail, il est tombé dans le... dans cet espace-là. Heureusement que c'était un mail de mon professeur, de mon responsable pédagogique, parce que si tu n'étais pas passé par là j'aurais... j'aurais même pas... je pense pas que j'aurais lu... » (Mathilda)

Les responsables pédagogiques ont eu des réponses variées. Ils ont soit transféré le mail à la promo entière, soit répondu en donnant le nom d'étudiants qu'ils avaient ciblés (délégués, « bons » étudiants, sans explicitation de critères) parfois en les mettant en copie. Les responsables pédagogiques ont dans ce cas joué le rôle d'« agent recruteur » (Haegel, 2005). De ce fait, soit le mail expliquant la recherche de participants à l'enquête a été transmis par le responsable, soit il a été envoyé par l'enquêtrice à des étudiants ciblés par lui. Dans cette démarche de recherche de participants, trois étudiants ont répondu de manière spontanée au mail transféré par leur RP et quatre ont répondu suite à un mail de l'enquêtrice en copie au RP, avec parfois une relance du RP. Sur ces quatre derniers, trois entretiens ont réellement eu lieu, le quatrième étant difficile à placer et redondant du point de vue du profil des étudiants.

Dans un deuxième temps, l'enquêtrice a tenté de compléter l'échantillon par des étudiants Sportifs de Haut Niveau, sans succès. Le message a été envoyé au directeur du service des Sports, gérant les sportifs de Haut Niveau, en demandant plus spécifiquement des étudiants de Sciences pour élargir ce panel, qui a proposé le nom de deux étudiants, mais ceux-ci n'ont pas répondu à l'appel.

3.3. Echantillon d'étudiants de licence universitaire

La recherche de participants pour l'enquête a eu lieu à partir du 30/05/2022. Suivant le type de réponses des responsables pédagogiques, le recrutement s'est déroulé sur le mois de juin, avec le processus de relances parfois multiples, et le positionnement des rendez-vous. On peut s'interroger sur ce qui a poussé les étudiants à répondre à la demande. Le fait que le responsable pédagogique soit l'expéditeur du mail a été une aide dans quatre mentions de licence. Les étudiants ciblés par les responsables pédagogiques l'ont été au vu de leur position de délégués ou leur niveau, ce qui peut influencer leur regard sur leur formation. Le tableau ci-dessous précise les licences de provenance ainsi que le mode de recrutement et le type de réponse des étudiants (Tableau 42)

Licences représentées dans les entretiens	Réaction du RP	Suite donnée	Type de réponse étudiante
L1 Droit	mail à la promo		volontaire spontané (2)
L1 LCER Espagnol	liste de noms (5)	mail enquêtrice + relance RP	volontaire
L1 Histoire Géo	liste de noms (4)	mail enquêtrice	volontaire (2)
L1 Eco-gestion	mail à la promo		volontaire spontané
L1 Sciences	liste de noms (13)	mail enquêtrice + relance RP	volontaire

Tableau 42. Licence de provenance des enquêtés avec le type de recrutement

3.4. Organisation temporelle des entretiens

Les entraînements ont montré qu'un entretien tel qu'il a été conçu demande beaucoup d'énergie à l'enquêtrice. Il a donc été décidé de placer dans la mesure du possible un entretien par demi-journée. Ceci permettait aussi de pouvoir prendre du recul après l'entretien en réalisant une première analyse à chaud.

Pour les étudiants de la L3P, en suivant le conseil de la cheffe de projet, un tableau collaboratif a été envoyé pour permettre aux six étudiants de se positionner (Partie 3.1). Pour les autres étudiants, la planification des entretiens s'est faite au coup par coup, en croisant les disponibilités des étudiants avec celles de l'enquêtrice. Le positionnement de l'enquête en toute fin d'année scolaire n'a pas facilité l'organisation, car certains étudiants réalisaient un stage, ou n'étaient plus sur le campus. Il est vite apparu qu'il serait nécessaire de proposer des entretiens en visio-conférence afin de lever certains blocages.

Finalement, l'enquête basée sur ces 14 entretiens s'est déroulée entre le 18/05 et le 07/07 suivant le planning situé en Annexe 33. Le lieu choisi pour les entretiens en présentiel était un bureau dans la bibliothèque universitaire, constituant un lieu neutre au sein de l'université. En effet, ce n'était ni une salle de cours, ni un bureau d'enseignant ; la bibliothèque constituant, de ce point de vue, un tiers-lieu sans rappel de la formation d'origine. L'échantillon d'étudiants est constitué de six étudiants en semestre 2 de L3P, deux étudiants précédemment inscrits en L3P (césure et DU Tremplin), deux étudiants de L1 droit, un étudiant respectivement de L1 Histoire-Géo, Economie-gestion, Sciences, LLCER Espagnol.

4. Préparation de l'analyse

Les entretiens étaient prévus sur des demi-journées séparées, pour permettre à l'enquêtrice d'être la plus alerte possible. En effet, les entretiens demandent une grande attention, ce qui est très fatigant cognitivement. Cela permettait de pouvoir prendre un temps après l'entretien pour plusieurs approches analytiques préliminaires à la transcription : une analyse à chaud cherchant à garder des traces des impressions de l'enquêtrice, une analyse

du processus de l'entretien RepGrid et une analyse « à l'œil » des grilles de répertoires (Jankowicz, 2004) permettant de recueillir de premières conclusions. Ces deux dernières permettent un premier « compte-rendu de ce que l'enquêté pense et comment il pense » (*op. cit.* : 77). Pour réaliser ces trois analyses, ont été construites trois grilles de questions à destination de l'enquêtrice.

4.1. Analyses préliminaires

Un certain nombre d'analyses permettent un premier contact avec le corpus et peuvent être réalisées peu de temps après les entretiens : un auto-débriefing, consistant en une prise de recul juste après l'entretien, valable pour tous les entretiens et des analyses plus spécifiques aux entretiens à grille répertoire : une analyse du processus et une analyse de la grille « à l'œil ».

4.1.1. Un premier débriefing

L'analyse « à chaud » sert à pouvoir noter les impressions persistantes issues de l'entretien. Elle comprenait les informations situant l'entretien (Date / Heure Début / Fin / Durée enregistrement / Lieu / n°) et les réponses à quatre questions :

- Comment je me suis sentie ?
- Quelles sont mes impressions/constatations ?
- Qu'est ce qui m'a surpris ?
- Y-a-t-il des expressions à noter ?

4.1.2. Analyse du processus

L'analyse du processus sert à prendre du recul sur la façon dont s'est passé l'entretien du point de vue du processus de *construing* en lui-même. Cette analyse se fait sans regarder la grille « se remémorant simplement l'entretien en lui-même »⁸² (*op. cit.* : 77). La grille a été conçue en s'inspirant de la proposition d'analyse de Jankowicz (*op. cit.* : 77 à 80). Elle questionne les différents aspects qui ont construit l'entretien : le sujet, les éléments, les construits, l'attribution des valeurs, le participant, la procédure.

Les questions de l'analyse du processus sont présentées ci-dessous :

- Le sujet
 - Est-ce que le sujet, le point de vue a parlé à l'enquêté ?
- Les éléments
 - Comment l'enquêté a-t-il réagi aux éléments ?
 - Est-ce qu'on s'est servi de tout ?
 - Est-ce qu'il y a eu des rapprochements ?
- Les construits
 - Est-ce que l'enquêté a compris le point de vue choisi ?
 - Est-ce qu'il a suivi le point de vue ?
 - Quels construits a demandé plus de réflexions que les autres ?
 - Est-ce qu'il y a eu des hésitations ?
 - Quels sont les construits ?
 - Qu'est-ce qu'ils disent ?
 - Comment sont-ils ?
- Les valeurs
 - Comment s'est passée la procédure ? c'était simple ?

⁸² Notre traduction de « simply thinking back to the interview itself ».

- Est-ce qu'il y a des éléments pour lesquels les construits ne s'appliquent pas ?
- L'enquêté
 - Est-ce qu'il a fait des commentaires ?
 - Est-ce qu'il y a eu de l'émotion ? laquelle ?
- Le processus
 - Quels commentaires a fait l'enquêté pendant le processus, sur le processus ? sur quelle partie ?
 - Est-ce que l'enquêtrice a dû s'éloigner de la procédure ? pourquoi ?

Cette analyse est prévue pour être faite assez rapidement après l'entretien. Malheureusement, cela n'a pas toujours été le cas, les obligations professionnelles ou personnelles l'empêchant à certains moments. En effet, certains entretiens étaient plus longs que prévu, soit sur l'entretien en lui-même, soit car l'enquêté souhaitait poser des questions sur la recherche ou engager la conversation. Les participants n'ont jamais été coupés, les entretiens n'étant pas positionnés les uns à la suite des autres. Dans ces cas-là, l'analyse a été faite le plus rapidement possible, ou parfois après la première écoute de la bande audio pour la retranscription.

4.1.3. Analyse à l'œil⁸³

L'analyse « à l'œil » consiste à émettre les premières conclusions en analysant la grille de répertoire individuelle sans logiciel dédié. Le guide d'analyse s'inspire de la grille d'analyse de Jankowicz (*op. cit.* : 81-82) et se déroule en six étapes :

- Quel est le sujet ?
 - Comment a-t-il été négocié ?
 - Quelle est la phrase qualifiante ?
 - Comment l'interviewé se représente le sujet ?
- Quels sont les éléments ?
 - Comment ont-ils été négociés ?
- Comment est-ce que l'interviewé pense ? Construits !
 - Combien y en a-t-il ?
 - Quels construits l'enquêté utilise pour créer du sens sur le sujet ?
- Qu'est-ce qu'il pense ? les valeurs !
 - Quelle est l'échelle choisie ?
 - Est-ce qu'il y a quelque chose d'évident ?
 - Comment caractériserais-tu les évaluations ?
 - Est-ce qu'il y a principalement des extrêmes ?
 - Est-ce qu'il y a des valeurs manquantes ? (des éléments où les construits ne s'appliquent pas)
 - Est-ce qu'il y a beaucoup de valeurs médianes ?
- Lecture colonne par colonne
 - Qu'est-ce qui est dit à propos des éléments ?
 - Quelle image ça donne de l'élément ?
 - Est-ce qu'il y a des éléments avec beaucoup d'extrêmes ?
- Les éléments et construits imposés par l'enquêtrice.
 - Quel élément personnel a reçu les mêmes valeurs que les éléments imposés ?
 - Comparer les valeurs du construit imposé avec les autres.
- Écrire les conclusions.

⁸³ Notre traduction de « Eyeball analysis » (*op. cit.* : 80).

- Quels sont les points importants de l'analyse ? (en gardant en tête l'analyse du processus)

Jankowicz propose une troisième analyse (Annexe 34) qui caractérise les construits en suivant une typologie (*op. cit.* : 82 à 88). Elle n'a pas été utilisée ici.

4.2. Fichiers d'organisation

L'organisation de l'expérimentation a nécessité plusieurs fichiers excel : un fichier global regroupant toutes les données de l'expérimentation et un fichier d'analyse par entretien.

Le fichier par entretien comporte plusieurs feuilles, les trois premières feuilles reprenant les questions présentées ci-dessus ;

- Débriefing post entretien à chaud
- Analyse du processus
- Analyse « à l'œil »
- Analyse à chaud après la retranscription (partie 2 du chapitre 6)
- Les construits
- Productions du logiciel utilisé

Le fichier a évolué tout au long de l'expérimentation et de l'analyse.

	A	B	C	D
1				
2				
3				
4	1. Quel est le sujet?	Comment a-t-il été négocié?	formation de premier cycle	
5		quelle est la phrase qualifiante?	du point de vue de l'expérience étudiante	
6				
7	2. Comment l'interviewé se représente le sujet?	Quels sont les éléments?		
8		comment ont ils étaient négociés ?	À la fin on s'est rendu compte que son évaluation de la I3p correspondait à ce qu'elle a vécu elle-même en I3p et elle a fait la I3p officielle	
9				
10	3. Comment est-ce que l'interviewé pense? Construits !	combien y en a-t-il ?		7
11		quels construits l'informateur utilise pour créer du sens sur le sujet ?	il y a la notion de Projet de suivi les types de cours l'interaction avec les étudiants	
12				
13	4. Qu'est-ce qu'il pense? les valeurs!	Quel est l'échelle choisie?	échelle de 9	
14		est ce qu'il y a quelque chose d'évident ?		
15		comment caractériserais tu les évaluations?		
16		est-ce qu'il y a principalement des 1 Et des 5 ?		
17		est ce qu'il y a des valeurs manquantes ? = construits ne s'appliquent pas	Pour le construit supplémentaire de ce qui serait inacceptable	
18		Est ce qu'il y a beaucoup de 3 ?	oui, pour le moitié moitié	
19	Lecture colonne par			

Figure 85. Fichier par entretien individuel

Le fichier global a pour objectif à la fois de retracer l'historique de l'expérimentation et de regrouper les éléments transversaux aux différents entretiens afin d'en faciliter l'analyse. Il a lui aussi plusieurs feuilles (Annexe 35) :

- La feuille « Entretiens » contenant la liste de tous les entretiens réalisés y compris les entrainements. Elle contient toutes les informations concernant :
 - Le participant : prénom, formation suivie, anonymat
 - la réalisation de l'entretien : modalité entretien (présentiel/visio), date, horaire RDV, lieu, durée entretien
 - des informations sur l'entretien en lui-même : nombre de construits (en dehors des construits imposés), présence d'un construit inacceptable, fichier d'analyse (lien hypertexte)
 - des informations sur les étapes réalisées et à faire sur l'entretien permettant de reprendre le travail efficacement après une pause
- Différentes feuilles regroupant les réponses des participants à certaines questions notamment la formation en une phrase, le lieu représentant la formation.
- Les galeries de portraits réalisés au fur et à mesure des entretiens.

Ce fichier a été utilisé en parallèle de toute l'expérimentation, de la passation des entretiens au processus d'analyse, en passant par la constitution du corpus dans le logiciel SONAL (partie 2 du chapitre 6).

La partie 4 ayant présenté les différentes analyses préliminaires permettant de conserver des traces presque ethnographiques des différents entretiens, la partie suivante présente l'adaptation du protocole à un format à distance.

5. Entretiens en visio-conférence

Après avoir expliqué la nécessité de proposer les entretiens en visio-conférence, puis présenté une revue de la littérature sur les entretiens à distance, cette partie expose la transposition du protocole pour la distance, notamment sur les outils utilisés. Cette transposition sera ensuite analysée, exposant les avantages et les inconvénients perçus, une analyse SWOT et les limites de cette adaptation dans une situation de handicap.

5.1. Une nécessité

L'expérimentation concernant la L3P s'est déroulée en fin d'année universitaire 2022. La recherche des participants aux entretiens a donc eu lieu fin mai – début juin et la passation des entretiens entre le 18/05 et le 07/07. Pendant cette période, les étudiants sont le plus souvent hors des campus, qu'ils soient en période de stage ou repartis chez leurs parents s'ils n'habitent pas sur place. Un des étudiants inscrit en L3P était par ailleurs en césure à l'étranger.

Il est ainsi vite apparu qu'il serait nécessaire de proposer une alternative au présentiel sur campus, à savoir soit se déplacer pour retrouver le participant sur un lieu proche de chez lui, soit pouvoir faire l'entretien à distance, via une visioconférence. Le rapprochement vers le participant questionnait le lieu où pourrait être réalisé l'entretien :

- cela ne pouvait pas se dérouler chez l'étudiant, l'enquêtrice ayant par ailleurs une casquette d'enseignant, la déontologie professionnelle et personnelle ne lui permettait pas ;
- il fallait trouver un endroit neutre, café ou bibliothèque, ce qui aurait demandé du temps pour le choix et la logistique, et aurait engendré une complexité dans l'organisation des entretiens.

Le choix s'est donc porté sur la visioconférence, outil qui fonctionnait dans tous les cas, et qui est rentré dans les habitudes de travail après la pandémie, aussi bien chez les étudiants que les enseignants. En effet, l'étude Transicovid a montré notamment l'importance, pour les travailleurs, de pouvoir choisir et articuler temps en présence et en télétravail (Barthou et Bruna, 2021), instaurant de fait le recours à la visio-conférence pour remplacer certaines réunions de travail. Sur le terrain, nous pouvons constater aussi que les étudiants proposent facilement le recours à la visio-conférence lorsqu'ils n'ont qu'un seul cours par exemple, ce qui n'existait pas avant la pandémie.

L'objectif était de veiller à ne pas compliquer les échanges, via un outil facile à prendre en main, et qui permette une connexion facile. De plus, la forme de l'entretien par constitution d'une grille de répertoires où le participant doit porter les croix demandait un outil polyvalent et adapté.

5.2. Un basculement éprouvé

Pendant la pandémie, la recherche sur le terrain a dû faire évoluer ou s'adapter à de nouvelles situations d'enquête, par l'utilisation de méthodes alternatives (ex : outils collaboratifs) ou la réintroduction d'anciennes méthodes (ex : appel téléphonique) (Lupton *et al.*, 2022). La soudaineté du confinement a parfois obligé certains enquêteurs de terrain à passer à distance en cours d'enquête. Ce passage à distance a recomposé les cadres de l'enquête en renforçant la posture de partenaire de l'enquêté (Balaudé *et al.*, 2022), et en permettant à l'enquêteur de contrôler davantage la présentation de son espace de travail et le déroulement de l'entretien par des consultations facilitées de documents (*op. cit.* : 221).

Les entretiens à distance se montrent pertinents pour certains publics car ils donnent un contrôle accru aux participants à la fois sur la présentation de soi (ex : angle de la caméra), de l'environnement de l'entretien (ex : choix de la pièce) et sur l'interaction (choix de connexion /déconnexion, caméra/sans caméra) (Milon, 2022). Par contre, cette plus grande maîtrise de l'interaction présente quelques inconvénients : messages sans réponse, rendez-vous manqués, entretiens reprogrammés (*op. cit.* : 188) et des entretiens plus courts (Balaudé *et al.*, 2022).

Ils présentent aussi des avantages pour l'enquêteur en matière de recrutement, de gain de temps et d'argent, et de recueil de matériaux (possibilité de capture vidéo en plus d'audio), ce recueil permettant aussi d'adopter une posture réflexive sur la pratique d'enquête, notamment de la communication non-verbale) (Milon, 2022).

Pour autant, comme toute méthode d'enquête, l'utilisation de la visio-conférence pour les entretiens doit être réfléchi en fonction des particularités du terrain et des populations (Milon, 2022) ainsi que de l'environnement, du contexte et des questions de recherche (Lupton *et al.*, 2022).

5.3. Impact sur le protocole d'entretien

Le déroulement de l'entretien en visio n'avait pas de réel impact sur la partie de questionnement classique de l'entretien, mis à part le choix de l'outil de visio-conférence. Par contre, la partie d'explicitation et d'évaluation des construits nécessitait de pouvoir collaborer sur un outil numérique.

5.3.1. Choix des outils

Pour transformer le protocole dans un passage en distanciel, il fallait donc choisir plusieurs outils : un outil de visioconférence accessible aux étudiants et un outil permettant

la constitution de la grille de répertoire, permettant au participant et à l'enquêtrice d'intervenir sur celle-ci.

Pour l'outil de visioconférence, le choix s'est porté naturellement vers l'outil utilisé dans l'institution, à savoir Big Blue Button (BBB), car l'enquêtrice était familière avec cet outil qui permet à l'invité de se connecter sans avoir à créer de compte. BBB a cependant été remplacé au pied levé par Skype pour l'un des entretiens car il ne fonctionnait pas, sur proposition du participant qui avait un compte.

L'outil support de la matrice devait :

- permettre au participant de se connecter facilement, sans avoir à créer de compte ;
- être facile à prendre en main ;
- supporter les différentes parties de l'entretien : mobilisation des cartes, écriture des construits, évaluation sur les segments ;
- dévoiler la réalisation de la grille en plusieurs étapes : les quatre premiers éléments avec création des construits, puis dévoilement des deux éléments personnels, enfin évaluation sur les VAS.

Plusieurs outils ont été envisagés (Tableau 43) : un diaporama collaboratif (par exemple googleslide ou framaslide), une plateforme de gestion de projet qui permettrait le travail collaboratif (par exemple Smartsheet), un outil qui permet de donner un accès distant à un fichier sur l'ordinateur de l'enquêtrice (par exemple Teamviewer) ou un outil de travail collaboratif (par exemple MIRO).

Outils	Avantages	Inconvénients
Gooslide/Framaslide	Facilité d'accès Ne nécessite pas de création d'un compte pour l'invité	Pas de possibilité de figer une partie de la grille (colonne) et d'intervenir sur les lignes. Possibilité de faire bouger les segments par exemple
Smartsheet		Obligation de créer un compte Version d'essai Méconnaissance de l'outil
Teamviewer	Pas besoin de créer de nouveaux documents	Question de la sécurité à ouvrir l'accès distant Complexité apparente de la procédure Méconnaissance de l'outil
MIRO	Compte enseignant gratuit Ne nécessite pas de compte pour l'invité Permet de verrouiller des parties du tableau Permet d'avoir plusieurs « pages »	Peu de pratique sur l'outil

Tableau 43. Analyse des différents outils envisagés

Le choix s'est donc porté sur l'outil MIRO pour lequel l'enquêtrice avait déjà un compte, même s'il l'avait peu utilisé en tant que concepteur.

5.3.2. Création du tableau MIRO

Le tableau MIRO⁸⁴ créé pour les entretiens se présente en trois parties (Figure 86) :

⁸⁴ accessible en suivant le lien : https://miro.com/app/board/uXjVOWh1js0=

- la fiche de consentement (1), ce qui permettait à l'étudiant de la signer pendant l'entretien et de ne pas avoir à organiser par ailleurs cette signature
- une page avec les 4 étiquettes (2)
- la grille à compléter (3)

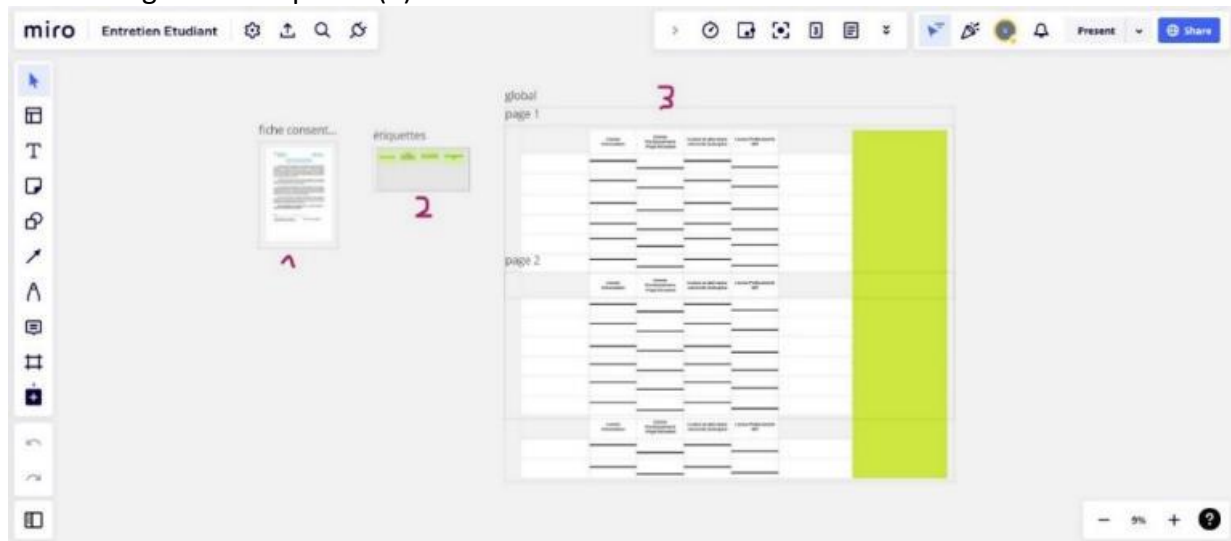


Figure 86. Vue du tableau Entretien étudiant

La fiche de consentement (Figure 87) est identique à celle donnée en version papier et peut être signée directement sur la plateforme avec l'outil crayon dans le ruban d'outils à gauche, ceci évitait de faire un aller-retour par mail.



Figure 87. Signature de la fiche de consentement

La conception des étiquettes (2) permet au participant de les manipuler comme si elles étaient physiques, les étiquettes étant totalement verrouillées (Figure 88).

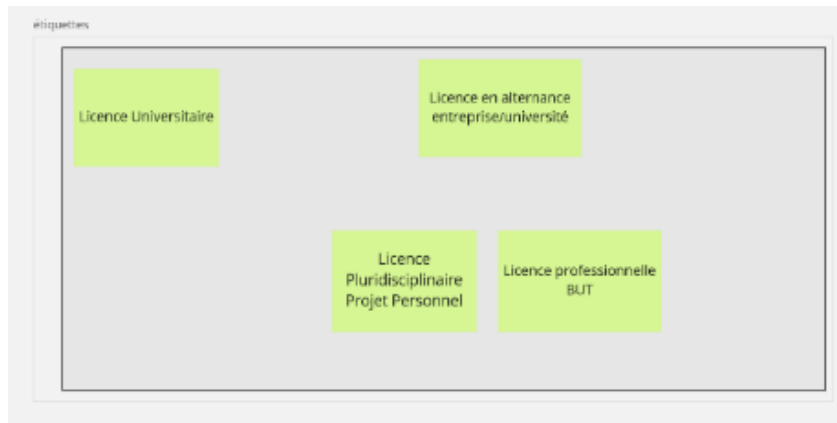


Figure 88. Transposition des étiquettes

La conception de la grille (3) permet de remplir les lignes avec les construits tout en verrouillant le tableau, l'intitulé des colonnes et les segments, évitant ainsi les fausses manipulations du participant. Ainsi elle garde le rôle de la feuille de papier (Figure 89). Le rectangle vert permet de cacher les deux colonnes qui sont dévoilées en deuxième phase, colonnes qui pourront être déplacées pour rejoindre les quatre premiers éléments, reproduisant la maquette de la grille papier qui se plie de différentes manières pour permettre ce dévoilement.

The figure consists of three vertically stacked screenshots of a survey grid. Each screenshot shows a table with columns for different license types and rows for individual constructs. A green bar is visible on the right side of each screenshot.

Top Screenshot: The table has four columns: 'Licence Universitaire', 'Licence Pluridisciplinaire Projet Personnel', 'Licence en alternance université /entreprise', and 'Licence Professionnelle BUT'. There are six rows of horizontal lines for data entry.

Middle Screenshot: The table has six columns: 'Licence Universitaire', 'Licence Pluridisciplinaire Projet Personnel', 'Licence en alternance université /entreprise', 'Licence Professionnelle BUT', 'Licence suivie', and 'Licence idéale'. There are six rows of horizontal lines for data entry.

Bottom Screenshot: The table has six columns: 'Licence Universitaire', 'Licence Pluridisciplinaire Projet Personnel', 'Licence en alternance université /entreprise', 'Licence Professionnelle BUT', 'Licence suivie', and 'Licence idéale'. There are six rows of horizontal lines for data entry.

Figure 89. Dévoilement de la grille pour les construits personnels

L'utilisation de MIRO a été intégrée dans le protocole de la façon suivante :

- Après la présentation de la recherche, le participant était invité à lire la fiche de consentement via le partage de la page MIRO dans la plateforme BBB afin d'obtenir l'accord du participant sans aller sur MIRO.
- Une fois l'accord verbal obtenu, les premières questions étaient posées, comme dans l'entretien physique.
- Pour passer à la deuxième partie de l'entretien nécessitant de se connecter à MIRO, le lien du tableau était mis dans la discussion pour permettre l'accès. Nous allions signer

la fiche de consentement, et poursuivions avec la présentation des différentes parties du tableau et de l'objectif de la grille.

- A la fin de cette conception, le partage était éteint, et nous repartions uniquement en visioconférence.

Ainsi a été conçue la transposition d'un entretien à grille répertoire sur un outil de visio-conférence, levant ainsi certaines difficultés quant au recrutement des participants à l'enquête. Ce protocole à distance a ensuite été déployé pour quatre entretiens et a été essayé dans un entretien face à un étudiant en situation de handicap visuel. Ces différentes passations constituent un corpus suffisant pour réaliser une analyse de cette transposition à distance.

5.4. Analyse de la transposition en visio-conférence

Suite à l'expérience de quatre entretiens à distance, il est possible dans un premier temps de dégager un certain nombre d'avantages et inconvénients. Une analyse SWOT sera par la suite réalisée, à la fois sur le protocole adapté et sur l'outil utilisé (MIRO). Enfin, sera exposé le souhait d'utiliser ce protocole adapté à la distance dans une situation de handicap visuel.

5.4.1. Avantages et inconvénients constatés

Le Tableau 44 ci-dessous expose les avantages et inconvénients relevés lors de l'utilisation de la visio-conférence pour l'entretien avec la plateforme MIRO telle qu'elle a été présentée ci-dessus.

	Commun	enquêteuse	Participant
Avantages	Ne pas se déplacer	<ul style="list-style-type: none"> - Obtient une vidéo de la personne et de la construction de la grille - Permet d'augmenter le nombre d'entretiens 	Etre dans un autre pays/région
Inconvénients	Montre son intérieur	<ul style="list-style-type: none"> - Des gens écoutent, parlent quelquefois au participant - Moins bien installé (la chaise fait du bruit) - Sensation de couper la personne parfois - Exportation de la plateforme de taille différente par rapport aux grilles papiers 	<ul style="list-style-type: none"> - La vidéo rentre dans l'intimité (cache la caméra lorsque mère passe) - Appropriation de la plateforme parfois difficile - Problème de Webcam

Tableau 44. Analyse des entretiens en visio conférence

Deux points spécifiques ont retenu notre attention : l'ouverture ou non de la caméra, la difficulté de mettre des croix dans le tableau relevant l'inégalité d'appropriation des uns et des autres face à une nouvelle plateforme.

Les participants, hors problèmes techniques, ont naturellement mis la caméra. De fait, par symétrie, l'enquêteuse aussi, reproduisant les conditions visuelles de l'entretien physique. La question s'est posée lors de l'entretien avec un problème de caméra côté participant. Par symétrie, sentant un certain inconfort de cette exposition unilatérale, la caméra était éteinte des deux côtés. Puis, elle a été rallumée pour permettre à l'enquêté de voir les signes non-verbaux d'écoute et d'accueil, conditions nécessaires à une bonne qualité de recueil (Section 2.Chapitre 5.3.3).

Le positionnement des évaluations des construits s'est avéré plus ou moins difficile selon les participants. Il était envisagé qu'ils utilisent le crayon pour placer les croix, ce qui s'est passé lors du premier entretien sans encombre majeur. Lors de l'entretien suivant, le participant a senti les limites du crayon et a proposé d'elle-même de mettre un curseur, utilisant simplement un copier-coller. Elle était force de proposition.

« Etant donné que là, bon de ce que j'ai cru comprendre, mais je pense que je ne me suis pas trompée, il faut que l'expérience, elle soit de moi. Faut que tout, les retours etc. Faut que ça vienne d'ici quoi pas de là, donc je me suis dit... et puis après voilà j'aime pas, tu vois, le fait de... il faut que... comment dire... ça peut être un peu embêtant pour toi de me tenir la main pour chaque truc, te dire "non mais en fait c'est plus comme ça" Fin, je pense que ça t'aide aussi que moi je prenne des décisions dans mon... » (Mathilda)

Par la suite, le curseur a été adopté. Cependant, les deux entretiens suivants ont montré que les étudiants avaient du mal à placer le curseur, le copier-coller ne fonctionnant pas de leur côté, sans vraiment comprendre pourquoi. Il a donc été décidé que l'étudiant montre la place avec sa souris et que l'enquêtrice place le curseur lui-même.

5.4.2. Analyse SWOT des entretiens en visio avec l'outil MIRO

Ces quatre entretiens en visio permettent d'analyser forces et faiblesses, opportunités et menaces d'un tel dispositif pour un entretien de recherche Repertory Grid.

<p>Forces : Navigation entre le logiciel de visio et la plateforme</p> <p>MIRO : Ergonomie Mimétisme de l'entretien physique : les cartes à bouger, construction du tableau Export des pages en pdf</p>	<p>Faiblesses : Adaptation nécessaire en cas de non fonctionnement</p> <p>MIRO : Crayon pas si maniable à la souris de portable</p>
<p>Opportunités : Ouverture à des entretiens impossibles sinon Obtention d'une vidéo deux –en –un.</p>	<p>Menaces : Moins bon contact humain Problème de son, de caméra Instabilité de la connexion</p>

Tableau 45. Analyse SWOT des entretiens réalisés à distance

5.4.3. Les limites de l'adaptation : situation de handicap

Un participant en situation de handicap visuel était volontaire pour participer à un entretien en présentiel. Il a été envisagé d'utiliser le dispositif mis en place en visio-conférence pour lui permettre de pouvoir zoomer sur les étiquettes et le tableau MIRO. Le lien du tableau lui a été envoyé au préalable pour qu'il puisse essayer, mais la plateforme ne fonctionnait pas avec la loupe de Windows, outil qu'il utilise habituellement.

Des essais ont eu lieu au début de l'entretien sur l'utilisation d'une tablette pour accéder à la plateforme, essais non concluants car nous ne pouvions reproduire la manipulation des étiquettes, et le participant ne pouvait pas interagir non plus sur la grille.

A posteriori, nous aurions peut-être pu adapter les étiquettes en ajoutant une couleur.

Nous avons finalement mené l'entretien, la construction de la grille et l'évaluation, en n'utilisant que le sens de l'ouïe :

- les triades d'éléments étaient proposés à l'oral plutôt qu'en visuel, les étiquettes manipulées par l'enquêtrice ; la partie d'élaboration des construits en elle-même ne changeant pas.
- les valeurs ont été proposées par choix d'un nombre de 1 à 9 plutôt qu'une VAS.

Dès lors, le protocole adapté n'a pas fonctionné dans le cas d'un entretien avec un participant en situation de handicap visuel. Pour autant, l'adaptation n'était pas réalisée dans cet objectif. Le protocole originel a donc été déployé, et adapté. Ces différentes approches adaptatives mettent en valeur la souplesse de cette méthode d'entretien.

Ce chapitre a décrit l'élaboration du protocole d'entretien utilisant la méthode Repertory Grid, dans une approche constructiviste et itérative. La conception du protocole a débuté par un entretien semi-structuré classique pour lequel manquaient des informations sur le sujet de l'étude, et ne pouvions faire d'entretiens exploratoires au vu de la petite taille de l'échantillon. La méthode de Repertory Grid a rapidement été choisie pour explorer les construits personnels des étudiants sur cette nouvelle formation. Le protocole a été testé et a évolué pendant les entraînements, pour atteindre une forme en trois parties : questions ouvertes préliminaires, élaboration de la matrice individuelle, questions conclusives et projectives, avec un matériel papier adapté aux différentes phases. Par la suite, ce protocole a été transposé et testé en visio-conférence à l'aide d'une plateforme collaborative. Il s'est vu également adapté dans une situation de handicap visuel.

La présentation réalisée dans ce chapitre illustre l'émergence du design de la recherche, en cela qu'il se structure au fur et à mesure de sa réalisation (Anadon et Guillemette, 2007 : 28). Il a présenté le recrutement des participants à l'enquête et la planification de celle-ci. L'adaptabilité du protocole à la distance a elle aussi été exposée. Le chapitre suivant présente l'analyse du recueil de l'expérience vécue au sein de la L3P, la mettant en perspective, lorsque c'est pertinent, avec le recueil des étudiants extérieurs à la L3P.

Chapitre 12. Les étudiants et la personnalisation de parcours : la Licence Pluridisciplinaire Projet Personnel

Pour rappel, l'expérimentation menée auprès des étudiants de la L3P avait pour objectif de recueillir leurs perceptions du dispositif vécu. En cela, elle répondait aux questions suivantes :

- Comment les étudiants de L3P qualifient-ils la formation telle qu'ils l'ont vécue ?
- La formation répond-t-elle à leurs attentes ? à la promesse ?
- La formation leur a-t-elle permis de construire du sens à partir de leur expérience ?

Le recueil de données tel qu'il a été conçu a permis de récolter une grande quantité de données, pouvant être analysées de manière très riche nécessitant de choisir différentes approches. Dans un premier temps, une approche idiographique permet de présenter de façon globale les résultats des six entretiens étudiés, pour dresser une galerie de portraits des étudiants. L'étude poursuit l'analyse des perceptions des étudiants sur la L3P, dans l'adéquation à la promesse, les critères de choix présentés par ces étudiants, en les mettant en perspective avec les perceptions des étudiants extérieurs à la L3P sur la formation. Enfin, sera analysée l'expérience vécue par les étudiants, à travers l'analyse des *verbatim* issus des questions préliminaires à la phase de *construing* sur le support de la grille répertoire, ainsi que les réponses à la métaphore des lieux et la verbalisation de la licence idéale.

A partir de la phase d'analyse, les entretiens ont été anonymisés et chaque participant s'est vu attribué un prénom différent. Ainsi, tous les prénoms utilisés en référence aux entretiens à grille répertoire sont fictifs.

1. Approche idiographique

Cette première partie expose une approche idiographique des entretiens réalisés avec les étudiants de la L3P. Elle s'intéresse aux singularités des individus et de leur expérience, dans un questionnement des différences personnelles propres à la sociologie des individus (Martucelli et De Singly, 2012).

Cette approche d'analyse se base tout d'abord sur un récit phénoménologique (Section 2.Chapitre 6.3.1) restituant l'expérience vécue lors de cette première année ainsi que le parcours de choix de la L3P comme formation post-baccalauréat, recueilli dans la première partie de l'entretien. Ce récit est complété par le recueil dans la partie conclusion d'une projection de l'étudiant sur un lieu représentant la formation, où transparaît l'expérience vécue dans celle-ci. Ensuite, les différentes analyses préliminaires (Chapitre 11.4.1) permettent d'apporter quelques éléments de portraits des étudiants, ainsi qu'une première approche de la grille répertoire, sans logiciel. Pour finir, l'analyse logicielle est exposée, permettant de compléter et d'approfondir la représentation de la réalité observée par l'enquêtrice. Les complémentarités et apports des différentes analyses seront également exposés.

Cette analyse individuelle est présentée exhaustivement sur un entretien phare, puis les analyses des autres entretiens sont résumées. L'ensemble permet de proposer une galerie de portraits provisoires des étudiants de la L3P.

1.1. Analyse individuelle : Calliopée

L'entretien analysé de façon exhaustive est le premier chronologiquement, c'est celui qui a modifié la partie conclusive avec l'ajout de la question *Vous sentez-vous chez vous dans la formation ?*

1.1.1. Récit phénoménologique

Avec son domaine de compétences assez étendu, l'orientation au lycée s'est faite en première scientifique sous l'influence de ses professeurs trouvant cela plus prestigieux. Trouvant les sciences trop restrictives, elle bataille pour pouvoir redoubler et profiter de la réforme du BAC : l'administration voulait qu'elle continue étant donné qu'elle était en mesure d'obtenir le diplôme. La polyvalence du nouveau BAC lui permet de faire le meilleur compromis économie/littéraire/scientifique.

Elle hésite en vœu 1 entre Sciences Po et la L3P. La pluridisciplinarité fait pencher la balance : elle n'aime pas s'enfermer dans une voie. Elle complète ses 10 vœux d'orientation par des vœux de double licence un peu partout en France, puis des vœux de licence simple.

Des licences en alternance pourraient l'intéresser, mais elle préfère se concentrer sur le niveau théorique avant de passer au niveau professionnel. Elle ne se serait pas retrouvée dans un BUT, il lui aurait toujours manqué quelque chose.

Son projet de création d'entreprise est en filigrane de ses choix de modules et nécessite de la polyvalence, c'est le mot par lequel elle se définit. Elle choisit ses modules pour combler ses besoins dans l'optique de la création d'entreprise, cela peut être aussi ce qui naturellement lui plaît le plus, tout en ayant conscience que ce qui lui plaît le plus est bénéfique pour son projet.

Le petit effectif de la L3P a empêché le choc de la transition lycée université, même si celui-ci ne lui faisait pas peur. Il y a une bonne cohésion de groupe, les étudiants sont unis par le tronc commun et les projets qu'ils doivent y réaliser. C'est un peu comme une alternance avec le côté professionnel, même si le cadre reste scolaire. Son rôle de chef de projet est un vrai travail, il nécessite de l'endurance et un très fort investissement. Elle aime cette pédagogie où l'on apprend par l'expérience, elle retient mieux de ces erreurs après les avoir faites.

Son expérience est marquée par l'ambivalence entre l'autonomie nécessaire au suivi de la formation et l'accompagnement important de l'équipe pédagogique, qui cherche à s'adapter aux besoins personnels des étudiants. L'intégration dans les modules est parfois complexe par le retard à rattraper et le manque d'informations transmises.

1.1.2. Éléments de portrait issus de l'entretien

Calliopée paraît joviale et déterminée, elle est soucieuse de bien répondre, de ne pas dire de « bêtises ». Elle a l'air de faire preuve d'une grande maturité. Elle surprend par son éloquence par rapport à la L3P.

Elle est néo-bachelière, mais a redoublé sa première. Elle choisit la L3P en première vague, c'est son deuxième vœu, mais son premier choix. Elle vient d'une autre région pour ce faire. Son projet est une création d'entreprise.

1.1.3. Réponse projective du lieu : Les Pyrénées

Elle a choisi de représenter la formation par un lieu naturel, parce que c'est quelque chose qu'elle aime beaucoup, la mer et le soleil. Aussi, c'est compliqué, donc la montagne : « il faut s'accrocher, mais si on a notre objectif en tête, on peut la gravir ». Elle se voit avec des bâtons de marche pour l'aider, mais elle y arrive.

Elle se sent chez elle dans cette licence autant en tant que personne que dans son rôle, son investissement. Elle est contente de retrouver les étudiants et les encadrants.

En une phrase, "la L3P, c'est une licence adaptée au profil de l'étudiant, à son projet [...] qui développe la personne et son projet pour ce qu'ils sont. "

1.1.4. Analyse du processus Repertory Grid

Les quatre éléments étaient bien différenciés pour elle. En cours d'élaboration de la grille, elle indique que selon elle, la licence universitaire est vraiment à part des trois autres. Cela se retrouvera dans l'analyse. À un moment, elle fait le lien entre la L3P et le BUT pour leur système, ce pourrait être l'approche par compétences. Elle a bien compris la procédure. Au niveau de l'explicitation des construits, ceux autour de la notion du projet ont été plus difficiles à différencier. Globalement, Calliopée avait à cœur que les mots représentent bien ses idées, chaque mot a été pesé, elle s'est montrée engagée dans l'entretien, a cherché à évaluer précisément les éléments.

1.1.5. Analyse de la grille à l'œil

Lorsqu'elle a dû remplir la partie évaluation de la L3P vécue, après dévoilement des éléments propres, est apparu que la L3P décrite précédemment correspondait à la L3P vécue, il y a donc eu échange entre ces deux éléments. Les construits sont au nombre de 12 et évoquent l'approche expérientielle et par projet (regroupant ensemble huit construits), la polyvalence, trois aspects pouvant tous être mis en lien, car centrés sur la mise en situation autour du projet. On voit également la thématique de l'investissement demandé aux étudiants et leur accompagnement.

Les pôles déclarés les plus importants sont : « polyvalence » et « faire partie d'une promo unique ». Ces aspects sont en accord avec la première partie de l'entretien concernant l'intérêt de Calliopée pour la pluridisciplinarité/polyvalence (il faut rappeler qu'elle a redoublé contre l'avis du système éducatif pour expérimenter la pluridisciplinarité dans le nouveau BAC) et aussi l'expérience vécue dans la L3P concernant l'intégration difficile dans les modules.

Expérience des étudiants dans leur formation : APC et personnalisation

	Licence universitaire	Licence pluridisciplinaire projet personnel	Licence en alternance université/entreprise	Licence professionnelle BUT	Licence suivie : L3P officielle	Licence idéale	
3/4 professionalisant = de l'expérience à la compétence	—	X 3	X 1	X	—	—	scdastique = apprenre par cœur sans compréhension "bouage de vaine" ⊖
continuité de projets	—	X	X 2	X 4	—	—	que de la théorie
évaluation sur les actes / démarche	—	X 3	X 2	X	X	—	évaluer la finalité (partiel)
finir de A à Z	—	X 3	X	X 3	—	—	passer de la théorie à la finalité 1+1=2
importance de l'investissement des étudiants / collaborateurs	—	X	X	X 2	—	X 3	individualisme
⊕ pluridisciplinaire = polyvalence = plusieurs domaines de compétence	X	X	X 2	X 5	—	—	non besoin d'un domaine de compétence élargi

no 1

Figure 90. Grille construite dans l'entretien de Calliopée (première page)

Rien qu'en regardant les évaluations des éléments sur la grille (Figure 90)), ce qui est le principe de cette première analyse, on peut constater l'extrême dissemblance entre la licence universitaire et les L3P à la fois vécue et officielle. Il apparaît aussi que la licence par alternance et le BUT suivent la même tendance pour les premiers construits, même si le BUT est plus nuancé dans les valeurs. La licence idéale est définie aux antipodes de la licence universitaire et semble cohérente avec la L3P officielle.

La lecture de la grille (Figure 90)) nous permet aussi de dresser les portraits des différentes formations, du point de vue de ce premier participant.

La **licence universitaire (LU)** est décrite comme un bourrage de crâne, que de la théorie, avec une complexité inexpliquée, une évaluation terminale floue. C'est une formation individualiste demandant un investissement minimum. Les étudiants font partie d'une promo unique. Ils subissent un choc à l'entrée dans la vie professionnelle.

La **L3P officielle** est professionnalisante avec une continuité de projet. Les évaluations sont plutôt axées sur la démarche que sur la finalité. Les étudiants doivent faire de A à Z et leur investissement est important. La formation apporte une polyvalence. C'est une formation pratique, qui apporte une expérience "professionnelle" à travers des rôles. Elle est axée sur la mise en situation, l'autonomie, l'expérience en entreprise. Les cours théoriques sont adaptés au terrain et parfois complexes.

La **L3P vécue** est plus nuancée que la L3P officielle : moins de professionnalisation, de faire de A à Z, moins d'aspects concrets et de mise en situation comme d'expérience en entreprise. Les cours sont par contre plus adaptés au terrain.

La **licence en alternance (LA)** et le **Bachelor Universitaire de Technologie (BUT)** sont assez proches, avec pour points communs la professionnalisation, la continuité de projets, la mise en situation et les cours adaptés au terrain. Les différences les plus marquées sont l'autonomie, le « faire de A à Z » et le côté personnalisé.

Sa **licence idéale** est professionnalisante, avec une continuité de projet. L'évaluation se fait sur la démarche. Elle est symbolisée par le « faire de A à Z » et nécessite de l'investissement des étudiants, mais pas à temps plein. Elle apporte polyvalence et est un juste milieu entre théorie et pratique. Elle comporte des mises en situation, des cours théoriques adaptés au terrain et beaucoup d'expérience en entreprise. Elle souhaite une formation à mi-chemin entre autonomie et l'idée d'être chez soi (=une promo unique).

À ce stade, nous pouvons voir que la LI ressemble à la L3P officielle, ce qui est cohérent avec la première analyse de l'entretien : Calliopée est venue de loin à la L3P en connaissance de cause. Ceci est mis en valeur par l'éloquence avec laquelle elle parle de la formation : elle adhère au système. Au moment de décrire la licence idéale, elle blague même : « la licence idéale, mais y'a pas mieux que la L3P (rires) » (Calliopée)

Dans tous les cas, sa licence idéale ressemble à la promesse de la L3P, telle que les responsables pédagogiques voudraient qu'elle soit. Elle impliquerait juste un peu moins d'investissement et d'autonomie, aurait des cours complètement adaptés au terrain et n'évaluerait que sur la démarche.

1.1.6. Analyse avec le logiciel REP PLUS

Une fois la grille implémentée dans le logiciel, nous en obtenons une forme synthétique qui permet de visualiser l'ensemble sur une page. Les construits semi-imposés ont été écartés de cette analyse, au vu de leur conception moins naturelle. En effet, ces construits ne viennent pas des participants eux-mêmes, même s'ils éclairent la représentation de la formation de premier cycle par les acteurs. Il serait intéressant de comparer les résultats obtenus ici aux résultats obtenus en ajoutant ces construits imposés.

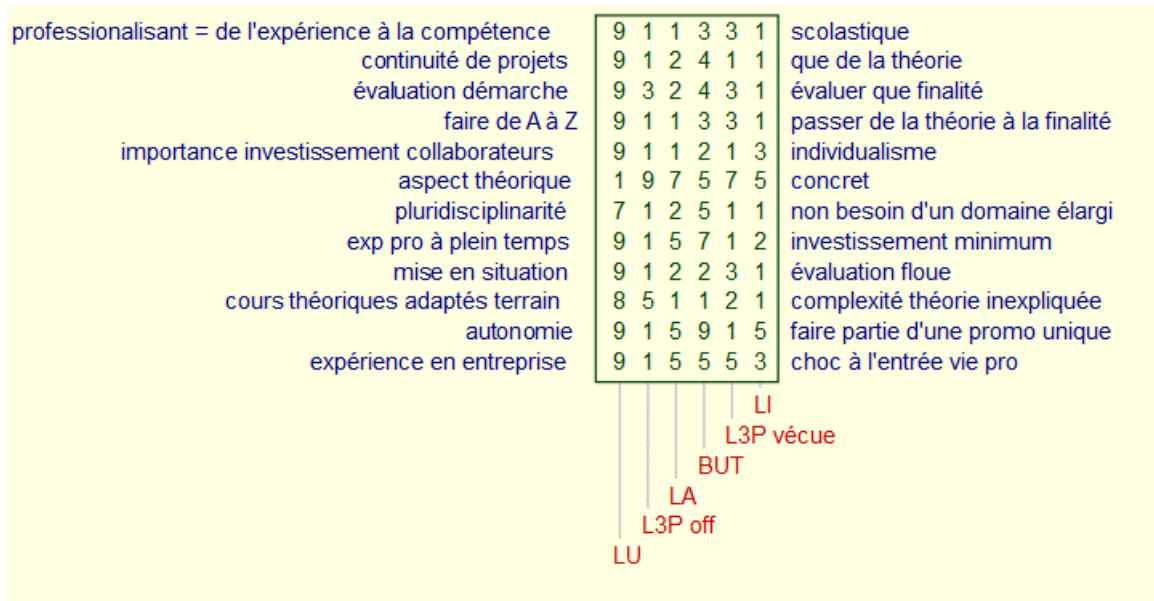


Figure 91. Grille répertoire sans traitement

(logiciel REP+).Grille focalisée et mise en *cluster* : rapprochement des licences

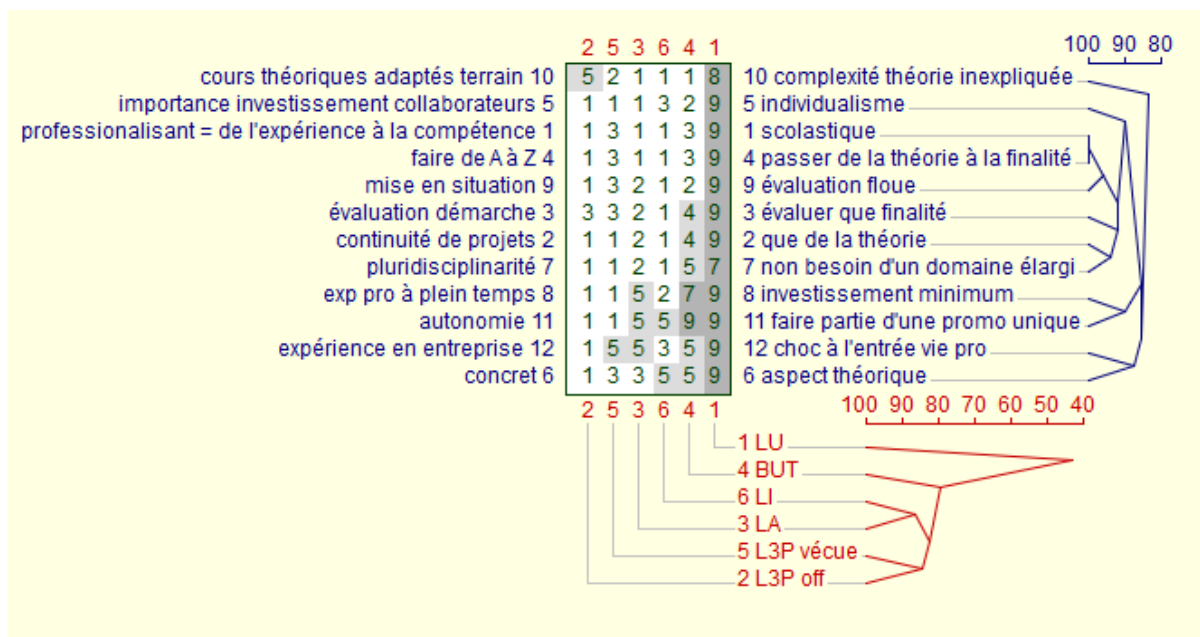


Figure 92. Dendrogramme des éléments et des construits (resp. rouge et bleu)

Lorsqu'on examine les éléments, on peut voir qu'ils ont tous été réordonnés (les numéros affichés devant les éléments représentent ici l'ordre des colonnes), résultant en deux structures principales : la LU contre le reste des éléments, regroupés en trois sous-structures : LI + LA, les deux L3P et le BUT.

La LI et la LA ont des scores similaires (maximum 2 points de différence) pour tous les construits sauf pour l'investissement des étudiants (1.8), la participante souhaite idéalement vivre une « expérience pro à plein temps ». Les deux L3P ont des scores identiques sauf pour les cours que la L3P officielle voudrait plus complexes et l'expérience en entreprise qui devrait être plus importante.

Matches between elements (at least 80%)

LA LI	86,5%
L3P off L3P vécue	84,4%
LA L3P vécue	82,3%
L3P off LI	80,2%

Figure 93. Pourcentages de similitude entre éléments

Le dendrogramme (Figure 92) passe donc de six branches à deux branches très rapidement. Il apparaît un premier palier autour de 85 % de ressemblance (Figure 93), par la formation de deux *clusters* : la LI avec la licence en alternance (86,5 % de similitude) d'une part et les L3P officielle et vécue (84,4 %) d'autre part, ce qui montre une certaine adéquation entre la L3P officielle et les perceptions de l'enquêtée. Ces deux *clusters* se rejoignent à un deuxième palier à 80,2 % de ressemblance, cette branche rejoint le BUT assez vite. La licence par alternance n'apparaît finalement pas identique à la licence professionnelle dans les représentations. Il est vrai que dans la grille, nous avons noté que les évaluations avaient la même tendance, c'est-à-dire qu'elles se ressemblaient sur les construits, mais que la licence BUT était plus nuancée, on retrouve cette différence ici. Finalement, il y a moins de 20 % de différence entre ces quatre formations. Quant à la licence universitaire, elle se retrouve très éloignée de ce *cluster* dans le dendrogramme qui se termine à 40 % de similitudes. Cette présentation révèle très clairement l'éloignement de la licence universitaire, qui ne correspond pas du tout à ce que souhaite l'enquêtée d'une part, et qui est perçue de façon très différente du reste des formations, ce que la participante avait relevé pendant l'explicitation.

Cette analyse des *clusters* d'éléments peut être mise en lien avec l'analyse phénoménologique faite : la participante se retrouve dans l'approche par projet et l'expérientiel imitant l'entreprise, qui sont des caractéristiques présentes dans ces quatre formations. Nous obtenons ici une compréhension plus fine des différences de représentations entre les différentes formations.

Fait intéressant, le seul frein qu'elle avait émis vis-à-vis de l'alternance était qu'elle préférerait faire d'abord de la théorie. L'observation participante nous permet de savoir qu'elle part en Bachelor en alternance en L3, ce qui révèle une certaine cohérence avec l'analyse de la grille.

Grille focalisée et mise en *cluster* : rapprochement des construits

La précédente démarche d'analyse peut être réalisée de la même façon sur les construits. Il est à noter que le numéro correspond ici à un lien temporel avec l'écriture des construits, le numéro 1 correspondant au premier construit écrit (Figure 94).



Figure 94. Dendrogramme des construits

Le dendrogramme (Figure 94) montre les regroupements de construits (*clusters*) suivant les scores qui leur sont attribués. Il faut rappeler que le logiciel se base sur ceux-ci pour classer les construits par pourcentage de similitudes, ce qui nous permet d'apporter un éclairage à la mise en catégorie opérée manuellement sur les construits et qui apparaît dans le tableau ci-dessous (Tableau 46).

approche expérientielle (5)	1, 2, 4, 7, 10
approche par projet (3)	3, 5, 9
polyvalence (1)	6
investissement demandé (1)	8
accompagnement des étudiants (1)	11

Tableau 46. Occurrence des catégories observées sur les construits.

La Figure 94 montre que tous les construits ont été réordonnés, sauf le construit 1.4 « faire de A à Z – passer de la théorie à la pratique ». Le construit 1.6 est le seul à avoir été inversé, il est intéressant de noter que la participante avait évoqué lors de l'évaluation des formations que ce construit lui paraissait « à l'envers ».

La structure du dendrogramme est très compacte : tous les construits sont similaires à plus de 80 %, ce qui confirme la perception côté enquêtrice que l'entretien tournait autour d'un élément central. Trois sous-structures se dégagent à un palier autour de 90 % de ressemblance : un regroupement de sept construits très proches, dont deux construits ayant les mêmes scores (1.1 et 1.4). L'explication de l'égalité de ces deux construits serait à creuser avec l'enquêtée, mais leur association ne paraît pas étonnante.

Un seul construit semble un peu plus à l'écart : « cours appliqués au terrain-complexité théorie inexplicquée » (1.12), il est à noter que ce dernier construit avait été difficile à écrire.

Analyse à composantes principales

Le graphique (Figure 95) représente presque 94 % de l'information réelle, le premier axe ayant un peu plus de 81,1 % d'inertie, et le deuxième 12,5 %, ce qui est bien au-dessus des 80 % recommandés pour interpréter ce type de graphe (Jankowicz, 2004 : 134). Il est donc très représentatif de l'ensemble des données.

Le premier axe du graphique (première composante) correspond presque parfaitement au construit (1.2) « continuité de projet - que de la théorie », et pourrait ainsi représenter un axe sur l'approche expérientielle par projet, qui correspond à ce qui était pressenti lors de l'entretien et des premières analyses. Il est à noter qu'aucun construit n'est proche du deuxième axe, rendant difficile son interprétation.

Au niveau des éléments, on constate de nouveau l'éloignement fort de la licence universitaire, qui se retrouve seule sur la droite du graphique. À l'opposé, sont regroupées les quatre formations précédemment rapprochées, en deux groupes : L3P officielle et vécue, et la licence idéale et la licence par alternance.

La licence idéale, presque diamétralement opposée à la LU, est celle qui est la plus proche du premier axe : elle est définie par la « mise en situation », « faire de A à Z », « de l'expérience à la compétence ».

La LU est définie par « l'individualisme », la « scolastique », « passer de la théorie à la finalité », « évaluation floue » et « portant sur la finalité ».

Expérience des étudiants dans leur formation : APC et personnalisation

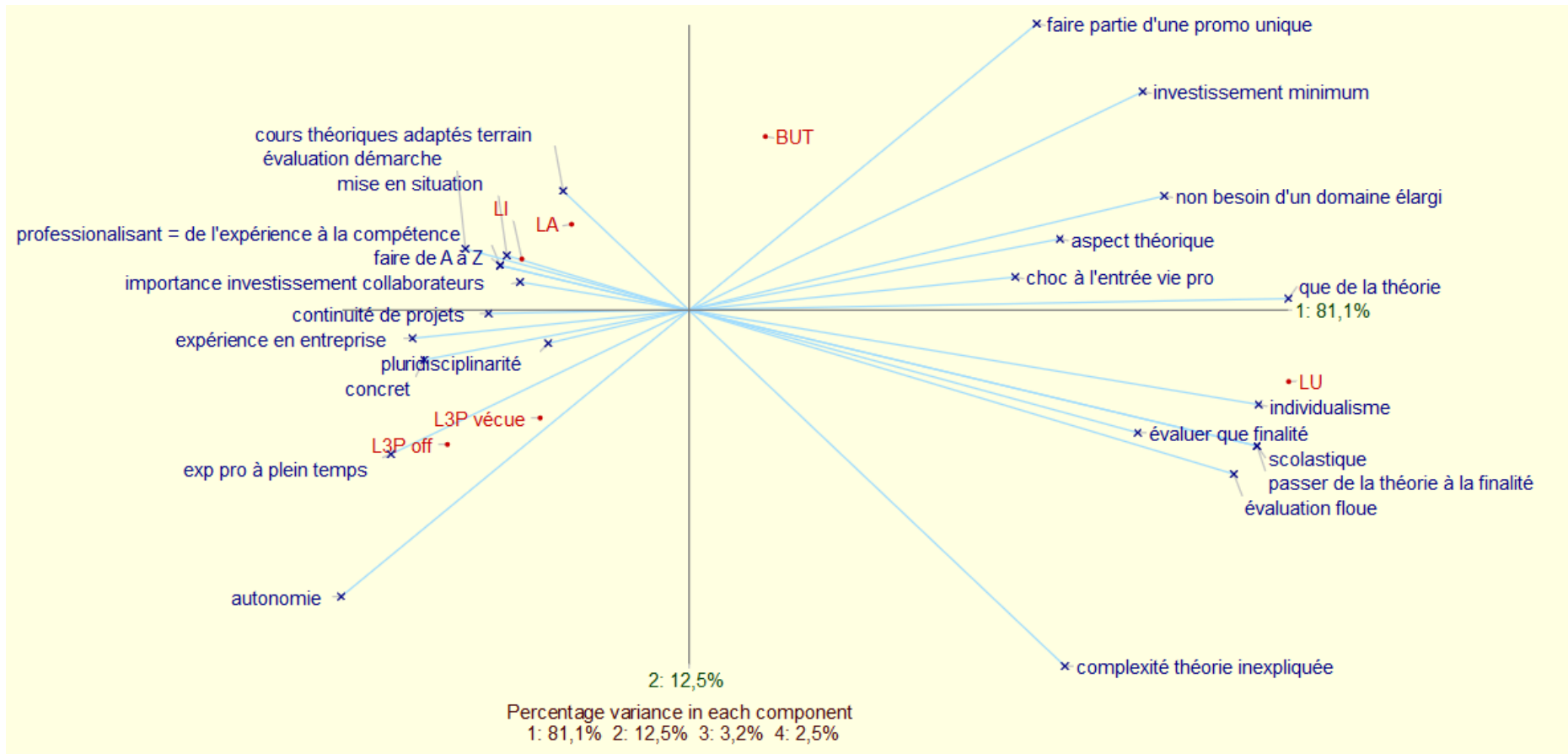


Figure 95. Diagramme biplot - Analyse en composantes principales

1.1.7. Bilan

L'analyse approfondie de ce premier entretien montre l'intérêt de croiser les différentes analyses : récit phénoménologique, analyse de la partie projective, analyse manuelle puis logicielle de la grille répertoire.

Calliopée est une étudiante déterminée, qui est venue de loin pour s'inscrire en L3P : la formation correspondait à son projet et ses valeurs. Son parcours de lycée montre un parcours choisi et non subi, puisqu'elle va jusqu'à redoubler pour pouvoir choisir son parcours. Son résumé en une phrase de la formation : « la L3P, c'est une licence adaptée au profil de l'étudiant, à son projet... et qui le... et qui développe la personne et son projet pour ce qu'ils sont » est en accord avec la promesse de la formation. La formation correspond à ses attentes, même « s'il faut s'accrocher ». Ses perceptions du premier cycle montrent un fossé entre la licence universitaire et les autres formations évoquées : la LU est vue comme une formation individualiste, qui n'enseigne que la théorie, et s'intéresse davantage à la finalité plutôt qu'au processus.

Cette pluralité d'analyses montre des facettes diverses du même entretien par les approches qui sont complémentaires et se nourrissent les unes les autres. Le récit phénoménologique, couplé avec les thématiques des premières questions, permet d'appréhender le profil du participant (Partie 1.3) et son expérience vécue (Partie 3). La méthode projective des lieux apporte un éclairage sur les représentations du participant et les points saillants de son expérience ou de sa représentation de la formation. Par ailleurs, si l'analyse manuelle des grilles révèle des tendances, les dendrogrammes dévoilent une compréhension fine des rapprochements entre les éléments ou construits, renforcée par l'analyse des graphiques en ACP. On note alors des apports bidirectionnels entre les méthodes d'analyses plus classiques et la méthode logicielle. Ces différents apports permettent d'assurer une validation interne des interprétations. Il n'en reste pas moins que les interprétations seraient à proposer à la participante pour une validation externe (Jankowicz, 2004 : 98). Ceci n'a pas pu être fait dans ce travail par manque de temps.

Ce que donnent à voir les construits par leur bipolarité sont les construits de sens sous-jacents au discours du participant. Dans notre exemple, le discours de Calliopée dans la première partie de l'entretien met bien en valeur son intérêt pour les projets. L'explicitation des construits nous permet de comprendre ce en quoi les projets sont intéressants : ils permettent par exemple d'être évalué sur les actes ou la démarche et pas la finalité, dans des mises en situation qui clarifient l'évaluation. Un entretien plus classique n'aurait pas permis de recueillir ces éléments de sens autour du projet dans une démarche inductive : dans ce contexte, l'enquêtrice aurait peu probablement posé une question sur l'évaluation.

L'entretien à grille répertoire, par les différentes analyses possibles, est donc une méthode extrêmement riche dont le dépouillement fournit énormément de résultats. Si tous les entretiens d'étudiants de la L3P ont été analysés de la même façon, les analyses ne peuvent être exposées dans leur totalité. Nous les exposons dans la suite de cette partie sur une forme synthétique.

1.2. Analyse des autres entretiens : synthèse

Cette partie propose une synthèse des analyses réalisées sur les cinq autres étudiants de la L3P ayant participé à l'enquête.

1.2.1. Récits phénoménologiques

Pour rappel, la première partie de l'entretien portait sur le choix du parcours de licence et l'expérience vécue dans celui-ci, à travers des questions ouvertes. Les Tableau 47 et Tableau 48 présentent la synthèse des discours sous la forme d'énoncés phénoménologiques. Ceux-ci montrent une pluralité des profils, tant au niveau de leur parcours, de leurs critères de choix pour la L3P que pour leur expérience vécue. Le parcours constituera une partie de la mise en portraits qui est présentée dans la partie 1.3, les critères de choix et l'expérience vécue sont analysés dans la partie concernant les perceptions de la L3P (2.2 et 3).

	Calliopée	Marine	Jules
Justification du choix de la L3P	ultra décidée dès le lycée, a fait le forcing pour redoubler dans la nouvelle réforme, pour avoir ce côté pluridisciplinaire. La L3P c'est un choix assumé, qui vient de loin.	réorientation en L3P après un début en licence e-commerce (n'a pas trouvé d'entreprise pour faire de l'alternance et les cours ne lui plaisaient pas) arrête la L3P après la L1 pour travailler et financer son projet d'entreprise avec sa mère	pas vraiment son choix 3e vœu dans parcoursup, mais sélectionné voulait fac d'histoire depuis longtemps, mais conseillé par son père (proviseur adjoint du lycée) qui connaissait la licence
Justification de l'exclusion d'un autre parcours	trop tôt pour l'alternance en BUT, il y aurait un manque	aurait aimé faire en alternance voulait faire IFSI ⁸⁵ à la base mais pas prise, elle avait mis des DUT [ne justifie pas vraiment son choix]	voulait faire une fac d'histoire
Critères de choix d'un module	alignés avec le projet de création d'entreprise instinct, quoique c'est souvent aligné avec le projet	alignés avec son projet et ses acquis antérieurs, pour les consolider ou les compléter en vue de son projet pro	choix par goût/envie, compatibilité emploi du temps [pas de cursus précis pour son projet de l'armée...]
Expérience vécue de la L3P	étudiants peu nombreux = cohésion du groupe (par le tronc commun) travail par projets	intégration dans les modules externes difficiles par rapport aux enseignants = ne connaissaient pas la L3P, n'aidaient pas [elle s'attendait à ce que les enseignants les accueillent davantage]	appréhension par rapport à la nouveauté de la licence, pas si facile de s'intégrer dans la fac [pour certains] finalement, "ce qu'il me fallait"
Élément marquant de l'expérience	l'ambivalence : il faut être très autonome, mais en même temps, on est super accompagné	rien	le meeting et sa préparation = le stress et aussi être content du résultat
Le plus plu	travailler en groupe, par projets	les modules espagnols ambiance avec les autres étudiants	le concept de pouvoir choisir sa licence
Le moins plu	un module de l'IAE, très poussé, car arrivée très en retard, manque d'informations, car pas sur les listes	rien aurait aimé une alternance en L3P	la nouveauté qui induit incohérence emploi du temps, difficultés de passage d'information

Tableau 47. Synthèse de la première partie des entretiens

⁸⁵ Institut de Formation en Soins Infirmiers

	Claire	Loïc	Vincent
Justification du choix de la L3P	a raté le concours pour orthophoniste a choisi L3P car orthophoniste c'est pluridisciplinaire	deuxième choix, mais pas par dépit a été refusé en licence audiovisuelle	voulait avoir accès au Hub House, donc n'importe quelle formation aurait convenu deuxième vague de Parcoursup
Justification de l'exclusion d'un autre parcours	alternance n'existe pas pas pour son but, ne s'est pas intéressée	aurait pu être intéressé par une alternance	aurait aimé faire une licence pro en alternance, mais n'a pas trouvé d'entreprise
Critères de choix d'un module	connaît les attentes pour orthophonie (par les livres), choix en conséquence, modules expliqués par encadrement	essayer de trouver des briques pour pouvoir monter son projet pas les modules scientifiques de licence audio S1...	utilité par rapport au projet
Expérience vécue de la L3P	organisation S1 pas parfaite, tout le monde est bienveillant	intérêt de développer des compétences en plus par rapport à une licence classique. Méthodes pédagogiques où on construit les connaissances	début difficile, début en retard, cours à rattraper, trop chargé en cours pour pouvoir travailler sur son projet
Élément marquant de l'expérience	absence de liberté : très suivi	le stress, beaucoup de pression par les cours, angoisse de ne pas avoir les modules choisis, de louper son S1	l'accompagnement lui rappelle le BTS forte présence des enseignants et RP
Le plus plu	les modules choisis qui correspondent vraiment avec mon projet au contraire du tronc commun	petit effectif, se nourrir les uns des autres	choisir les compétences n'a pas aimé faire des choses qu'il jugeait inutiles au lycée (a changé de cursus pour cette raison)
Le moins plu	l'organisation S1	pression	délai entre choix du module et arrivée, intégration difficile

Tableau 48. Synthèse de la première partie des entretiens

1.2.2. Analyses du processus et à l'œil

Processus d'élaboration de la grille

L'analyse du processus montre que celui-ci a été compris par l'ensemble des participants (Annexe 37). Même si on peut noter des implications différentes dans l'explicitation des construits, les étudiants se sont montrés soucieux de « bien » faire, de donner à l'enquêtrice des matériaux adaptés. Cette implication est caractérisée par la volonté de trouver le mot juste ou le temps de réflexion pour placer la croix à l'endroit le plus adapté. La phase d'élaboration de la grille a parfois nécessité beaucoup de tours dans les triades, signe que le participant peinait à trouver des points de comparaison. Parfois un ou deux construits

se sont avérés plus difficiles à expliciter, demandant à l'enquêtrice une vigilance pour comprendre au-delà des mots et des hésitations et proposer des termes qui correspondent aux idées perçues.

Au niveau des valeurs, représentées par des croix sur une échelle visuelle analogique (VAS), la verbalisation des participants est inégale, certains justifiant chaque valeur, d'autres restant silencieux. Plusieurs participants verbalisent leur évaluation en comparant les formations les unes par rapport aux autres afin de nuancer le positionnement des croix. De plus, il est apparu que deux des participants ne mettaient pas leurs extrêmes au bout du segment VAS.

Loïc s'est montré très surprenant dans sa prise en main de la grille : il anticipe l'ambivalence de la L3P en proposant de mettre deux croix (pour lui et les autres étudiants), ce qui a nécessité d'adapter le protocole en dévoilant la feuille entière dès le début de l'évaluation. De plus, il s'est questionné sur la place des segments VAS (qui ne sont pas sur la même ligne par souci de lisibilité) en se demandant si leur positionnement était signifiant, par exemple, synonyme d'un classement entre les différentes formations.

Lors du dévoilement des éléments propres, tous les autres participants (Loïc avait anticipé) se sont rendu compte qu'ils avaient déjà décrit la L3P telle qu'ils l'avaient vécue. L'élément propre était alors interverti avec la deuxième colonne, l'enquêtrice suggérant d'évaluer la L3P officielle dans ce deuxième temps. Si Calliopée a vraiment décrit alors la L3P officielle et l'a verbalisé comme la formation pensée par les RP « comment ça a été pensé, pour le but de la licence... » (Calliopée), évaluant ainsi le dispositif idéal, les autres participants ont plutôt décrit la formation générale : la formation vécue par l'ensemble des étudiants, c'est-à-dire le dispositif fonctionnel.

Analyse à l'œil

Pour tous les participants (Annexe 38), les éléments (les différentes formations de 1^{er} cycle) se sont avérés bien différenciés : si Marine, par exemple, hésite à regrouper la LA et le BUT au départ, les premiers tours montrent que ses conceptions de ces formations sont bien différentes.

Le nombre de construits varie de 7 à 12 (sans compter les construits semi-imposés par une question ou le pôle émergent) et montrent une omniprésence de la référence au monde professionnel et au projet, ce qui est cohérent avec les formations comparées. Pour la plupart des participants, les pôles cités comme les plus importants sont en relation avec le projet personnel/professionnel avec le concept d'adaptation du parcours à celui-ci, ainsi que la professionnalisation.

Le plus souvent, les éléments avec le plus de positions extrêmes sont la Licence Universitaire et la Licence idéale, parfois la L3P. Ceci est le signe d'une représentation tranchée. Les BUT et LA paraissent le plus souvent plus nuancés.

L'analyse à l'œil des licences idéales ne montre pas de récurrence entre les étudiants : elle semble tendre vers la L3P pour quatre participants. Cependant, cette tendance devra être étudiée et éventuellement confirmée par l'analyse logicielle. De la même façon, la L3P vécue et la L3P officielle (telle que pensée par les concepteurs) ou générale (telle que vécue par les participants) montrent une certaine adéquation, ce qui est confirmé par la dernière partie des entretiens, où les étudiants déclarent que la formation correspond à leurs attentes (Partie 2.1). Les analyses logicielles permettront de consolider ce fait (Partie 3.5).

1.3. Galerie de portraits

Il est nécessaire de rappeler que les participants à l'expérimentation sont les étudiants encore présents dans la formation en juin 2022. Ils étaient 11 étudiants recrutés au départ via Parcoursup, mais le nombre a beaucoup fluctué au fil des entrées complémentaires en septembre et des réorientations entrantes et sortantes, à différents moments de l'année. Deux des étudiants inscrits en septembre, mais sortis de la formation en juin ont pu être interrogés : une étudiante en césure et un étudiant réorienté.

Le contenu des entretiens permet de dresser *a posteriori* le portrait des différents étudiants suivant plusieurs angles (Annexe 39): personnalité perçue, rapport à son propre discours pendant l'entretien, vécu du lycée, parcours antérieur, vague parcours sup, choix de la L3P, projet, orientation année suivante.

Parmi les six étudiants encore dans la formation en fin d'année scolaire, une est arrivée en L3P par réorientation. Elle fait partie des trois étudiants qui ne sont pas néo-bacheliers : ils sont deux à avoir déjà un diplôme Bac+2, le troisième a suivi une première année à Lille non validée. Quatre étudiants sur les six ont un projet entrepreneurial à plus ou moins long terme, les deux autres ont un projet complètement construit. Il faut rappeler que c'était un critère de sélection pour rentrer dans la formation.

Les étudiants ayant évoqué leur vécu du lycée l'ont connoté négativement. Jules s'avoue globalement peu scolaire. Loïc et Vincent sont plus précis et déclarent qu'ils n'y trouvaient pas de sens : « je faisais acte de... pour faire acte de présence [...], mais je ne me sentais pas utile » (Loïc), Vincent recherchait « l'aspect compétences... où on choisit les compétences qu'on souhaite acquérir. C'est vraiment ce que je recherchais dans une licence et qui m'a... tout au long de leur scolarité, c'est vraiment la chose qui m'a le plus déplu, c'est de devoir faire des cours qui m'intéressaient pas » (Vincent). Calliopée, quant à elle, a dû « se battre » contre le système pour pouvoir redoubler et s'engager dans la réforme, afin de pouvoir choisir un parcours d'enseignement qui correspondait à son appétence pluridisciplinaire. Ces différents retours sur le parcours de lycée sont révélateurs de la prise en main de cette réforme du lycée : passant d'une logique par filière à une combinaison de spécialités, les lycéens ont accès à une liberté de parcours. Malgré l'inquiétude occasionnée, la réforme a en effet été majoritairement bien accueillie par les lycéens et leur famille (Cartailhier et Gassie, 2020), même si elle est prise en main de manière inégale par les élèves (Daverne-Bailly et Bobineau, 2020).

L'analyse des dernières lignes du tableau en Annexe 39 portant sur le choix de la L3P et sa justification d'une part et le projet d'autre part, permet de construire une proposition de typologie provisoire :

- les convaincus de la première heure (Calliopée et Claire) : elles ont fait le vœu de la L3P en première vague, dans les premiers choix et viennent pour la pluridisciplinarité.
- les refusés (Loïc, Marine, Vincent) : ils n'ont pas été pris dans leur vœu, ou n'ont pas trouvé d'entreprise, ils ont tous les trois l'ambition de créer une entreprise. Pour Marine et Vincent, c'est leur troisième année universitaire.
- les perdus (Jules) : n'avait pas de formation qui correspondait à son projet professionnel, n'était pas très scolaire, se retrouve en L3P en suivant des conseils prescrits.

Ce regroupement est indicatif et exploratoire. En effet, le travail de recherche ne concerne qu'un tout petit nombre d'étudiants, sur une année scolaire. De plus, les étudiants de la L3P reçus en entretien sont ceux encore présents en juin, donc ceux pour qui la formation a conservé un sens dans leur projet. Il sera nécessaire de comparer ces éléments avec les

années suivantes pour affiner cette typologie, et de la compléter avec l'étude des profils qui sortent de la formation.

L'étude des deux entretiens des « ex-L3P » présents dans le panel (Annexe 36) nous apporte quelques éléments supplémentaires. Charline était venue pour pouvoir choisir, ne pas s'enfermer dans des choix, ce qui pour elle est le « choix de facilité » parce que son projet n'est pas encore construit. Elle n'est pas la seule dans ce cas. L'entretien du responsable pédagogique nous a dévoilé qu'une partie des inscrits en L3P se réoriente en licence disciplinaire après avoir « goûté » une partie des enseignements. La L3P devenant en quelque sorte une voie de lancement. Diplômé d'un Bac Pro, Jonathan s'inscrit en L3P sur le conseil de CapEmploi et après s'être intéressé à celle de l'ICL, opte pour celle de Valenciennes. De façon ambivalente, il déclare avoir eu l'idée d'un projet d'entreprise dans le domaine de la santé et avoir souhaité découvrir plusieurs domaines, et aussi que son projet s'est finalement concrétisé grâce aux stages du DU. Il sera réorienté par manque de cours adaptés dans le domaine de la santé.

Si les enseignements de la L3P sont pour l'instant fortement profilés pour la création d'entreprise, force est de constater que les étudiants inscrits dans la L3P en 2021 n'ont pas tous cette volonté. Les étudiants de 2021 ont été sélectionnés sur l'existence du projet personnel, passant de 140 dossiers étudiés à 11 inscrits en début d'année. Avec le recul de deux années d'exercice, le responsable pédagogique reconnaît deux profils : les étudiants qui s'inscrivent pour l'entrepreneuriat, peu nombreux, et les étudiants qui viennent pour construire leur projet personnel, parmi lesquels plusieurs se réorientent après avoir testé une formation. Si l'ICL avait depuis le début ouvert ces deux voies, l'UPHF était restée jusqu'alors sur le premier profil, ce qui devrait évoluer par la suite.

Cette analyse des différents profils d'étudiants inscrits en L3P pour cette première année de vie clôt la partie présentant les analyses individuelles des entretiens. Les analyses suivantes sont réalisées transversalement aux entretiens.

2. Perceptions de la L3P

La L3P est une nouvelle formation, basée sur une innovation curriculaire de personnalisation de parcours. Les étudiants présents ici se sont donc dirigés vers une formation innovante et très peu connue, ce qui interroge leurs critères de choix pour celle-ci. Aussi, en tant qu'innovation, la formation est porteuse de la promesse de personnalisation.

Cette partie se propose d'étudier la perception que les étudiants ont de l'adéquation de la formation à la promesse qu'elle porte, ainsi que les critères de choix ou de non-choix pour la L3P des étudiants interrogés.

2.1. Adéquation à la promesse

Les participants aux entretiens étaient sollicités pour résumer leur formation en une phrase. Dans le cas de la L3P, cette phrase peut être comparée aux dispositions idéelles issues du projet et aux dispositifs tels que décrits par le responsable pédagogique, c'est ce que propose dans un premier temps l'analyse sémantique.

Cette adéquation à la promesse sera ensuite étudiée au moyen de la grille répertoire. En effet, la L3P était en fait caractérisée par deux éléments : La L3P telle qu'elle était vécue par les étudiants et la L3P officielle ou générale (valable pour tous les étudiants). Dès lors,

l'analyse logicielle des grilles répertoires permet d'étudier la proximité de ces deux éléments et sur quelles caractéristiques ils divergent.

2.1.1. Analyse sémantique

La partie conclusive de l'entretien demandait à l'étudiant de qualifier sa formation en une phrase. Ces phrases peuvent être comparées à la *baseline* de la L3P « co-designer son parcours de formation », qui était aussi le résumé en une phrase du porteur interrogé et qui représente l'idée de la L3P et à la phrase « réussir son projet » du responsable pédagogique de la L3P (après deux ans d'exercice). Les deux phrases se placent du point de vue de l'étudiant, avec un verbe d'action. La *baseline* met en valeur le choix du parcours : l'utilisation du mot *design* met en valeur l'intentionnalité et le préfixe *co* renvoie à l'accompagnement de l'étudiant autour du projet, d'après le verbatim du membre du comité de pilotage. Dans la deuxième phrase, l'accent est mis sur le projet, la réussite étant définie par ailleurs par le responsable pédagogique comme « trouver son chemin ».

	La licence en une phrase	Est-ce que cela correspond aux attentes ?
Calliopée	« la L3P c'est une licence adaptée au profil de l'étudiant, à son projet (hum) et qui le... et qui développe la personne et son projet pour ce qu'ils sont. »	Oui, elle reste en L2
Loïc	« la licence détermine l'élève à être déterminé à arriver à son projet. »	Oui, pas déçu
Marine	« avoir l'envie d'apprendre pour concrétiser son projet. »	Oui, même si elle change l'année prochaine (travailler pour économiser de l'argent pour son projet de création)
Claire	« licence ciblée sur notre projet professionnel pour nous accompagner à notre réussite. »	Oui, on fait attention à eux, à leur projet, on les écoute.
Jules	« atypique »	Oui. La seule attente était de choisir ses cours, mais les projets ont dépassé ses attentes.
Vincent	« une licence qui s'adapte au projet de l'étudiant »	oui

Tableau 49. La L3P en une phrase mise en lien avec l'adéquation aux attentes

Jules est le seul à utiliser un mot unique pour décrire la licence et il met en valeur la différence de la formation. Il faut rappeler que son objectif dans la formation est d'obtenir le niveau BAC+3 afin de rentrer dans l'armée. Les autres phrases contiennent toutes le mot « projet », lié pour quatre d'entre elles à l'étudiant au singulier ou un pronom possessif le représentant. Cependant, la phrase de Claire est plus englobante, elle utilise « nous », s'incluant dans un groupe d'étudiants. Quant à la phrase d'Marine, elle se centre sur la posture de l'étudiant et sa motivation, c'est la seule phrase qui n'utilise pas le mot « licence ».

Deux phrases mentionnent un terme du champ lexical de l'adaptation comme qualifiant de la licence, relative à deux objets différents cependant : au projet ou à l'étudiant. Cette différence d'objet sépare plus globalement les phrases en deux groupes. D'un côté, Calliopée et Loïc lient la licence d'abord à la personne : la licence semble avoir un impact sur la construction de la personne. Pour Claire et Vincent, la licence est attribuée au projet, avec en deuxième temps pour Claire un lien à un accompagnement personnalisé par le « nous ».

L'analyse de ces phrases-résumés montre une image de la licence qui est centrée sur le projet, avec l'idée d'un accompagnement de l'étudiant en tant que personne. En cela, elles

vont plus loin que la *baseline* du projet, qui dénotait une co-construction, mais ne met pas en valeur la personnalisation de l'accompagnement, ce n'est pas non plus le cas de la phrase du responsable pédagogique.

Cette première analyse montre que pour les étudiants restants dans la formation en juin, la formation vécue semble en adéquation avec la promesse perçue, d'autant plus que les participants déclarent que la formation correspond à leurs attentes.

2.1.2. Analyse logicielle

À l'origine, un objectif de la grille de répertoire était de pouvoir comparer L3P officielle et L3P vécue, pour percevoir l'adéquation à la promesse, mais peu des participants ont réellement décrit la L3P officielle sauf Calliopée de façon certaine, puisqu'elle l'a verbalisé et peut être Marine. Les autres ont décrit en parallèle de la L3P vécue la L3P telle qu'elle a été vécue par le groupe classe, qui a été qualifiée de L3P générale.

Les diagrammes issus de ces deux entretiens montrent que les deux sont proches (Figure 92 pour Calliopée) même si cela apparaît dans une moindre mesure pour Marine (Annexe 40). Les rapprochements dans les *clusters* dévoilent un rapprochement à 84 % pour Calliopée et 82 % pour Marine. Pour Calliopée, l'analyse des *clusters* montre que la formation réelle a des contenus moins académiques que ce que l'encadrement souhaiterait. Elle est aussi moins professionnalisante car moins ancrée sur l'expérientiel, à la fois dans les mises en situation et en entreprise, préparant ainsi moins à l'entrée dans la vie professionnelle. Pour Marine (Annexe 40), la L3P vécue offre moins d'immersion en entreprise et nécessite des études plus longues pour construire le projet. Elle est caractérisée par davantage de cours en amphi et l'intégration est plus difficile.

Ces deux entretiens montrent que la L3P vécue et la promesse de L3P perçue ne sont pas contradictoires. Elles sont même proches. Pour autant, la promesse semble moins professionnalisante que la promesse perçue. Ceci met en valeur le fait que la promesse perçue de L3P est une licence avec une immersion, une expérience en entreprise.

Cette analyse permet de préciser le rapprochement entre L3P vécue et sa promesse, et surtout leur divergence sur l'insertion professionnelle.

2.1.3. Bilan

L'analyse sémantique est donc confortée par l'analyse logicielle pour montrer une adéquation entre la promesse de la L3P et la L3P telle qu'elle a été vécue par les étudiants. La licence met l'étudiant en mesure de construire son projet, dans une optique d'empowerment. En cela, elle répond aux attentes des étudiants restés. Un dernier fait constitue une limite de cette étude : un flou demeure quant aux étudiants qui ont démissionnés de la formation qui peuvent avoir trouvé leur chemin par ailleurs. Pour autant, ce cas n'est pas perçu comme un échec pour la formation par le responsable pédagogique (lors de son entretien) et c'est ce qui était revendiqué lors du meeting de la L3P en juin 2021.

2.2. Les critères de choix autour de la L3P

Cette partie discute des critères de choix pour ou contre la L3P. Nous nous intéresserons dans un premier temps à l'analyse des critères de choix des étudiants pour la L3P. Ces résultats seront ensuite comparés avec ce que les participants extérieurs à la L3P ont répondu à la question *Pourquoi pas la L3P ?*. Ces deux analyses ont été menées par diagramme des affinités (Leleu-Merviel, 2008b) présenté dans la partie 3 du chapitre 6. Un apport des *verbatim* libres évoque enfin certaines remarques d'étudiants pendant ou après l'entretien à propos de cette formation. Il faut rappeler que les entretiens ont eu lieu en juin 2021 avec la

première promotion d'étudiants. Ces retours correspondent donc à des étudiants qui avaient eu accès à peu d'informations à propos de la formation (voir paragraphe sur la communication sur la formation). Ils n'avaient pas pu, par exemple, rencontrer d'anciens étudiants de la formation comme il est de coutume lors des journées portes ouvertes.

2.2.1. Pourquoi les étudiants de la L3P ont-ils choisi la L3P?

L'analyse des critères de choix en faveur de la L3P a permis de les regrouper en trois catégories de critères : la pluridisciplinarité, l'alignement avec le projet - en positif ou en négatif - et certains éléments extérieurs (Figure 96). S'il est intéressant de constater en première lecture que les deux premières catégories renvoient à l'intitulé même de la formation Licence Pluridisciplinaire Projet Personnel, l'interprétation est en mesure de nous apporter des éléments féconds.

La pluridisciplinarité est un mot clé de la formation. Dans les critères de choix, elle renvoie pour un des participants à une propension, un fondement de la personnalité. Pour un autre, elle permet de tester des matières afin d'affiner le projet. Elle est mise en opposition avec une perception d'incomplétude des autres formations monodisciplinaires.

Le critère de choix le plus développé dans les *verbatim* est celui de l'alignement au projet : un alignement positif lorsque le choix va dans le sens du projet et un alignement qualifié de *négatif* lorsque le choix se fait par élimination des autres formations non alignées ou lorsque la définition du projet n'est pas suffisante. Deux alignements positifs sont mentionnés : la préparation à un concours et la création d'entreprise. Il faut rappeler que la sélection s'est faite pour la rentrée 2021 sur l'existence du projet personnel et que la première mouture de la formation était à vocation entrepreneuriale. La prépondérance de ce critère de choix est donc cohérente avec la sélection originelle et le déroulé de la formation : les étudiants qui n'avaient pas ce projet se sont sans doute réorientés. Les raisons rapportées justifiant le choix de cette licence pour un projet de création d'entreprise sont multiples. Tout d'abord, à leur connaissance, il n'existe pas de licence dédiée à la création d'entreprise et, par ailleurs, cette création demande de la polyvalence. Ainsi le « concept » (entretien Vincent), ce qui peut être traduit par la forme et le tronc commun de la L3P, permet de développer le projet en parallèle des cours disciplinaires nécessaires, et donne accès au Hub House⁸⁶ de l'université.

Un troisième critère apparaît à la marge : les éléments extérieurs. Ces éléments qui peuvent prendre la forme d'une influence de conseils des proches. Ont été ajoutés dans cette catégorie les choix par dépit, comme empreinte du contexte. Ils sont de deux ordres : l'étudiant refusé de la licence qu'il voulait vraiment suivre ou dans l'impossibilité de trouver une entreprise pour une formation en alternance.

Il est à souligner que la L3P peut constituer alors une possibilité de contourner le système en offrant la possibilité de suivre les cours d'une licence dans laquelle l'étudiant avait d'abord été refusé. C'est d'ailleurs une explication du rejet ressenti par un participant :

« qu'on nous disait qu'on était un petit peu des.... La L3P c'était une manière pour ceux qui étaient refusés en licence disciplinaire de venir se réorienter et venir parasiter la licence » (Loïc).

Les deux critères de choix : pluridisciplinarité et alignement avec le projet correspondent à la promesse de la L3P (Partie 2.1) véhiculée par son titre et la communication

⁸⁶ Organisation institutionnelle ayant trois missions : informer, sensibiliser et initier les étudiants à la création d'entreprise <https://www.uphf.fr/formation/entreprendre/hubhouse>

autour sur Parcoursup, comme évoqué lors de l'analyse sémantique présentée dans le paragraphe mentionné.

Après avoir analysé les critères de choix des étudiants de la L3P pour cette première promotion 2021, nous allons aborder l'analyse des discours des étudiants extérieurs à la L3P.

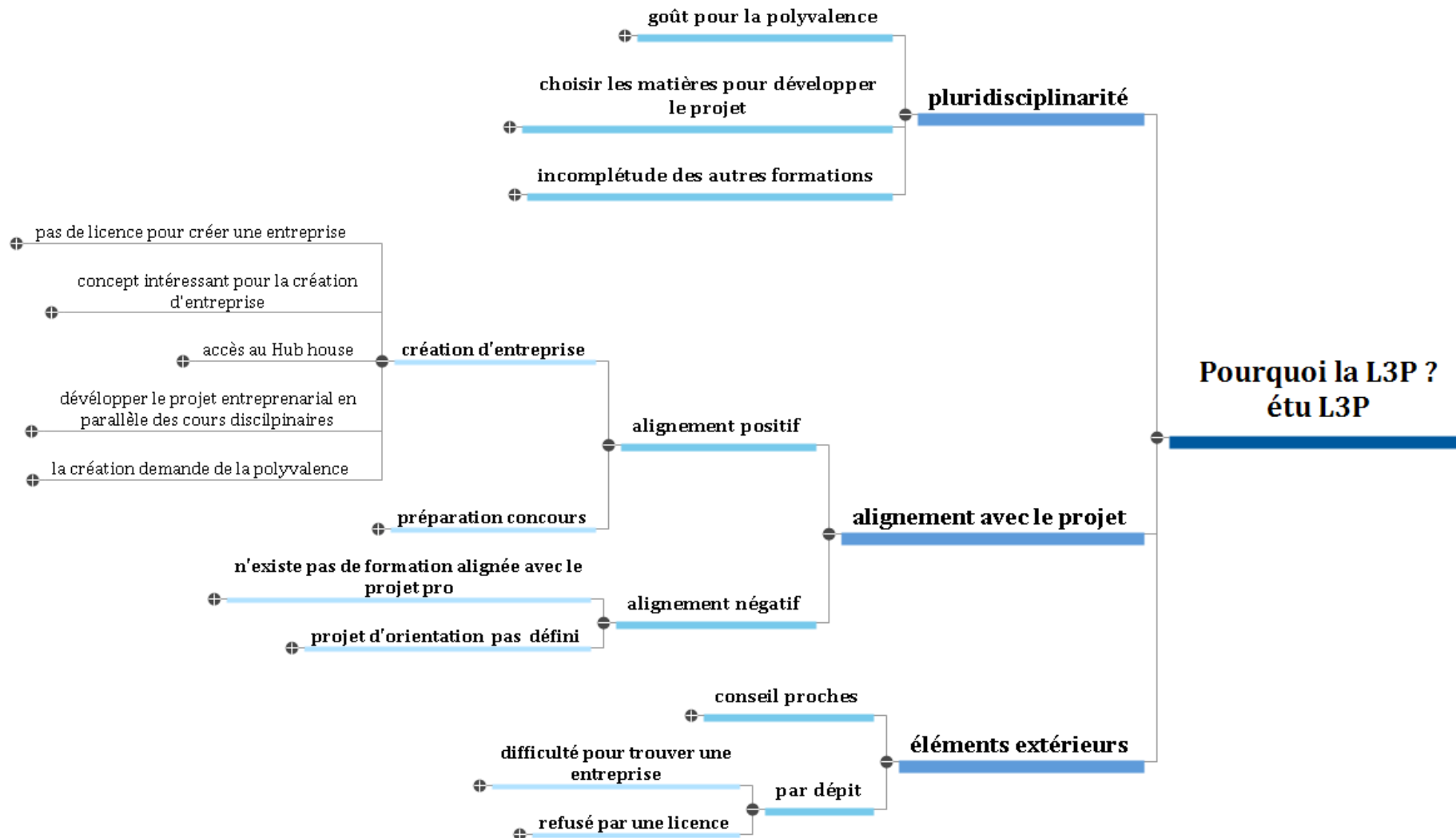


Figure 96. Diagramme des affinités – critères de choix des étudiants de L3P
(Verbatim en Annexe 41)

2.2.2. Critères de non-choix

Les questions préliminaires de l'entretien cherchaient à recueillir les critères de choix de parcours, à la fois en leur demandant d'expliquer leur choix, et de le justifier par rapport à d'autres parcours de formation. Ainsi, tous les étudiants de licences universitaires (LU) ont répondu à la question : « Pourquoi pas une licence Pluridisciplinaire Projet Personnel ? Est-ce que cela aurait pu t'intéresser ? ». Il est nécessaire de souligner que sur les six étudiants inscrits en LU, seule une étudiante connaissait la L3P pour l'avoir croisée en faisant des recherches sur Parcoursup. Pour ne pas influencer le recueil de la représentation issue du nom, l'enquêtrice demandait aux étudiants de verbaliser ce que le nom leur évoquait, afin de s'assurer de la concordance entre image perçue et réalité. Cela a aussi dû être le cas dans certains entretiens pour le BUT, ce qui souligne une méconnaissance du panorama de la formation de premier cycle par certains intéressés.

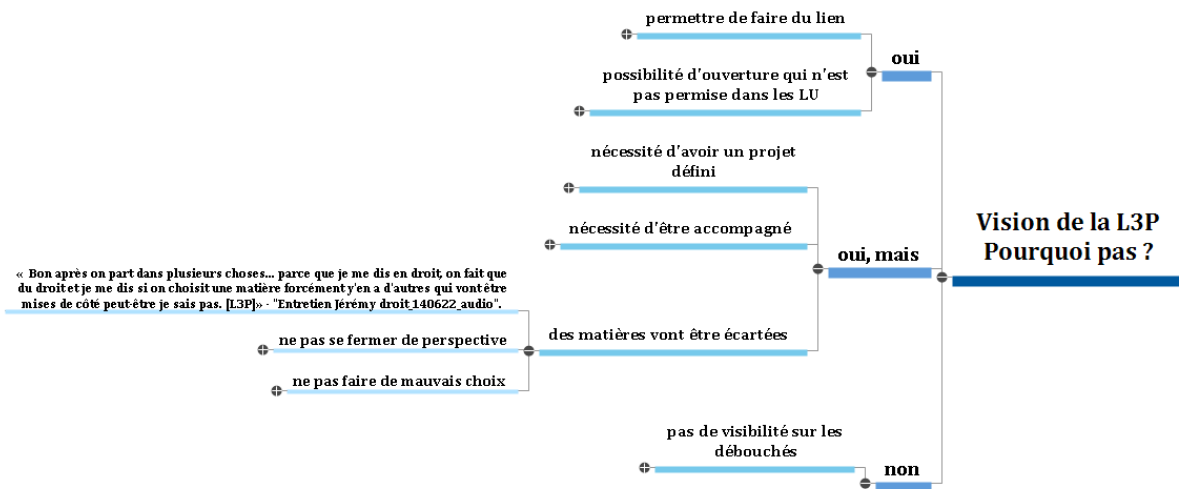


Figure 97. Vision de la L3P par les participants issus de licence universitaire

Les réponses ont été rassemblées en trois rubriques : *oui*, *oui mais*, *non*. Il faut rappeler que ces résultats ne sont pas généralisables, l'échantillon n'étant pas représentatif des étudiants de la licence universitaire. Ils constituent une première photographie de ce qui pourrait ressortir dans une démarche exploratoire à plus grande échelle. Pour autant, les discours révèlent une certaine clairvoyance. Il est à noter que la seule étudiante ayant eu connaissance de la L3P avant l'enquête est la seule réponse de la rubrique « non ».

La L3P aurait pu intéresser des participants parce que la pluridisciplinarité leur paraît favoriser le lien entre les notions et offre une possibilité d'ouverture qui n'est pas permise dans les licences universitaires. En effet, une étudiante regrette de s'être vu refuser la possibilité de faire des modules supplémentaires au sein de sa LU.

La rubrique la plus fournie est la rubrique « oui, mais ». Les participants pointent la nécessité d'avoir un projet défini et d'être accompagné pour ne pas se perdre et assurer la cohérence du parcours construit. En cela, ils sont alignés avec la direction du projet initial, le dispositif idéal. Les propos soulignent aussi une inquiétude issue du choix pour certaines matières. En effet, le choix de matières signifie d'en écarter d'autres. Les participants indiquent à la fois la crainte de faire de mauvais choix, par exemple mettre de côté des « essentiels » (Entretien Mathilda) et celle de se fermer des perspectives, en restant enfermé dans ce qu'on connaît. Ces inquiétudes renvoient bien à la nécessité d'être accompagné.

La L3P a été rejetée par la participante ayant eu connaissance de la formation par manque de visibilité sur les débouchés.

Ces éléments mettent en évidence le paradoxe : l'ouverture demandée par les étudiants et le besoin d'être rassuré sur le fait de faire les bons choix. Les étudiants ont à la fois besoin de choisir les enseignements, et aussi d'être rassurés sur le fait que ces choix ne compromettent pas leurs débouchés. Ceci peut être mis en parallèle avec l'entretien test réalisé avec un étudiant de L3 STAPS qui a mis en valeur une certaine confiance en l'institution qui construit les maquettes en alignement avec les débouchés. C'est bien tout l'enjeu d'une formation telle que la L3P : accompagner les étudiants pour consolider des choix et un parcours pertinents.

2.2.3. Remarques spontanées sur la L3P

Les réponses à ces questions donnaient un espace pour pouvoir parler de la L3P. Il est intéressant de constater que plusieurs participants sont revenus sur la L3P et sa mise en place à d'autres moments des entretiens, montrant une certaine clairvoyance et que le concept de cette formation les a questionnés. Dans cette partie, les *verbatim* d'un des deux entretiens-tests ont été intégrés, le participant montrant un recul intéressant de par son parcours (en licence 3 après réorientation en L2 suite à deux années de PACES⁸⁷).

La formation semble difficile à mettre en place, quand le participant l'imagine à l'échelle d'une formation classique de premier cycle, c'est-à-dire concernant un grand nombre d'inscrits.

« ça doit être très difficile à mettre en place parce que du coup chaque élève... donc ils ont regroupé par... par type de projet ou alors chaque élève a... » (Antonin).

La formation apparaît aussi, pour plusieurs participants, difficile à valoriser dans une conception du monde professionnel où le diplôme, notamment sa mention et ce que cela détermine, a une importance sur les recrutements.

« En licence pluridisciplinaire. Alors c'est un peu... c'est un peu... comment dire, c'est un peu l'idée enfin l'image de penser que le diplôme fait tout, enfin la mention sur le diplôme fait tout, mais du coup qu'est-ce qui est... il est diplômé de quoi, » (Mathilda).

Le côté novateur de la formation est de leur point de vue une source d'inquiétude, de peur.

« c'est ça peut-être qui me fait un peu peur dans tout ce qui est innovateur entre guillemets » (Mathilda)

« Ça, c'est un peu inquiétant quand même, je rentre dans un truc qui est pas encore reconnu et.. » (Timéo)

Inquiétude de devoir se battre pour faire reconnaître sa formation, se voyant fermer les portes de poursuite d'études par exemple.

« en plus là, au début, comme à chaque fois qu'il y a quelque chose de nouveau qu'apparaît dans... dans le système, ça va avoir du mal à être reconnu quoi. Donc les premiers ils vont être un peu... des... de la chair à canon en fait un peu... faut (inaudible) montrer que ça marche. » (Timéo)

« dans les grandes écoles ou quoi si on vient avec une licence que personne ne connaît, inconnue au bataillon, etc., c'est risqué » (Mathilda)

Un poids semble peser sur les premières promotions de cette formation, afin de la faire reconnaître dans le panorama professionnel.

⁸⁷ Première année commune aux études de santé

« [Si je suivais cette formation] ça va être dur pour moi de faire ma place. Et en fait toute ma vie je vais me battre pour seulement avoir la place que mériteront les gens d'après... » (Timéo)

Cette responsabilité est partagée avec la formation, qui devra montrer ses résultats.

« mais il faudra que la licence pluridisciplinaire elle montre ses fruits, et ce sera la responsabilité des gens qui auront choisi leurs propres enseignements de le faire. C'est dur, moi je le ferai pas » (Timéo)

Du point de vue de l'étudiant inscrit, le suivi de la formation leur semble nécessiter une certaine posture, plutôt convaincante et combative, face à un système qui leur semble présenter une inertie à reconnaître la nouveauté.

« Après j'imagine qu'il faut toujours savoir défendre son... son bagage, etc., universitaire, mais le... le risque étant aussi de peut-être de se voir des... se voir comment dire ça... se faire mettre des bâtons dans les roues quoi. Parce que, parce que la licence n'est pas encore connue ou, etc. » (Mathilda).

Elle nécessite aussi une certaine assurance, une conviction dans les choix effectués.

« on sait pas encore les débouchés, on sait pas encore est ce que ça va vraiment nous plaire... est-ce que c'est les bons choix, parce que c'est nous qu'avons choisi, faut qu'on assume après, faut assumer d'avoir fermé des portes... » (Timéo)

Cette analyse sur un petit échantillon d'étudiants de licence universitaire se montre pertinente pour lever un certain nombre de points de friction quant à la formation. Tout d'abord, la nouveauté de la formation la rend difficile à valoriser pour une poursuite d'études ou une insertion dans le monde professionnel. C'est une source d'inquiétude, tout comme la responsabilité de l'étudiant dans le fait de choisir des enseignements pouvant ouvrir sur des débouchés. Par ailleurs, d'un point de vue plus pratique, elle leur semble difficile à mettre en place, car elle nécessite beaucoup de ressources humaines pour l'accompagnement.

2.2.4. Bilan

Les différentes analyses permettent d'appréhender les éléments de choix autour de la L3P, à la fois pour les étudiants ayant choisi la L3P et étant restés et aussi des étudiants hors de la L3P dans l'évocation du concept de la formation. Tout d'abord, les critères de choix des étudiants issus de la L3P peuvent être mis en lien avec la promesse de la L3P : pluridisciplinarité et surtout centration sur le projet. Par ailleurs, il y a des choix par conseils et par dépit, mais l'analyse de la partie 2.1. a montré que la formation avait malgré tout comblé leurs attentes.

Pour les étudiants extérieurs à la L3P, si la formation présente des avantages d'ouverture et de mise en lien des enseignements, certains freins ont été mis en valeur : la nécessité d'avoir un projet défini et d'un fort accompagnement, et de ne pas écarter des matières importantes sans en avoir connaissance. Pour les étudiants, la formation est perçue comme un challenge à la fois pour la mettre en place et la faire reconnaître pour des poursuites d'études ciblées. Cette reconnaissance semble difficile aussi à gagner dans le monde professionnel, et exerce un poids sur les premières promos.

Ce faisant, les étudiants font preuve d'une certaine clairvoyance et donnent des pistes au niveau de la communication autour de cette nouvelle formation. Tout d'abord, auprès des futurs étudiants, il est nécessaire de valoriser l'accompagnement dans le processus de construction du projet. Une communication auprès du monde académique et du monde

professionnel semble importante et doit être réfléchi pour montrer les apports d'une telle formation. Du côté du monde professionnel, il est plus difficile de préconiser une approche.

Les perceptions autour de la L3P ont donc été exposées, l'adéquation de la licence vécue avec la promesse ainsi que les critères de choix autour de celle-ci. La suite du chapitre expose l'expérience vécue des étudiants dans la L3P.

3. Expérience vécue dans la L3P

Cette partie présente le retour d'expérience des étudiants de la L3P à travers l'analyse des *verbatim* issus des questions préliminaires ouvertes : *peux-tu me parler de ton expérience de la L3P ?* complétées des questions de relance *qu'est-ce qui t'a marqué ? le plus plu ? le moins plu ?* Plusieurs participants ont souhaité des précisions sur ce que l'enquêtrice entendait par expérience, ce qui permettait de préciser *ce que tu as vécu* ou *si tu penses à la L3P, qu'est-ce qui te vient en tête ?*

3.1. Du diagramme des affinités à la carte conceptuelle

Des extraits de *verbatim* ont d'abord été relevés pour les six participants concernés. Les points clés ont ensuite été définis et par rapprochements successifs rassemblés dans une arborescence permettant de mettre en valeur cinq facettes de l'expérience : le relationnel, le choix individuel dans le parcours, l'enseignement du tronc commun, une organisation complexe, des difficultés étudiantes (Annexe 42 à Annexe 45).

Lors de ce regroupement sont apparues des difficultés dans le classement disjoint des rubriques, celles-ci présentant une certaine porosité, voire une relation les unes par rapport aux autres. Par exemple, les arrivées tardives se présentent comme une conséquence de l'organisation complexe, elle-même en lien avec le parcours individualisé et une cause des difficultés étudiantes. La conception du diagramme peinait à montrer la construction systémique de l'expérience. Le dépouillement s'est donc poursuivi par la conception d'une carte conceptuelle⁸⁸. Cette méthode a permis de représenter les construits de sens issus des *verbatim*, dans une approche plus systémique.

3.1.1. La carte conceptuelle comme outil de recherche

Cet outil a été développé en 1972 par l'américain Joseph D. Novak et ses collègues (Novak et Cañas, 2006) dans l'optique d'étudier la construction de concepts scientifiques d'élèves. Depuis, les cartes conceptuelles font l'objet d'utilisations diversifiées, notamment dans la recherche en didactique des sciences (Bosdeveix, 2017), tant dans l'intentionnalité que par l'utilisateur : « outil de recherche construit par les chercheurs, objet de recherche construit par les sujets étudiés, outil pour l'enseignement dont la recherche étudie les effets » (*ibid.*). C'est la première utilisation qui en sera faite ici, une représentation synthétique des discours, dans un but de modélisation de l'expérience vécue par les sujets.

3.1.2. Conception d'une carte conceptuelle

Les cartes conceptuelles sont des « outils graphiques pour organiser et représenter la connaissance⁸⁹ » (Novak et Cañas, 2006 : 1). Elles sont constituées de concepts, inclus le plus souvent dans une forme, connectés par des lignes. À la différence des cartes heuristiques (ou cartes mentales), les liens sont qualifiés en spécifiant la relation entre les concepts, formant

⁸⁸ <https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/cartes-conceptuelles>

⁸⁹ Notre traduction « graphical tools for organizing and representing knowledge ».

ainsi des unités de sens. Les auteurs précédemment cités définissent un concept comme « une régularité perçue dans les événements ou objets, ou dans les enregistrements d'événements ou d'objets, désignés par une étiquette⁹⁰ ». La démarche de construction d'une carte conceptuelle (*op. cit.* : 10) est une démarche itérative qui nécessite de partir d'un contexte - idéalement défini par une question - puis de lister les différents concepts clés qui s'appliquent au domaine étudié pour créer une première carte liant ces concepts. Cette carte préliminaire est ensuite révisée, en ajoutant notamment des liens croisés entre branches, permettant de mettre en valeur le réseau des connaissances.

Dans le cas de figure ici présenté, la question étudiée est *Que rapportent les étudiants de l'expérience vécue dans la L3P ?* et les différents concepts sont issus de l'analyse thématique et par diagramme des affinités conduites sur les *verbatim*. Les liens ont été inférés par le chercheur par l'analyse des discours. L'outil logiciel utilisé ici est Cmap Tools⁹¹, outil gratuit issu de la recherche de Novak et ses collègues au Institute for Human et Machine Cognition (IHMC).

⁹⁰ Notre traduction « concept as a perceived regularity in events or objects, or records of events or object, designated by a label » p.1.

⁹¹<https://cmap.ihmc.us/>

Expérience des étudiants dans leur formation : APC et personnalisation

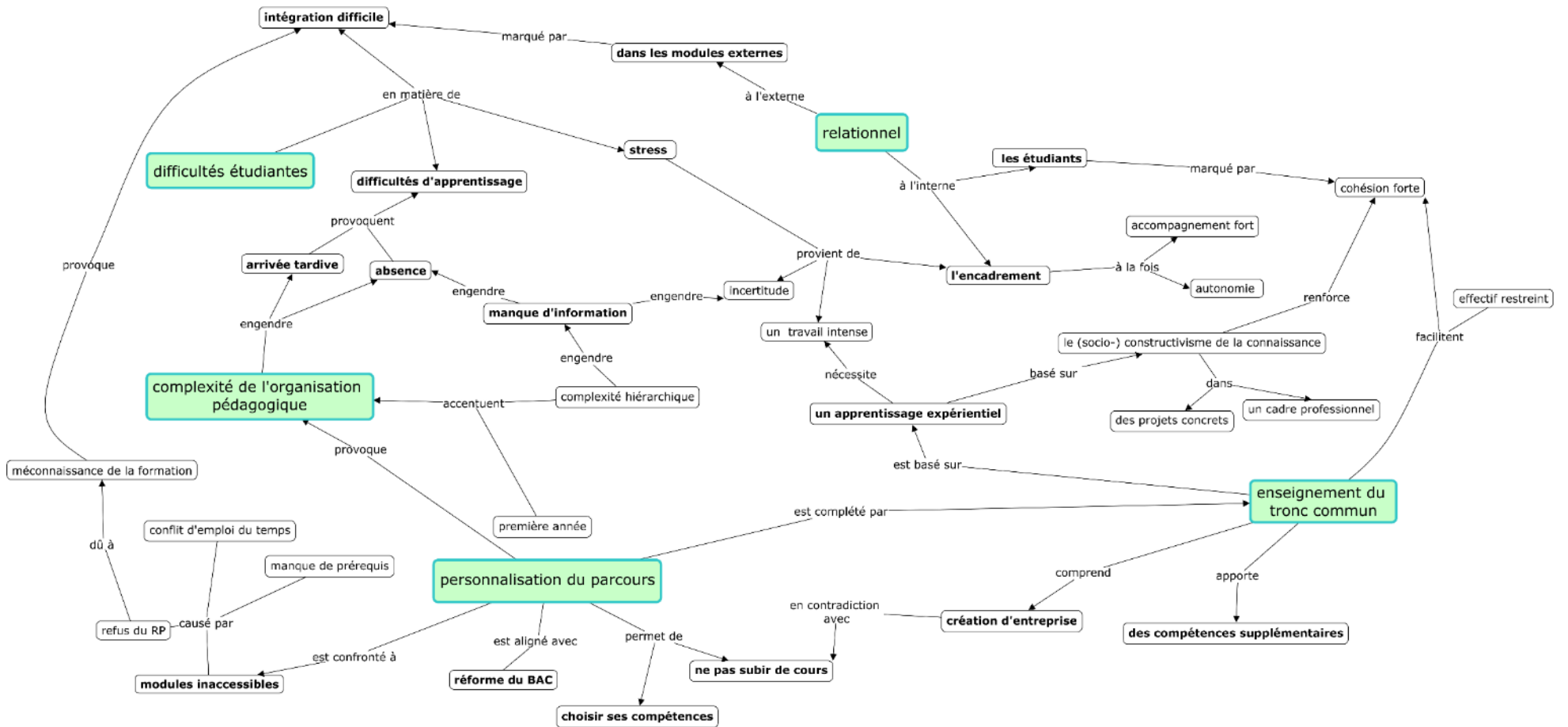


Figure 98. Carte conceptuelle relative à l'expérience vécue

3.2. Expérience vécue complexe

L'analyse de contenu sur les discours des étudiants de la L3P révèle trois dimensions : la conception du parcours - avec la dualité inhérente à la maquette : l'enseignement du tronc commun/parcours personnalisé, l'organisation complexe complétée par les difficultés ressenties par les étudiants et le relationnel. Ces éléments sont liés par différentes relations comme le montre la carte (Figure 98).

Personnalisation du parcours

La personnalisation du parcours, basée sur un choix de modules dans l'ensemble des modules proposés par les formations de l'UPHF, est confrontée au problème de modules finalement inaccessibles pour les étudiants pour trois raisons : le conflit d'emploi du temps avec les modules du tronc commun ou d'autres modules choisis, le manque de prérequis (faisant suite à un enseignement délivré à un semestre antérieur) et enfin le refus du responsable pédagogique de la formation ciblée. Ce refus, du point de vue des étudiants, est dû à une méconnaissance de la L3P. Un entretien avec un responsable pédagogique de la L3P nous permet d'ajouter à cette liste le refus des enseignants en charge de certains modules. Ces deux derniers éléments renvoient à l'analyse de la communication autour de la formation et de son soutien institutionnel. Par ailleurs, cette personnalisation de parcours leur semble alignée avec la réforme du BAC, rejoignant le fait de permettre de choisir les compétences développées et de ne pas subir de cours. Cet élément, non anticipé, a permis de faire effectivement le lien entre cette formation et la réforme du lycée vers un « enseignement de la confiance » (*LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance*, 2019) qui demande aux lycéens de construire leur parcours dès la fin de la seconde avec le choix de trois spécialités en première puis deux en terminale⁹².

Tronc commun

Ce choix individuel d'une partie du parcours est complété par un tronc commun, qui apporte « des compétences supplémentaires » (entretien Loïc), c'est-à-dire des compétences qui n'ont pas été choisies intentionnellement, mais qui semblent à certains utiles pour le projet futur. Ce tronc commun comprend l'enseignement sur la création d'entreprise. Il est à noter que cette partie ne correspond pas au projet de certains participants, allant à l'encontre du fait de ne pas subir de cours. L'enseignement du tronc commun est basé sur un apprentissage expérientiel, plébiscité par les participants. Dans cette approche pédagogique, les étudiants construisent leurs connaissances à partir de projets concrets, jugés par eux comme un cadre professionnel. Cette modalité d'apprentissage est perçue de manière très positive comme le montre l'entretien de Calliopée : « c'est une très, très bonne vision de la pédagogie, puisqu'on va vraiment être dans l'expérience et dans l'apprentissage, via l'expérience ». Pour autant, cette mise en projet est mise en lien avec une charge de travail intense, causant des difficultés pour certains étudiants.

Organisation complexe

La personnalisation du parcours va de pair avec une organisation complexe, liée par les étudiants à une complexité hiérarchique :

⁹² <https://www.vie-publique.fr/eclairage/269492-ecole-obligatoire-reforme-du-lycee-les-nouveautes-de-la-rentree-2019#la-r%C3%A9forme-du-lyc%C3%A9e-vers-le-bac-2021>

« en début d'année, quand on demandait quelque chose, ça devait passer par tous les étages de la hiérarchie et quand ça redescendait, ça redescendait aussi par tous les étages » (Jules).

Cette complexité est accentuée par cette année inaugurale, mais n'a à ce jour pas disparu, d'après le responsable pédagogique. La complexité hiérarchique est plurielle : interactions multiples (avec les responsables pédagogiques, les enseignants, les administratifs), problèmes d'inscriptions dans les modules, qui empêchent la circulation de l'information vers les étudiants de L3P, etc. L'organisation engendre des problèmes d'emploi du temps, avec des arrivées tardives dans les modules de plusieurs semaines parfois, et des absences ponctuelles à des cours ou évaluations par manque d'informations. Ces facteurs pénalisent les étudiants dans leur apprentissage, à la fois en engendrant un retard à rattraper, dans un module où ils n'ont pas de système de soutien étudiant, et en raccourcissant le temps d'appropriation des connaissances.

Difficultés étudiantes

Ces difficultés en matière d'apprentissage sont l'une des trois facettes des difficultés étudiantes déclarées par les participants, complétées par l'intégration difficile dans les modules externes. Plusieurs évoquent aussi des périodes de stress important, qui proviennent d'une part de la charge de travail perçue comme intense dans le tronc commun, que Loïc et Jules lient à l'organisation du « Meeting L3P »⁹³. Dans ce contexte, le stress des personnes encadrantes semble se diffuser aux étudiants. Plus généralement, le manque d'information concernant les modules engendre une incertitude, un état de vigilance qui accentue ce stress.

« C'est toujours des questions, des questions, des questions et c'est vite angoissant »
(Loïc)

« Et aussi par ce manque d'information, du fait de devoir toujours être à l'affût »
(Calliopée)

Relationnel

L'expérience recueillie des étudiants dans la L3P met aussi en valeur le relationnel sur trois dimensions : les étudiants et l'encadrement à l'interne, ainsi que l'intégration dans les modules externes. Le relationnel entre étudiants de la L3P est marqué par une cohésion forte qui prend naissance dans les enseignements du tronc commun, seuls enseignements où le groupe d'étudiants se retrouve. Cette cohésion est facilitée par l'effectif restreint (rappelons qu'ils sont six à la fin de cette première année d'exercice). L'approche pédagogique expérientielle semble aussi jouer un rôle dans cette cohésion : le travail par projet, réalisé en groupe, nécessite des interactions. Cette cohésion est pointée comme facilitant la transition lycée/université. L'autre facette du relationnel à l'interne est l'encadrement, marqué d'une apparente ambivalence entre un accompagnement fort et une autonomisation des étudiants. En effet, l'approche pédagogique par projet, d'une part, nécessite prise de responsabilité et autonomie et engagement important, à maintenir sur un temps assez long (Reverdy, 2013). D'autre part, le choix de modules demande à l'étudiant de s'adapter à différents campus, différentes équipes, différentes « coutumes »/habitus... afin de s'intégrer dans les modules externes. Cette troisième partie du relationnel vécu est marquée par une intégration difficile, plus ou moins bien vécue suivant les personnalités. Elle peut être mise en lien avec une

⁹³ Le Meeting L3P a été organisé en juin 2022 par les étudiants de la L3P. Il consistait en une présentation de la formation, avec la participation de représentants de la gouvernance de l'UPHF et de l'ICL autour d'une table ronde. Le public visé était notamment les responsables pédagogiques de l'UPHF, afin de faciliter la compréhension du concept de la formation.

méconnaissance de la formation -causant une possible posture de rejet- ou dans une moindre mesure, à l'absence de prise en compte des difficultés potentielles liées à l'appartenance à cette formation. En effet, l'arrivée tardive cause des cours à rattraper et ne permet pas une intégration des étudiants dans les groupes-classes, déjà constitués dans les autres modules de la formation, parfois depuis un semestre ou plus.

L'analyse thématique et la carte conceptuelle ont donc permis de mettre en valeur quatre axes. La personnalisation du parcours, centre névralgique de la promesse, est mise en parallèle d'une organisation complexe. Le tronc commun, système en place notamment pour accompagner l'étudiant dans ses choix, lui permet d'acquérir des compétences supplémentaires. Le relationnel marque cette expérience, à la fois envers les étudiants et les encadrants.

3.3. Mise en lien avec les lieux

Lors de la partie conclusive de l'entretien était posée une question projective : *Et si la formation était un lieu, qu'est-ce que ce serait ? Comment te vois-tu dans ce lieu ?*

L'analyse des réponses à ces questions permet d'éclairer les résultats précédents.

Les étudiants de L3P associent la formation à six lieux différents (Tableau 50), qui trouvent un lien avec au moins trois des axes de la partie précédente.

La *gare*, *Athènes*, une *bibliothèque* sont des lieux évoquant le parcours personnalisé. La *gare* et *Athènes* sont liés avec le choix et le suivi d'une voie, d'un chemin, à mettre en lien avec le parcours. *Athènes* accentue pour Jules l'idée de pouvoir se perdre, mais de quand même trouver sa destination, notion qui n'est pas présente dans la *gare*. La *bibliothèque* image davantage la pluralité de choix offerts. Ces trois représentations sont en lien avec la promesse, l'objectif de la formation.

Le *café* et *Fréjus* projettent la facette relationnelle de l'expérience vécue. Le *café* met en valeur le côté convivial, tandis que *Fréjus*, du point de vue de Claire, est synonyme de « gentillesse » renvoyant à la bienveillance des rapports au sein de la L3P.

L'image des *Pyrénées*, quant à elle, peut être mise en lien avec le projet, personnel ou issu de l'approche pédagogique du tronc commun. C'est le seul lieu qui permet d'exprimer l'investissement nécessaire : "faut s'accrocher, mais si on a notre objectif gravé en tête on arrive à la gravir" (Calliopée). Il est intéressant de noter que la participante se voit équipée pour gravir la montagne ; et en effet, ce tempérament combatif et motivé par l'objectif transparait déjà dans le début de l'entretien (voir 1.1).

Chacun des lieux renvoie à une image de la formation qui n'est pas entachée par les difficultés relevées, que plusieurs participants ont associées à l'année inaugurale. Cependant, il est à noter que les participants à l'étude sont restés dans la formation, ce qui peut constituer un biais.

Le seul étudiant de l'étude ayant quitté la L3P au bout d'un mois avait une vision lui aussi positive : la *plage*, pour le côté chaleureux, en opposition avec la *jungle* qui représente sa formation d'arrivée. Il est à noter que l'équipe encadrante l'a incité à se réorienter, la formation n'arrivant pas à lui proposer des modules correspondant à son projet tourné vers le médical.

	Licence	SI TA FORMATION ÉTAIT UN LIEU		Verbatim
Calliopée	L3P	Les Pyrénées	parce qu'elle aime la nature, et aussi que c'est compliqué, ce qui fait tenir c'est le projet !	"La L3P c'est quelque chose que j'aime beaucoup, donc, donc on va dire la où il fait bon vivre, là ou c'est beau, mais qui en même temps (euh) voilà il faut être fait pour y vivre, parce que c'est pas tout, c'est pas facile tout le temps. Donc je dirais, moi qui aime bien la nature, et la mer, le soleil. Et en même temps les montagnes, c'est un peu compliqué donc je dirais les Pyrénées." 1:25:06
			elle se voit avec des bâtons de marche	"Mer et montagne " "faut s'accrocher, mais si on a notre objectif gravé en tête on arrive à la gravir" 1:26:04
Marine	L3P	colocation		"quelque chose de convivial " 1:11:12
				"contente... intégrée avec les autres étudiants" 1:11:28
Loïc	L3P	une bibliothèque		
			il se voit à la section technico-artistique car c'est lié intraséquelement	
Claire	L3P	Fréjus	parce qu'il fait bon et les gens sont gentils	
Jules	L3P	Athènes	on peut faire son propre chemin dans toutes les petites rues,	"il y a plein de petites rues et plein de petits coins à découvrir, donc en fait comme dans notre licence ou en fait on peut aller à tous les cours " 1:04:05
			ce n'est pas grave s'il se trompe	"je me vois à ma place parce que comme ça je peux justement découvrir les petites rues et pas forcément rester que dans une grande avenue et puis bah si ça me plaît pas j'ai toujours le choix de faire demi-tour" 1:05:25
Vincent	L3P	une gare	pleine de voies différentes	
			il attend le bon train	

Tableau 50. Lieux représentant la L3P

3.4. Perception de l’habiter

Le premier entretien réalisé a fait émerger la question *Est-ce que tu te sens chez toi dans la formation ?* ensuite intégrée dans tous les entretiens. Cette question sera ensuite reprise dans le recueil de l’expérience des étudiants dans les dispositifs de formation hybrides afin d’appréhender la perception d’habiter ou de visite d’une formation. Pour cette partie ont été mobilisés 12 entretiens : les étudiants de la L3P et les étudiants de licence classique, afin à la fois d’avoir une représentation plus globale de cette perception, et aussi de pouvoir comparer les deux sous-groupes. Sur cet ensemble, 11 participants déclarent se sentir chez eux dans la formation, dont deux répondant « oui et non ».

L’analyse par diagramme d’affinités (Figure 99) permet de faire ressortir plusieurs axes d’appropriation de la formation en terme d’habitat. Sur ce diagramme, ont été grisées les thématiques relevant exclusivement de l’étude des *verbatim* de la L3P. Le lien avec les verbatim est réalisé en Annexe 46.

Deux grandes rubriques se dégagent : le relationnel et le contenu de la formation. Si pour les étudiants hors L3P, les perceptions déclarées autour du relationnel concernent la proximité enseignante, dans le cas de la L3P, ils concernent aussi la cohésion étudiante. Les L3P n’évoquent pas spécifiquement les enseignants, mais l’encadrement. Cependant, la conception du tronc commun laisse à penser que les intervenants rentrent dans cette catégorie aux yeux des étudiants. Au niveau du contenu de la formation, les étudiants de licence classique renvoient à leur appétence pour les matières étudiées. Un étudiant de la L3P y ajoute son adaptation à la formation, à travers notamment la charge de travail. Une participante de licence classique évoquera la liberté d’accès dans les espaces dans sa réponse.

Les deux bémols des positions ambivalentes « oui et non » concernent des restrictions de liberté induites par la formation : une formation qui empiète sur la vie personnelle d’un côté et un accès limité des salles lorsqu’il n’y a pas d’enseignant (notamment les salles informatiques).

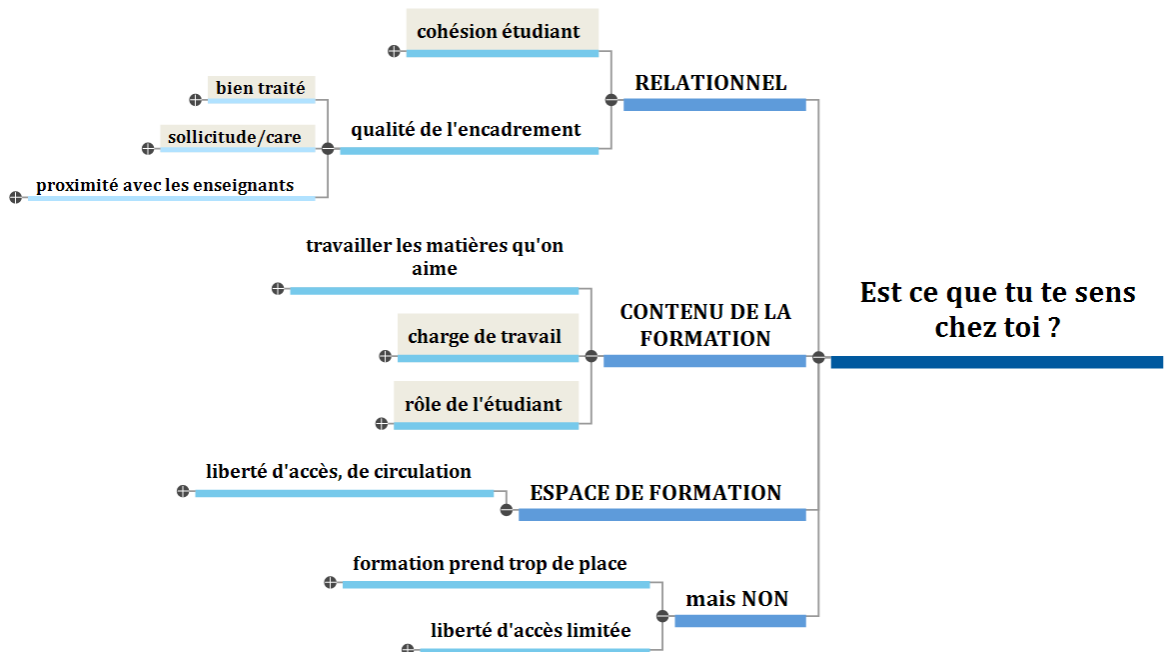


Figure 99. Diagramme des affinités – Thématiques reliées à la perception d’être chez soi (en gris étudiants de la L3P)

Il est à noter qu'une participante a eu un mouvement de recul face à ce questionnement, ne trouvant pas légitime de penser en ces termes une formation. Pour autant, elle s'y sent bien. Ce recul a un peu désarçonné l'enquêtrice, l'empêchant de rebondir pour creuser la question.

« chez moi quand même pas, c'est pas pareil, ça reste l'université, mais je me sens bien, je dirais pas chez moi, mais je me sens bien. » (Claire)

Les étudiants n'ont pas fait le lien entre le lieu projectif de la formation et leur perception de se sentir chez eux, ce qui limite quelque peu l'analyse (cette question est précisée dans le protocole sur les dispositifs hybrides). Pour autant, il est intéressant de constater l'importance du relationnel dans cette perception. Dix participants y font en effet référence. L'adéquation du contenu de la formation a, de façon attendue, une part dans cette représentation.

Après cette analyse de la partie projective de l'entretien, la partie suivante apporte une vision complémentaire de l'expérience vécue par les étudiants de la L3P.

3.5. Analyse de l'expérience vécue par les grilles répertoire

L'analyse précédente, réalisée sur les *verbatim* des entretiens, dans la partie classique et projective, gagne à être complétée par l'étude des différents construits. Plusieurs dépouillements pouvaient être envisagés : analyse de contenu sur les 56 construits des six entretiens par analyse thématique par exemple, analyse sémantique...

Il a été choisi de se concentrer sur le vécu de la L3P, les évaluations permettant d'en dresser un portrait au travers de la grille de répertoire. La présence de la licence idéale comme élément propre permet en outre de comparer ce vécu aux attentes des participants.

3.5.1. Visualisation par diagramme sémantique différentiel

La grille de répertoire une fois complétée, il est possible de la représenter avec un diagramme sémantique différentiel, basé sur les travaux d'Osgood (Osgood *et al.*, 1957). Dans notre étude, ce type de diagramme permet d'obtenir les profils des différentes formations à travers la grille de lecture obtenue par les différents construits. Il n'apporte pas en lui-même de nouvelles informations, mais offre une autre façon de visualiser les informations de la grille. Par exemple dans le cas de Calliopée (Figure 100), cette visualisation met clairement en valeur l'extrême différence de la licence universitaire par rapport aux autres licences. Elle facilite aussi la définition de chacune des formations en elle-même et de façon comparée.

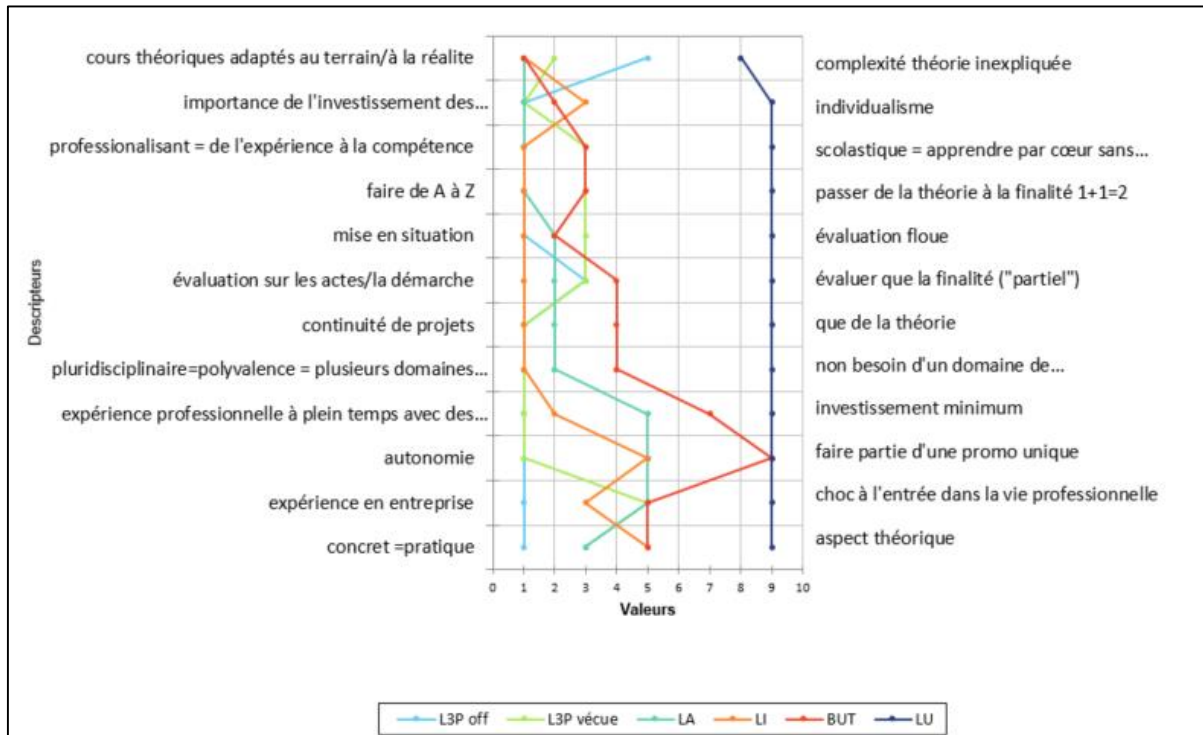


Figure 100. Diagramme sémantique différentiel - grille Calliopée

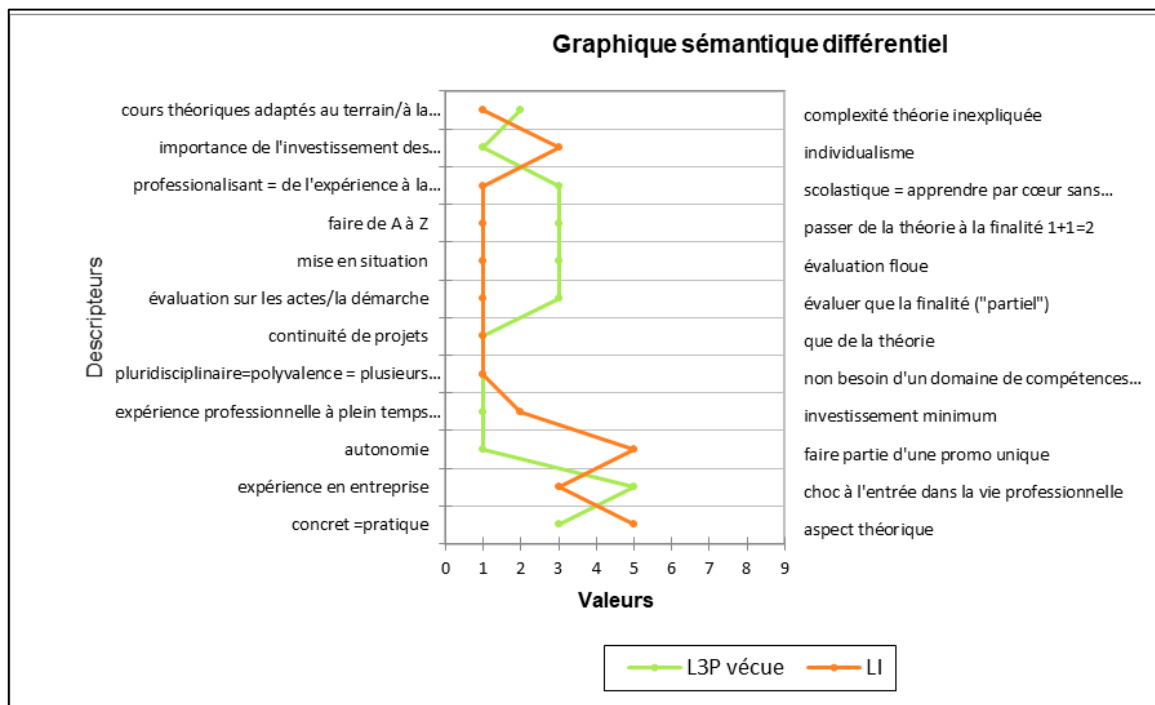


Figure 101. Comparaison des profils L3P vécue et LI – entretien Calliopée

Dans cette partie, nous allons utiliser les différents diagrammes figurant les profils de la L3P vécue et de la licence idéale. La verbalisation de la licence idéale est une méthode projective où l'étudiant va pouvoir formaliser ses attentes. Dans le cadre de la grille de répertoire préalablement définie, celle-ci est ancrée dans la réalité des formations de premier cycle et empêche des attentes irréalistes.

La description de la LI permet d'affiner les caractéristiques de la L3P : les caractéristiques communes vont mettre en valeur les facettes de la L3P qui correspondent aux attentes des étudiants, et les caractéristiques différentes vont permettre de nuancer les évaluations portées dans la grille en les mettant en parallèle des attentes des étudiants. Par exemple, Calliopée a évalué à 1 la L3P vécue sur le construit « autonomie-faire partie d'une promo unique », signifiant factuellement que la L3P demande une très grande autonomie des étudiants, qui doivent naviguer dans diverses promotions. Le diagramme ci-dessus permet de comprendre qu'elle attend d'une formation une moins grande autonomie, de pouvoir « se sentir un peu plus chez elle ».

3.5.2. *Analyse de l'expérience vécue au prisme des attentes*

L'étude des différents diagrammes a permis de dresser le tableau (Annexe 47) de l'expérience vécue dans la L3P en la mettant en parallèle des attentes des étudiants interrogés (diagrammes en Annexe 48). Les caractéristiques peuvent alors être classées dans un continuum de différenciation par rapport aux attentes, selon qu'elles correspondent aux attentes d'un côté ou qu'elles en soient aux antipodes. Les évaluations présentes dans la grille permettent d'un autre côté de classer les caractéristiques selon que ce soient des caractéristiques fortes (scores extrêmes ou proches de l'extrême : 1-2 ou 8-9), des caractéristiques que nous appelons tendanciennes (3 ou 7) ou des caractéristiques ambivalentes (au centre : autour de 5). Ces dernières caractéristiques révèlent soit une caractéristique « moitié-moitié » (par exemple pour l'immersion en entreprise dans le cas de l'alternance) soit « ça dépend » (par exemple selon le projet des étudiants). Par exemple, dans le cas de Calliopée (figure ci-dessus), les « cours adaptés au terrain » sont une caractéristique forte, la « mise en situation » dans l'évaluation une tendance, et « l'expérience en entreprise *versus* le choc à l'entrée dans la vie professionnelle » est une caractéristique ambivalente. Ce double classement (Annexe 46 ; Annexe 47) permet d'obtenir une image fine de la L3P vécue.

Dans les caractéristiques fortes et souhaitées, on retrouve le cœur de la promesse de formation : la pluridisciplinarité et l'adaptation au projet personnel par le choix de modules d'autres licences. L'approche expérientielle par projet est aussi plébiscitée, ainsi que les interactions entre étudiants facilitées. L'étude des attentes permet de nuancer trois de ces facettes. Au niveau de l'approche pédagogique, l'investissement des étudiants demandé est un peu trop important et gagnerait à inclure des travaux individuels. D'un autre côté, le choix de modules demande un peu trop d'adaptation aux différentes pédagogies et d'autonomie pour passer d'une composante à l'autre. Quant à la centration sur le projet personnel, elle semble un peu trop importante et nécessite une idée concrète de celui-ci. Il apparaît deux caractéristiques fortes non souhaitées : la fermeture des débouchés et des poursuites d'études, qui rejoint les craintes des étudiants hors L3P, mais n'était pas apparue dans l'analyse de l'expérience vécue. Par ailleurs, l'intégration difficile (dans les modules externes) est mise en exergue par un étudiant, aux antipodes du lien souhaité avec les étudiants, en corrélation avec les buts sociaux des étudiants.

CARACTERISTIQUES L3P	correspondant tout à fait aux attentes	un peu différente	différente	très différente	aux antipodes
caractéristiques fortes	<p>approche par projets théorie pendant la mise en situation mettre en œuvre (ne pas recevoir passivement)</p> <p>pluridisciplinarité</p> <p>interactions entre étudiants facilitées</p> <p>choix de modules inclut des modules d'autres licences lieux d'enseignement multiples</p> <p>souple par rapport au projet parcours ciblé sur le projet pro temps pour le projet personnel</p>	<p>expérience pro à temps plein pourrait demander un peu moins d'investissement pourrait être encore plus sur l'apprendre des compétences</p> <p>débouché sur un domaine pro un tout petit peu trop spécifique</p>	<p>investissement des étudiants-collaborateurs un peu trop important</p> <p>demande un peu trop d'adaptation aux différentes pédagogies</p> <p>un peu trop ciblée sur le projet pro</p>	<p>manque de travaux individuels</p> <p>pas de composante définie = trop vaste trop d'autonomie</p> <p>nécessite une idée vraiment trop concrète du projet pro</p> <p>manque de poursuite d'études</p>	<p>intégration très difficile aux antipodes du lien avec les étudiants</p>

<p>tendances</p>	<p>approche expérientielle évaluation sur la démarche plutôt que finalité cours adaptés au terrain</p> <p>cours en TD</p> <p>projet plus construit avec des études moins longues</p> <p>plutôt proche du monde pro et de ses attentes</p>	<p>approche expérientielle</p> <p>ne permet pas assez de devenir auto-entrepreneur</p> <p>un peu trop de présence à l'université manque immersion en entreprise</p>	<p>manque un peu de théorie [dans la mise en pratique] et d'approche expérientielle [dans les modules externes]</p> <p>le projet de l'étudiant devrait pouvoir se construire plus</p> <p>un peu trop de cours à l'université moins professionnalisante (manque de lien avec le monde pro et pas assez d'acquisition de compétences)</p> <p>un suivi régulier RP, qui pourrait encore être plus fort</p> <p>un peu de manque d'écoute</p>	<p>trop basée sur des cours théoriques</p> <p>encore trop de cours en amphi</p> <p>devrait permettre de développer le projet</p> <p>pas assez d'immersion pro</p>	<p>formation beaucoup trop ouverte sur les secteurs professionnels, domaines, débouchés</p>
<p>Ambivalentes</p>	<p>possibilité de poursuite d'études</p>	<p>cours moitié appliqués à la vie réelle moitié théoriques</p>	<p>expérience insuffisante pour empêcher choc à l'entrée de la vie pro</p>		

Tableau 51. Caractéristiques de la L3P

Lorsqu'on s'intéresse aux tendances, on retrouve de nouveau l'approche expérientielle, ce qui met en évidence les différences individuelles de perception, qui sont très importantes pour cette caractéristique : pour certains, l'approche expérientielle est une caractéristique forte de la L3P, pour d'autres c'est une tendance. La L3P est, du point de vue des étudiants, encore basée sur des cours théoriques, avec en corollaire trop de « cours en amphi », ce qui doit faire référence aux modules externes. Apparaît aussi le projet personnel, qui devrait pouvoir se construire davantage pendant le parcours. Au niveau du lien avec le monde professionnel, l'immersion en entreprise est insuffisante par rapport aux attentes de certains étudiants. À la marge, le suivi et l'écoute, déjà présents dans la formation, pourraient idéalement être plus forts. Une seule caractéristique est aux antipodes des attentes pour un étudiant : l'ouverture trop importante de la formation sur les secteurs professionnels, domaines et débouchés, synonyme d'un manque de spécialisation.

Très peu de caractéristiques ambivalentes définissent la L3P : la poursuite d'études, l'application des cours à la vie réelle, et une expérience professionnelle insuffisante pour empêcher « le choc » à l'entrée de la vie professionnelle. Ces éléments rejoignent les remarques précédentes sur le manque d'immersion professionnelle et la crainte de la fermeture des débouchés. L'ambivalence de la mise en pratique dans les cours est en lien quant à elle avec l'approche par projet dont c'est l'un des principes.

3.6. Bilan

Cette partie a présenté l'expression de l'expérience vécue à travers un faisceau d'analyses : diagramme des affinités, carte conceptuelle, analyse sémantique sur les lieux, analyse des construits au regard des attentes des étudiants.

L'analyse des *verbatim* et la modélisation au travers de la carte conceptuelle ont permis de révéler une expérience complexe. La personnalisation de parcours couplée avec une certaine complexité hiérarchique à porter une formation hors composante occasionne une organisation complexe. Cette complexité et le manque d'information se répercutent sur les étudiants, à la fois par des arrivées tardives entraînant des difficultés en matière d'apprentissage, et aussi par un stress important. Pour autant, l'expérience pédagogique au sein du tronc commun, basée sur une approche par projet/expérientielle, est plébiscitée. Le relationnel est une partie importante des perceptions des étudiants dans cette expérience de formation. D'un point de vue relationnel, celle-ci est très positive avec l'encadrement et les autres étudiants, à travers les enseignements du tronc commun et l'accompagnement au projet personnel, mais représente une partie difficile dans les modules externes : il n'est pas simple de naviguer de formation en formation, les groupes étudiants sont formés et les enseignants ne sont pas forcément informés ; et s'ils le sont, ne sont pas nécessairement en capacité de s'adapter. Ceci pointe la nécessité d'une communication autour de la formation, afin que tous les enseignants en aient connaissance, où transparaîtrait un soutien institutionnel à cette formation mise en place dans le cadre d'un projet structurant comme PRÉLUDE.

L'étude des lieux représentant la formation nous a permis d'ancrer les trois dimensions de l'expérience : le parcours personnalisé, le projet et le relationnel.

Enfin l'analyse des profils de la L3P et de la licence idéale au travers des grilles de répertoire a permis de nuancer certaines caractéristiques de l'expérience vécue. L'approche expérientielle, avec la préparation du meeting L3P notamment, a demandé un investissement un peu trop important aux étudiants, qui doivent faire preuve d'une grande capacité d'adaptation et d'autonomie, parfois trop à leur goût. D'autre part, la construction du projet pourrait être plus graduelle. Aussi, la formation gagnerait à être plus professionnalisante en augmentant l'immersion en entreprise.

4. Bilan, discussions et perspectives

Le chapitre n'a dévoilé qu'une partie de l'étendue des analyses possibles à partir du corpus recueilli par le protocole présenté en chapitre 11. Pour autant, l'ensemble des analyses présentées s'avère très riche d'enseignements sur l'expérience des étudiants de L3P. Après un bilan de synthèse du chapitre et du protocole, quelques perspectives seront présentées.

4.1. Bilan de l'enquête

L'enquête autour de la L3P a interrogé à la fois les étudiants de la première promotion de la L3P à l'UPHF encore présents à la fin de l'année, ainsi que des étudiants extérieurs à celle-ci. L'approche adoptée ici est une approche idiographique, elle s'intéresse aux singularités des individus, dans une approche en différences personnelles (Martucelli et De Singly, 2012), ce qu'a permis le protocole conçu.

L'analyse individuelle des entretiens a permis de distinguer trois profils d'étudiants, ces profils provisoires devront bien sûr être confrontés aux promotions suivantes à l'UPHF, et aux étudiants inscrits à l'ICL. Elle a par ailleurs permis de montrer la richesse des différentes analyses et l'autovalidation qu'elles permettent.

L'étude des perceptions autour de la L3P a permis de révéler une adéquation entre la promesse portée par la L3P et le vécu des étudiants interrogés. Les étudiants présents qui ont intimement choisi la L3P (pas par dépit ou sous les conseils extérieurs) l'ont fait pour deux raisons : la pluridisciplinarité et la centration sur le projet, ce qui correspond bien à la promesse de la formation. L'analyse des discours des étudiants extérieurs à la L3P amène un certain recul sur ces critères de choix. Tout d'abord, la formation leur paraît intéressante pour son ouverture et la mise en lien des enseignements choisis. Pour autant, ils mettent en valeur l'inconfort à choisir des modules pertinents et d'avoir un projet déjà ficelé. Aussi, la licence leur semble risquée par sa nouveauté du point de sa reconnaissance académique et professionnelle.

L'analyse de l'expérience vécue en dresse un portrait assez ambivalent. D'un côté, l'approche expérientielle du tronc commun est plébiscitée, ainsi que le relationnel à l'intérieur de la formation, autant avec l'encadrement et les pairs. D'un autre côté, l'organisation de la personnalisation de parcours à proprement parler s'avère très complexe, et couplée à un flou informationnel. Elle est parfois mal vécue par les étudiants, les mettant parfois en difficulté dans leurs apprentissages. Elle représente aussi un challenge pour les étudiants qui doivent s'intégrer en permanence dans des environnements d'apprentissages et relationnels différents.

Les différents éléments mentionnés précédemment montrent l'enjeu de communication, aujourd'hui déficitaire, autour de la formation vers les différents publics : étudiants, enseignants et responsables pédagogiques, et l'enjeu de la reconnaissance de cette formation par le monde professionnel.

La métaphore des lieux adoucit cette vision en ancrant trois dimensions représentatives de la formation aux yeux des étudiants : la personnalisation, le projet et le relationnel. Si les deux premiers éléments étaient attendus, le relationnel constitue une émergence que le protocole a permis de faire éclore.

Celui-ci a aussi permis de percevoir plus finement l'expérience vécue en comparant les profils de la formation telle qu'elle a été vécue avec la licence idéale. En effet, la projection sur la licence idéale s'ancre dans la grille répertoire, celle-ci étant conçue à partir de la réalité des formations de premier cycle telle qu'elle est appréhendée par les étudiants. La licence idéale a donc les *pieds sur terre* . Cette comparaison permet de cerner plus finement les attentes des étudiants et de les comparer avec le vécu. Dès lors, apparaissent certains bémols, points d'amélioration possibles de la

formation : une construction du projet plus progressive et une immersion plus importante dans le monde professionnel.

4.2. Bilan du protocole

Après avoir présenté la synthèse de l'étude, cette partie permet de faire un retour réflexif sur le protocole mis en place, en présentant d'abord les intérêts constatés de la méthode d'entretien et une prise de recul par rapport à l'échelle utilisée pour les évaluations de construits.

4.2.1. Entretien à grille répertoire

La méthode de l'entretien à grille répertoire est issue de la théorie des construits personnels de Kelly (1955). C'est une forme d'entretien structuré dans lequel l'empreinte du chercheur est réduite. Ce type d'entretien aboutit à la description de la réalité telle qu'elle est perçue par les participants, elle donne à voir l'espace psychologique des individus, à travers une démarche de *construing*. Ainsi, si les éléments étaient imposés dans le protocole, l'accompagnement de l'enquêtrice permet au participant de verbaliser lui-même les construits relatifs aux éléments. Ceux-ci représentent les construits de sens personnels de l'individu dans la situation envisagée. L'ensemble de la grille répertoire est le système des perçus étudiants à propos du sujet, à savoir la formation de premier cycle.

La prise en main de la méthode d'entretien demande de la pratique et une grande concentration, nécessitant une posture proche de la maïeutique. Pour l'enquêté, elle est intense cognitivement ; cependant, tous les participants se sont sentis bien pendant l'entretien. Et ils ont souvent été surpris par la méthode et curieux pour la recherche.

D'un point de vue analytique, les méthodes mises en place permettent une triangulation interne des données, assurant la validité des interprétations avancées par l'enquêtrice.

Si de nombreuses recherches montrent l'importance de la relation dans le processus d'apprentissage et la motivation (Kozanitis, 2015), et plus largement dans l'expérience étudiante à l'université (Coulon et Paivandi, 2008), l'intérêt de cette étude réside dans le fait que la relation n'a pas été questionnée dans l'entretien, cette thématique a émergé de celui-ci en dévoilant sa place dans les construits de sens des étudiants au sujet de la formation. Les entretiens des étudiants hors L3P ont été moins exploités, mais la présence de cette thématique dans ceux-ci, à analyser, conforte cette interprétation. Cet élément n'était pas anticipé en amont de l'enquête, et même s'il est impossible de savoir si l'entretien semi-directif aurait permis de le faire émerger, l'expérience des entretiens conforte l'intérêt du protocole pour recueillir l'expérience vécue.

4.2.2. Retour sur l'échelle analogique visuelle (VAS)

L'évaluation des éléments a été réalisée dans ce protocole à l'aide d'un segment sur lequel le participant devait positionner une croix. Chacune des extrémités représente un pôle du construit. Sur la gauche, la croix indique que l'élément se rapproche du pôle émergent, tandis que sur la droite, il tend vers le pôle implicite. Pour être analysée dans le logiciel, la position de la croix doit être traduite par un nombre, sur une échelle discrète choisie par l'analyste, ici neuf graduations. L'échelle analogique laisse la liberté au participant de moduler la position par rapport à ses perceptions, sans le formatage d'une échelle discrète. Pour autant, l'expérience a montré que la nécessité de passer à une échelle discrète demande une vigilance d'interprétation de la position de la croix.

Dans le cas des extrêmes (1 ou 9), certains participants positionnent la croix pas tout à fait au maximum malgré leur discours indiquant un extrême (Figure 102), ce qui complique l'interprétation avec les positions intermédiaires proches (2 ou 8). Dès lors, il s'avère peu envisageable d'informatiser la correspondance VAS-nombre, tant l'interprétation est contextualisée par l'entretien et nécessite une finesse dans l'écoute du discours. Ce fait impose aussi une grande vigilance pendant l'entretien

pour demander des précisions quant aux positions, voire à ce que le participant verbalise et justifie son positionnement, ce qui peut malgré tout alourdir ce passage. Dès lors, dans ce contexte, l'utilisation de la VAS interroge donc sur le ratio coût-bénéfice.

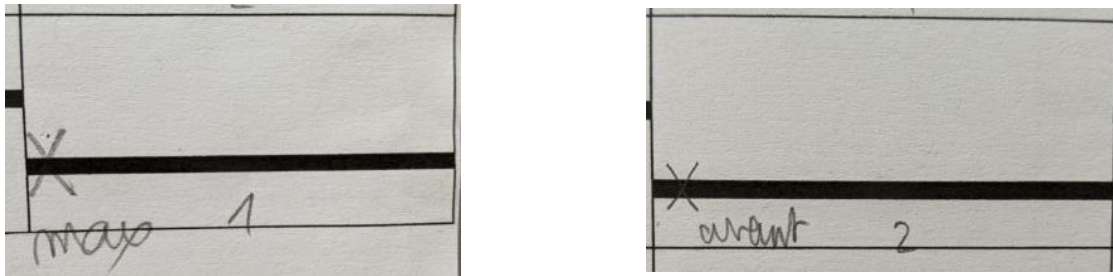


Figure 102. Interprétation de croix – Entretien de Antonin

La position neutre, si elle est moins sujette à équivoque sur le plan visuel, nécessite elle aussi une verbalisation du participant. Dans notre cas, par exemple, si la plupart des neutres signifiaient un moitié-moitié, la position du milieu pouvait aussi signifier « faire les deux » ou ça dépend » (entretien Mathilda). Cette difficulté d'interprétation du neutre se retrouve dans les études. Yorke (2001), dans son travail de recherche sur la bipolarité et les différentes formes d'échelles bipolaires, propose pas moins de 15 manières d'interpréter la position neutre (*ibid.* : 180 ; Annexe 49).

Ces difficultés d'interprétation montrent l'importance du travail qualitatif dans l'interprétation des matériaux issus des entretiens de ce type.

4.3. Perspectives sur les construits

Ce chapitre a présenté un certain nombre d'analyses réalisées sur les matériaux recueillis : récit phénoménologique, analyse de contenus visant une représentation de l'expérience vécue et des critères de choix vers la L3P, analyse de l'adéquation avec la promesse. Les possibilités d'analyse sont multiples et il a fallu opérer des choix. Cette partie propose d'exposer les possibles pouvant être envisagés à partir des matériaux recueillis.

Chaque entretien a permis de recueillir les construits personnels des étudiants au sujet de la formation de premier cycle, à la fois dans la L3P et sur un petit échantillon d'étudiants hors L3P. Ils ont pour l'instant été étudiés dans une approche contextuelle, entretien par entretien, afin de cerner les singularités des individus. L'unité d'analyse est alors la grille répertoire. D'autres analyses, sacrifiant du détail, permettent d'obtenir une compréhension moins individuelle.

4.3.1. Analyse de contenus

Une analyse thématique pourrait être conduite sur l'ensemble des construits, transversalement aux entretiens. L'unité d'analyse devient alors le construit bipolaire, ce qui est rendu possible par le fait que les éléments soient identiques pour tous les entretiens. Les construits pourraient alors être catégorisés.

Menée de façon séparée pour les deux sous-groupes mentionnés, elle fournirait un accès à d'éventuels invariants spécifiques, ces invariants formant une grille de lecture commune de la formation de 1^{er} cycle par les étudiants et de comparer la grille de lecture de chacun des groupes. Cette grille de lecture donne à voir les préoccupations actuelles d'étudiants en matière de formation.

4.3.2. Evaluation de la L3P par sémantique différentielle

Les entretiens ont permis de récolter des construits bipolaires permettant de caractériser spécifiquement la L3P, ce sont les construits pour lesquels la L3P a une position extrême. Le recueil nous fournit donc un ensemble de construits bipolaires, dans les termes d'étudiants de licence 1, qui

pourrait permettre de construire des bipôles *génériques* dans le sens où ils sont partagés par plusieurs étudiants.

L'élaboration de cette liste permettrait de préparer un questionnaire basé sur une échelle sémantique différentielle, appelé « différentiel sémantique » (Osgood *et al.*, 1957) ou « différentiateur sémantique » (Menahem, 1968). Ce type d'évaluation se présente sous la forme d'un ensemble d'échelles constituées par un bipôle (adjectifs, expressions, nombres) ayant « valeur d'antonymes et séparés par un espace en n échelons » (Pinson, 1983 : 2). Le participant doit alors cocher l'échelon lui semblant correspondre le mieux à son avis. Cette méthodologie n'est pas sans rappeler la grille de répertoire. Cependant, la constitution de ses échelles suit un double enjeu (*op. cit.* : 5) : être pertinente stratégiquement (ici, suivre les objectifs de l'évaluation) et être représentative sémantiquement, c'est-à-dire que les échelles soient pertinentes aux yeux des participants pour cerner le sujet, aussi proches que possible des critères que lui-même aurait invoqués. Ainsi, au-delà de la réalisation d'un pré-test qui est nécessaire, le protocole ici présenté pourrait tenir le rôle de recueil préparatoire (*op. cit.* : 6).

Finalement, ce processus est une autre présentation d'une grille répertoire dans laquelle les éléments et les construits seraient imposés, appelée matrice de perception (Moon *et al.*, 2017). Cette adaptation de la méthode Repertory Grid devient alors un outil quantitatif, l'approche devenant alors nomothétique et les analyses purement quantitatives.

Ce chapitre a permis d'appréhender le corpus de l'enquête réalisée autour de la L3P suivant plusieurs angles. Une approche individuelle d'abord, entretien par entretien, a permis de proposer quelques profils d'étudiants de L3P. L'étude des perceptions de la L3P, à l'intérieur et à l'extérieur de celle-ci a montré une adéquation à la promesse et des critères de choix, et de non-choix, de cette formation par les étudiants. L'expérience vécue a ensuite été analysée de plusieurs manières : diagramme des affinités, analyse des métaphores et de la perception de l'habiter, et enfin apport des diagrammes sémantiques différentiels pour étudier plus finement la réalisation des attentes des étudiants, proposant alors des pistes d'amélioration. Un bilan a conclu ce chapitre, permettant de faire une synthèse de l'enquête, de prendre du recul sur le protocole et de proposer des perspectives de prolongement.

Ainsi se termine la section 4 et avec elle les sections consacrées à l'exposé des différents protocoles mis en place pour répondre à la problématique, replacés ci-dessous dans le schéma descripteur (Figure 103). La troisième section a permis d'analyser les retours étudiants du dispositif MP, du module Transmédia, ainsi que l'analyse des attentes d'hybridation des enseignants et étudiants des licences professionnelles. Elle a ainsi abordé les processus d'individualisation de parcours étudiants et d'hybridation de la formation. La section 4 a, quant à elle, présenté l'analyse des retours des étudiants et des enseignants sur le sujet de l'APC, le vécu étudiant dans les licences pré-ludées, ainsi que le retour d'expérience d'étudiants de premier cycle, dans et hors la licence L3P. Cette section a donc étudié le vécu des étudiants dans une maquette de formation.

Il est à noter que les entretiens réalisés auprès d'un membre du comité de pilotage et de deux responsables pédagogiques de la L3P n'ont pas été soumis à une analyse approfondie. Pour autant, ils ont permis de mieux appréhender d'une part le projet comme terrain, la genèse de celui-ci et sa promesse ; et d'autre part la réalité de la mise en œuvre de la L3P.

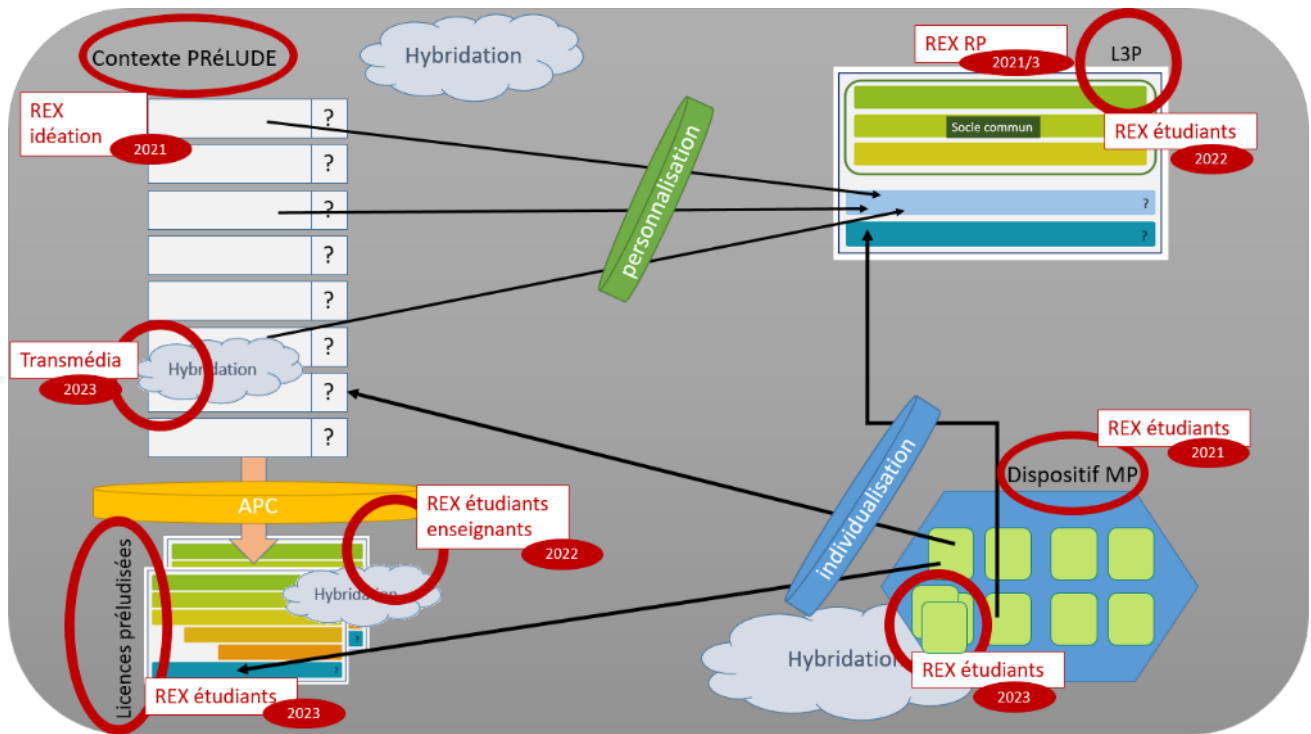


Figure 103. PRÉLUDE comme terrain(s)

Conclusion générale

La démarche développée dans ce travail doctoral n'est pas une démarche d'évaluation de dispositifs, mais bien une démarche de production de connaissances scientifiques, dans le cadre englobant et en théorie propice à l'innovation pédagogique qu'est le terrain de recherche PRÉLUDE. L'objectif de recherche était de questionner les usagers sur leur expérience vécue dans les dispositifs pour répondre à la question : *Dans quelle mesure le recueil et l'analyse de l'expérience des usagers informent-ils sur les dispositifs innovants en pédagogie universitaire ?*

La démarche qualité, mise en place dans les universités françaises, concerne non seulement les services centraux, mais aussi les enseignements. Dans cette optique, l'approche privilégiée par les institutions d'enseignement supérieur est de recueillir la satisfaction des étudiants via des questionnaires d'évaluation. La démarche est alors institutionnelle et les questionnaires standardisés. En parallèle, s'est développée en pédagogie universitaire, une autre vision de cette démarche d'évaluation des enseignements par les étudiants, comme soutien au développement professionnel des enseignants (Berthiaume *et al.*, 2011). Cette fois-ci, l'évaluation peut être adaptée à l'enseignement en particulier et aux stratégies pédagogiques de l'enseignant : il recueille un retour sur la réalité de ses pratiques et de leurs apports dans le processus d'apprentissage des étudiants. Dans plusieurs pays francophones, les enseignants peuvent être accompagnés par des services d'appui à la pédagogie, à la fois pour la construction de la démarche d'évaluation et pour le dépouillement des résultats. En France, cette démarche individuelle a été insufflée dans plusieurs universités, mais n'est pas rentrée dans la norme. De manière générale, ces démarches d'évaluation des enseignements se placent dans des approches quantitatives et hypothético-déductives : on présage de la grille de lecture des usagers, on les interroge sur des indicateurs.

Par essence, les processus insufflés dans le projet PRÉLUDE et par les différents textes sous-jacents à l'appel NCU sont l'individualisation et la personnalisation de parcours, qui vont dans le sens de l'individuation en marche dans la société (Martucelli & De Singly, 2012). Dès lors, l'approche convoquée dans ce travail de recherche, fondamentalement qualitative, et la démarche inductive, prennent tout leur sens, à la fois dans la recherche du recueil et de l'analyse de l'expérience vécue par les individus.

La conclusion de ce travail doctoral s'articule en trois temps. Tout d'abord, un bilan des expérimentations présentera les apports méthodologiques et empiriques des études, ainsi que les perspectives de recherche liées au protocole de la L3P, et plus généralement du terrain PRÉLUDE. Dans un deuxième temps, un retour sur la question de recherche permettra de présenter une approche communicationnelle de l'innovation et la démarche de design dans les dispositifs et en pédagogie. Enfin, une réflexion plus générale s'ouvrira, à partir d'un ancrage géographique sur un questionnement de l'évolution de l'université.

1. Bilan des expérimentations

Au sens de Dewey, une expérience est vue comme une cristallisation d'évènements en un tout cohérent, doté d'un sens que lui donne la personne (Laudati & Leleu-Merviel, 2018 : 30). Dès lors, une expérience de formation peut être appréhendée comme une expérience de vie, le vécu d'une formation étant constitué d'évènements auxquels l'étudiant va devoir donner un sens subjectif

au regard de ses objectifs. Construction progressive et quotidienne, l'expérience peut alors être appréhendée par les microtransformations quotidiennes survenant dans les situations (Thievenaz, 2019).

Appréhender scientifiquement l'expérience vécue par les acteurs pose des questions d'ordre méthodologique (Schmitt, 2018 : 95). En effet, l'observation de l'expérience ne donne qu'une préhension de surface de ce qui se passe dans la cognition de l'utilisateur. D'autre part, l'expérience est certes « racontable », mais sa verbalisation dans le cours d'action en perturbe le processus (Theureau, 2011) et une verbalisation *a posteriori* est entachée par l'oubli.

Dans le cadre des dispositifs pédagogiques, le recueil de l'expérience vécue par les usagers demande de la créativité et de la souplesse dans les méthodes de recueil.

1.1. Des cohortes à l'individu

La démarche guidant tout le travail doctoral est une démarche inductive, en cela que chaque expérimentation visant à recueillir l'expérience vécue a été abordée sans *a priori* et chaque protocole a cherché à récolter des données dans l'objectif de faire émerger le sens de l'expérience vécue sans inférence. Le socle théorique s'est alors vu étoffé au fur et à mesure des protocoles.

Les expérimentations réalisées ont toutes interrogé les usagers étudiants, les enseignants ont eux aussi été interrogés dans le cadre du recueil LP 2022. Les différents protocoles ont mobilisé de multiples méthodes de recueil, dans une approche constructiviste d'appropriation des méthodes, s'adaptant à la fois à la question de recherche et au terrain (Tableau 52).

Terrain	Dispositif MP	LP prélu­disées (2022)	Dispositifs hybrides de formation	LP prélu­disées (2023)	L3P
	Chapitre 7	Chapitres 8 et 10	Chapitre 9	Chapitre 10	Chapitres 11 et 12
Questions de recherche	Comment est perçue l'individualisation de parcours des MP ?	Comment est perçue l'hybridation des formations ? Comment est perçue l'APC ?	Quel sens donnent les étudiants à un dispositif hybride ? Comment l'habitent-ils ?	Que nous apprend l'expérience vécue des étudiants de la LP prélu­disée ?	Comment est perçue la personnalisation de la formation ?
Méthodes de recueil	questionnement asynchrone	questionnement asynchrone en miroir	questionnement asynchrone	entretien de groupe	entretien à grille répertoire présentiel ou distanciel
Types de données	quantitatives et qualitatives	quantitatives et qualitatives	quantitatives et qualitatives	qualitatives	qualitatives
Dépouillement quantitatif	statistiques uni et multi-variées AFC	statistiques uni-variées analyse comparée	statistiques uni-variées	/	/
Dépouillement qualitatif	analyse de contenu diagramme des affinités	diagramme des affinités	diagramme des affinités	analyse de contenu	ré­cit phénoméno­logique analyse thématique/diagramme des affinités outils mathématiques : dendrogramme ACP diagramme sémantique différentiel

Tableau 52. Méthodes de recueil et d'analyses mobilisées dans la thèse.

Dans les premières approches du terrain, sur la gauche du Tableau 52, les étudiants sont appréhendés statistiquement en termes de cohortes, dont l'effectif est plus ou moins important. Dans la visée d'une approche inductive, le questionnement asynchrone devait respecter plusieurs contraintes : ne pas orienter les réponses, surmonter la difficulté de ne pas pouvoir anticiper celles-ci, être de taille raisonnable. Pour lever cette difficulté, plusieurs approches sont nécessaires. Tout d'abord, une approche documentaire (revue de la bibliographie) permet de cerner les thématiques susceptibles d'apparaître dans le recueil. Celle-ci est complétée, selon les protocoles, par l'observation de terrain en situation de participation observante – dans le cadre de l'accompagnement du projet, ou de l'accompagnement pédagogique – ou la posture de praticien-chercheur – dans le cadre des activités professionnelles d'enseignement. Ces deux postures peuvent s'avérer synchrones et relèvent de l'« implexité » (Le Grand, 2006). Dans un deuxième temps, il est nécessaire de veiller à la construction du questionnement, pour lequel la revue de littérature,

l'observation du terrain et l'intuition du chercheur sont mobilisées. Une partie du questionnaire veille alors à favoriser l'expression personnelle à partir de questions ouvertes.

Les données récoltées étaient à la fois quantitatives et qualitatives et leur dépouillement faisait appel à une approche mixte faisant intervenir à la fois des méthodes d'analyses quantitatives (statistiques uni et multi-variées, analyse factorielle) et qualitatives (analyse de contenu, diagramme des affinités). Dans cette voie, les analyses cherchaient à déceler les expressions majoritaires et les émergences dominantes.

Au fur et à mesure de la chronologie de la thèse, le recueil s'est transformé, intégrant davantage de questionnaire ouvert pour le recueil asynchrone et la méthodologie d'entretien dans les enquêtes. L'entretien de groupe, s'il s'est bien sûr réalisé en collectif, faisait la part belle à l'expression individuelle dans le recueil du discours, cherchant à recueillir à la fois les représentations sociales et les représentations individuelles. Quant aux entretiens à grille répertoire, leur essence même donne toute la place à la singularité des individus. Ainsi, l'approche engagée a glissé vers une approche en différence personnelle dont la force est de montrer que chaque profil est unique et ne peut se ramener à un autre.

1.2. De l'idéation à l'expérience

Réponse à l'appel à projets PIA 3 NCU, le projet PRÉLUDE peut être appréhendé à la fois comme un dispositif qui englobe plusieurs niveaux de dispositifs – dont une partie a servi de terrain à ce travail doctoral (Tableau 52) – mais aussi comme processus. En effet, le projet insuffle plusieurs démarches de changement : l'approche par compétences, l'individualisation/personnalisation des parcours ainsi que l'hybridation des modalités de formation présentiel/distanciel.

Durant le temps du travail doctoral, le déploiement de PRÉLUDE s'est rendu visible à plusieurs niveaux, à travers différents dispositifs dont ceux qui ont constitué le terrain empirique (Tableau 53).

Niveau	Type de dispositif	Terrain	Processus
Macro	dispositif institutionnel	Dispositif MP	individualisation de parcours
Méso	dispositif programme	Licences professionnelles préluisées	approche par compétences
		Licence Pluridisciplinaire Projet Personnel	personnalisation de parcours
Micro	dispositif de formation	Dispositifs hybrides de formation	hybridation des formations

Tableau 53. Différents niveaux de dispositifs constituant le terrain empirique

Chaque terrain a alors produit des émergences de sens permettant d'appréhender l'expérience vécue par les usagers et certains construits de sens que ceux-ci en font.

1.2.1. Émergences de sens

Les différents protocoles ont fait apparaître l'inattendu, émergeant de cette approche inductive et qualitative.

L'expérimentation sur le dispositif MP, réalisée en 2021, montre que si une certaine partie des étudiants y trouvent leur compte, l'individualisation de parcours est souvent accueillie par une non-adhésion du public étudiant. Pourtant, le dispositif idéal des Modules Polytechniques soutient la stratégie de l'établissement : ancrage polytechnique en isomorphie avec la reconstitution de l'université en université polytechnique ; déploiement en approche par compétences en adéquation

avec la refonte des maquettes prévues dans le projet PRÉLUDE. En l'absence d'identification à la philosophie de l'ouverture du dispositif, l'analyse montre le besoin pragmatique pour l'étudiant de faire un lien entre les MP suivis et son cursus ou son projet. D'autre part, les proximités organisationnelle et relationnelle s'avéraient insuffisantes, symptôme d'une communication déficitaire.

Les licences professionnelles préluées ont fait l'objet de deux études à une année d'intervalle. La première étude, située juste après la période pandémique, a montré qu'une partie des deux publics interrogés (étudiants et enseignants) souhaitaient intégrer des modalités distancielles en formation, rejoignant ainsi la volonté institutionnelle telle qu'elle est décrite dans le projet. Cependant, si la pandémie a banalisé certains termes pédagogiques liés à la formation à distance, elle a aussi engendré des confusions dans les concepts liés, notamment le concept d'hybridation. L'analyse a révélé une cristallisation de l'expérience autour de la problématique du maintien de la relation pédagogique, primordiale (notamment) dans les pratiques d'enseignement distancielles.

La deuxième étude portait sur l'expérience des étudiants. Le lien avec le monde professionnel s'est trouvé doublement plébiscité : par les interventions des vacataires professionnels dont les étudiants apprécient les pratiques pédagogiques et le climat relationnel qu'ils instaurent, et aussi par l'alternance, malgré certaines difficultés de rythme ou de missions réalisées. D'un autre côté, le recueil montre des difficultés étudiantes dans le vécu de la formation. Les BOX certificatives sont mal perçues : le coût perçu par les étudiants leur semble trop important ; elles sont vécues comme une « double peine » par les étudiants ayant par ailleurs validé les autres BOX ; ils manquent de repères à la fois dans l'organisation de l'année et dans l'autoévaluation de leur montée en compétences.

Dans le cas du dispositif hybride étudié, le recueil de l'expérience vécue par les étudiants a fait émerger l'importance de la phase présentielle et du relationnel entre étudiants, et aussi avec les enseignants. Ensuite, l'engagement des étudiants perçu dans les productions finales (qui étaient qualitatives) ne présume pas de leur engagement dans la consultation des ressources proposées dans l'enseignement. De la même façon, l'analyse comparée montre que les traces d'apprentissages proposées par les plateformes ne permettent pas de présager de l'engagement des étudiants. Enfin, cette analyse a dévoilé un décalage, pour certains profils, entre les perceptions recueillies suivant les indicateurs théoriques et la motivation qui anime réellement les étudiants.

Le protocole d'étude de la L3P, réalisé à la fin de la première année de vie de la licence, a fait émerger l'importance du relationnel dans la perception de l'expérience vécue. D'un côté, la cohésion du petit groupe d'étudiants, qui se rassemble autour des enseignements du tronc commun, est d'autant plus importante que la dimension relationnelle dans les modules extérieurs est difficile. En effet, celle-ci est mise à mal, avec les enseignants et les étudiants de ceux-ci, par l'organisation complexe de la personnalisation. D'un autre côté, le relationnel avec l'encadrement est basé sur un accompagnement permanent, de la sollicitude, incarnée en la personne de la chargée de mission en poste pendant cette période ; et le relationnel avec certains intervenants du tronc commun est plébiscité.

Au-delà de la difficulté pragmatique de croiser des plannings de cours diversifiés, la complexité vécue pointe une méconnaissance de cette formation nouvelle par les différentes parties prenantes du système universitaire. Ainsi, les informations arrivent difficilement jusqu'aux étudiants et la personnalisation demande des étudiants sûrs d'eux et de leur projet. Les entretiens réalisés auprès des responsables pédagogiques pointent également le manque d'outils techniques intercomposantes permettant de simplifier cette constitution : visibilité des plannings de cours, intégration des étudiants dans les listes...

Malgré la complexité organisationnelle et les difficultés vécues par les étudiants, la licence vécue se révèle en adéquation avec la promesse. Le vécu dans le tronc commun, avec une approche expérientielle, est plébiscité. Les entretiens réalisés dans d'autres licences montrent la clairvoyance des étudiants interrogés et font émerger des pistes de réflexion. En effet, le concept de la formation intéresse, mais la formation semble risquée à la fois du point de vue de la reconnaissance académique et de la reconnaissance professionnelle de celle-ci. Par ailleurs, au-delà de l'attrait de la liberté, la nécessité de faire les « bons choix » de modules nécessite un accompagnement fort, à la fois pour ne pas écarter des modules fondamentaux qui ont moins d'attrait et aussi pour aligner ce choix avec des perspectives professionnelles cohérentes. Cet accompagnement leur paraît difficile à mettre en place pour un groupe classe d'étudiants, et encore moins à grande échelle.

1.2.2. Pistes pragmatiques d'amélioration

Certaines émergences de sens ont permis, d'ores et déjà, de fournir quelques pistes pragmatiques pour améliorer l'expérience vécue par les étudiants et favoriser leur engagement, notamment dans le cas du dispositif MP d'une part et du module hybride de formation Transmedia d'autre part.

Dans le cas du dispositif MP, les étudiants pourraient se montrer plus engagés si :

- Le concept et l'intérêt du dispositif leur étaient expliqués : son caractère polytechnique en alignement avec le projet d'établissement ; son utilité pour le parcours universitaire de l'étudiant ; la place et le poids des modules dans les maquettes
- Le choix de modules était plus vaste : pour que les étudiants puissent y trouver des modules en adéquation avec leurs besoins.

La première proposition permettrait de combler un manque de repères quand la deuxième aligne le dispositif avec les buts des étudiants. Pour atteindre cette dernière, il s'agit alors d'engager les enseignants dans la démarche, afin que davantage d'enseignants proposent des modules, avec des thématiques diversifiées. Ils pourraient alors se saisir de l'opportunité de transformer leurs pratiques, à la fois à travers le processus d'hybridation, mais aussi par l'approche par compétences.

Dans le cas du module hybride Transmédia, il s'agit de pallier le manque de repères et favoriser l'engagement :

- l'explicitation de ce qu'on attend précisément des étudiants en matière de consultation de ressources, éventuellement accompagné d'un cadre temporel de consultation pour les étudiants moins autonomes ;
- l'intégration d'une démarche de justification du travail final par les ressources ou même une évaluation individuelle sur la partie théorique ;
- Le maintien des interactions dans la partie distancielle, par exemple par des points d'étapes avec l'enseignant ou entre pairs.

Ces préconisations, assez génériques, proviennent de la réflexion sur une conception pédagogique repensée pour la distance, intégrant les recherches sur la présence à distance.

D'autres émergences de sens soulèvent davantage de questionnement. En effet, les difficultés autour des BOX certificatives étaient anticipables du point de vue enseignant : autant du point de vue du changement de paradigme évaluatif que suppose l'approche par compétences, que d'un point de vue pragmatique de temps nécessaire à la conception collégiale de l'évaluation. Par contre, l'émergence de difficultés dans l'expérience étudiante ne l'était pas : coût perçu, redondance, manque de repères, qui sont synonymes d'un manque de sens construit autour de cette démarche

évaluative, tout cela constitue un retour important avant la généralisation de la préjudisation à l'ensemble de l'établissement.

Au-delà de la production de connaissances, la démarche de recherche prend son sens dans la possibilité de fournir des pistes de réflexion et d'amélioration des dispositifs, la plaçant dans une démarche dispositif (chapitre 1, paragraphe 2.6.1).

Le bilan des émergences de sens et de pistes amélioratives a permis de faire un retour sur l'idéation par l'étude de l'expérience de l'usage. Avant cela, le bilan méthodologique a montré l'évolution progressive des méthodes de recueil de l'expérience, d'une approche par cohortes en approche en différence personnelle, dont l'analyse des résultats a montré la richesse. Au-delà de ce bilan, le protocole L3P offre des perspectives prometteuses.

1.3. Protocole L3P et perspectives

L'étude a montré la richesse à la fois du matériau recueilli et des analyses possibles dans le protocole basé sur les grilles répertoires. La partie grille répertoire peut être déroutante : « je m'attendais pas à tout ça » (entretien Jamie). Malgré cela, tous les participants ont joué le jeu, et ont été impliqués dans la passation de l'entretien. Plusieurs ont même prolongé l'interaction après la fin des questions, dévoilant une curiosité et une envie de partage : « Non [je n'ai pas de question]... juste je voudrais comprendre comment vous allez lire ça... enfin comment vous allez interpréter ça ? » (entretien Lou).

Le travail doctoral dévoile une partie des utilisations possibles du protocole tel qu'il a été conçu, et permet d'entrevoir deux perspectives possibles à celui-ci : l'aide à la décision (du point de vue du participant), l'utilité dans le recueil des attentes des participants (du point de vue d'un concepteur de dispositif) et une utilisation en entretien de groupe.

1.3.1. Outil d'aide à la décision

« C'était intéressant, même au-delà de ce que ça vous a apporté, de même moi de me faire un point sur ce que je... sur ce que je fais et ce que je veux en fait. C'est impressionnant » (Entretien Antonin).

Pour rappel, le protocole mis en place dans cette expérimentation était conçu en trois phases : expérience vécue pendant la L1, construction de la grille, conclusion. L'élicitation de la grille portait sur la formation de premier cycle avec les quatre formations : L3P, licence universitaire, BUT et licence en alternance. Cette phase permet à l'étudiant de verbaliser les caractéristiques des formations sous la forme de construits qui constituent sa grille de lecture du paysage universitaire de premier cycle. Elle fait ressortir les représentations « déjà là » de l'étudiant. Puis, l'évaluation de la licence idéale lui permet de projeter sur cette grille une formation à la fois rêvée et ancrée dans le réel, la grille formant une représentation réaliste de la formation de premier cycle, dans le sens où elle est issue de la réalité perçue par les participants.

Le recueil a donc deux avantages : il permet de récolter les préconceptions de l'étudiant sur les formations et de révéler ce qui est important pour l'étudiant dans une formation. Ainsi, ce protocole pourrait être aménagé dans le cadre d'un accompagnement à l'orientation en fin de secondaire pour :

- désamorcer les préconceptions sur les formations de premier cycle et fournir des informations adaptées aux élèves, à partir de ce qu'ils savent ou imaginent déjà, sans pour autant leur en faire la demande frontalement ;
- permettre au participant de prendre du recul par rapport à ses attentes de formation, à travers la licence idéale ;
- se projeter vers la formation qui lui convient le mieux.

Cette démarche pourrait aussi être mise en place dans le cadre de la réorientation des étudiants par exemple.

Cette utilisation des grilles répertoire comme grille d'aide à la décision est documentée dans l'étude de Shaw & McKnight (1981) par exemple (Fransella *et al.*, 2004). Le participant est alors invité à classer les construits par ordre d'importance, afin de pondérer les valeurs attribuées aux éléments à choisir (*ibid.* : 162).

1.3.2. Produire des dispositifs qui correspondent aux attentes

Produire des dispositifs *qui conviennent* suppose de cerner et comprendre les attentes des usagers, même lorsque celles-ci ne sont pas forcément formalisées pour l'utilisateur. La méthode ÉBAHIE est une solution à cette difficulté, en utilisant des protocoles d'écoute qui « visent à accroître les chances d'émergence d'idées réellement inédites » (Leleu-Merviel, 2008 : 68). Cette méthode, protocole formalisé et rigoureux, organise l'écoute, analyse les attentes exprimées, et les hiérarchise afin d'identifier les éléments saillants. Elle permet alors la définition d'une « stratégie fondée sur l'expression directe des attentes et besoins réels des usagers » (*ibid.* : 70). Elle est composée d'une phase qualitative (EBA : écoute des besoins et des attentes) et d'une phase quantitative (HIE : hiérarchisation). La phase qualitative comprend une série d'entretiens et leur dépouillement pour transformer la voix des usagers en attentes. Les entretiens visent à déterminer l'expérience en orientant le moins possible les participants et suivant la chronologie : passé/présent/futur. Ces attentes sont alors caractérisées et regroupées en trois catégories de fonctions : proportionnelles, obligatoires et attractives. La phase quantitative consiste alors en la conception et l'administration d'un questionnaire qui permettra de hiérarchiser les attentes selon l'importance accordée par l'utilisateur.

Le protocole proposé pour la L3P pourrait être intégré dans la méthode ÉBAHIE. En effet, il part de l'expérience vécue pour basculer dans une projection. De là, il pourrait être mis à profit dans la conception de réponses innovantes en matière de pédagogie qui répondent aux besoins et attentes explicites ou implicites des étudiants.

1.3.3. Analyse des construits en groupe

La méthode des entretiens à grille répertoire fait partie des outils utilisés dans le cadre du développement de méthode de recherche collaborative à l'université d'Ottawa (Canada) (Chevalier & Buckles, 2009). La recherche-action collaborative s'appuie sur le constructivisme, et cherche à créer un espace d'apprentissage d'acteurs autour d'une situation (Bourassa, Phillion, *et al.*, 2007). Ces chercheurs, dans le domaine de l'éducation, proposent la méthode des grilles de répertoire, alors appelée analyse de construits, comme outil de « co-construction de sens » (*op. cit.* : 83). Cette méthode a été mobilisée dans plusieurs recherches dans le domaine de l'éducation (Bourassa, Bélair, *et al.*, 2007), selon trois possibilités de mode de gestion : individuel (Clément, 2007 ; Lebel *et al.*, 2007), en groupe ou hybride qui alterne individuel et collectif (Bourassa, Phillion, *et al.*, 2007 ; Phillion, 2007). La phase individuelle permet alors de faire émerger les éléments, et les construits sont élicités en phase collective. Les valeurs peuvent alors être attribuées individuellement.

Cette utilisation des grilles répertoires en groupe paraît prometteuse dans le cadre du recueil de l'expérience vécue par les usagers dans l'objectif de conjuguer la force des échanges collectifs et les outils d'analyse déjà mentionnés.

1.4. Un terrain riche

Le bilan des protocoles laisse apparaître plusieurs pistes de recherche centrées sur le projet PRÉLUDE. Dans le cadre du dispositif MP, un groupe de travail, composé d'un chargé de mission par composante de formation, a pris en main l'orchestration du déploiement des modules d'ouvertures et polytechniques. L'étude présentée dans ce travail doctoral et réalisée pendant la première session en contexte pandémique pourrait être actualisée au regard des émergences citées et fournir un retour à cette équipe dans une perspective d'amélioration continue. Également, un intérêt porté à l'expérience vécue par les enseignants comme usagers de ce dispositif permettrait de dégager les perceptions enseignantes autour de ce changement, et de réfléchir à l'engagement des autres enseignants.

Les licences professionnelles préluisées, absorbées par le BUT, constituent un socle d'expérience pour deux équipes pédagogiques. Cette expérience des usagers enseignants de ce dispositif gagnerait à être capitalisée afin de continuer un déploiement du projet PRÉLUDE basé sur une amélioration continue, via un modèle itératif d'intégration de l'expérience acquise.

La licence Pluridisciplinaire Projet Personnel a maintenant plusieurs promotions à l'UPHF. Les profils dégagés dans l'étude présentée pourraient être confrontés avec les nouveaux étudiants. Par ailleurs, une enquête auprès des étudiants de la L3P telle qu'elle a été déployée à l'ICL avait été envisagée sans pouvoir être engagée, faute de temps. Elle a encore tout son sens. Par ailleurs, cette formation, « qui développe la personne et son projet pour ce qu'ils sont » (entretien Calliopée), pourrait être appréhendée et analysée comme un dispositif au design capacitant (Fernagu Oudet & Cartaut, 2022).

D'autre part, un aspect du projet, mis en place pendant le temps de la thèse, a été mis de côté, et pourra servir de terrain à des recherches futures : le déploiement de l'approche par compétences dans les licences universitaires, notamment le recueil de l'expérience vécue auprès des usagers enseignants dans cette phase de réflexion sur les maquettes et, ensuite, auprès des étudiants. Une analyse comparée pourrait être réalisée sur la mise en œuvre des deux composantes INSA et ISH, différenciées dans la gestion de celle-ci, et l'accompagnement souhaité par les acteurs.

L'étude des potentialités offertes par les différents protocoles et le terrain du projet clôt la première partie de la conclusion qui a exposé le bilan des différentes expérimentations, tant d'un point de vue méthodologique que du point de vue de l'émergence de sens et de pistes mélioratives.

2. Intégrer les usagers et leur expérience

Les différentes expérimentations fournissent un bilan très riche à la fois dans le recueil de l'expérience et l'émergence du sens construit par les usagers sur les dispositifs. L'analyse de l'expérience vécue des usagers-étudiants permet de répondre à la question :

Dans quelle mesure le recueil et l'analyse de l'expérience des usagers informent-ils sur les dispositifs innovants en pédagogie universitaire ?

Le projet PRÉLUDE a été conçu par des personnes confrontées de près ou de loin à la pratique du terrain pédagogique. Pour fournir sa réponse aux injonctions ministérielles (*Arrêté Licence, 2018 ; Plan Etudiants, 2017*), les concepteurs du projet se sont basés sur les différents rapports

contemporains de l'appel à projet (Bertrand, 2014 ; Filâtre, 2017), mais aussi sur « des enquêtes : sur le bien-être étudiant, sur la reconnaissance des étudiants sur un campus universitaire... » (entretien membre du comité de pilotage). Les usagers ont donc bien été envisagés dans la phase d'idéation du dispositif idéal de PRÉLUDE. Pourtant, la voix des usagers apparaît discordante : la motivation et l'engagement attendus, lorsqu'on comble une attente même implicite, ne sont pas présents. La conclusion est la même au niveau micro pour les dispositifs hybrides étudiés. Plus généralement, dans la course à la réponse aux appels à projets, les dispositifs sont souvent conçus en tout ou partie en faisant abstraction des usagers, en particulier du public cible. En parallèle, les retours d'expérience dépassant le questionnaire de satisfaction, c'est-à-dire basés sur le recueil de l'expérience du dispositif tel qu'il a été vécu par les usagers, ne sont pas institutionnalisés dans ce contexte. Lorsqu'ils existent, ils proviennent de volontés individuelles.

Ainsi, d'un point de vue méthodologique, l'étude a démontré que :

- 1) le recueil et l'analyse de l'expérience des usagers sont indispensables dans le cadre des dispositifs innovants en pédagogie universitaire : ils offrent des pistes pour mieux les faire correspondre aux besoins et attentes. Ce premier point invite à intégrer une démarche de design centrée usagers dans la conception des dispositifs.
- 2) toutes les méthodes ne se valent pas : l'approche en différence personnelle montre que chaque profil est unique et ne peut se ramener à un autre. Ainsi, derrière la masse se cachent des personnes, toutes différentes et décisionnaires sur ce qui leur convient et ce qui ne leur convient pas.

En filigrane du bilan se révèle la problématique autour de la communication à la fois dans, sur et autour du dispositif, et au-delà de celui-ci, de l'innovation.

2.1. Approche communicationnelle de l'innovation

« Le niveau d'information que l'on a aujourd'hui sur PRÉLUDE dégrade l'innovation à l'invention. Donc en fait on a inventé un modèle, mais on l'a pas... on a pas fait de l'innovation [...]. En fait la volonté d'innover, elle est restée sur notre volonté d'inventer » (membre du comité de pilotage).

Passer de l'invention à l'innovation signifie dépasser le stade de l'idée, du prototype, vers la première confrontation avec les usagers de celle-ci (Akrich *et al.*, 1988 : 4). Ces auteurs expliquent le succès d'une innovation de deux manières : les qualités intrinsèques de l'innovation, renvoyant au modèle de la diffusion (l'innovation se répand par contagion) ou la capacité à susciter l'adhésion de nombreux « alliés » (*ibid.*)(usagers, intermédiaires), répondant au modèle de l'intéressement. Dans ce dernier cas, le « destin [de l'innovation] dépend de la participation active de tous ceux qui sont décidés à la faire avancer » (*op. cit.* : 17), individus que les auteurs appellent « porte-parole », bien que leur rôle aille au-delà de la parole, dans les actes.

Le projet PRÉLUDE, que l'on pourrait appeler communément un « beau » projet, porte en lui les éléments d'une transformation importante du système universitaire ainsi que du vécu des étudiants dans la concrétisation de leur projet professionnel. Ceci doit se réaliser à travers les différents processus envisagés : l'approche par compétences vise l'alignement des énergies de formation vers un but commun (les compétences) dans une approche expérientielle ; l'individualisation (par les modules au choix) et de façon plus radicale, la personnalisation des parcours aspire à adapter les formations aux attentes et besoins des étudiants. Pour autant, sur le terrain, on constate une non-adhésion des usagers à PRÉLUDE : difficultés à mobiliser les enseignants autour de l'approche par compétences ou à impliquer les étudiants dans l'individualisation. Ces freins relèvent de la difficulté à emmener, à engager les acteurs dans cette innovation.

La recherche documentaire l'a montré (chapitre 2, partie 2.2), les informations qui ne sont pas présentes, sur le site internet ou intranet, dévoilent une communication autour du projet déficitaire, en tout cas à l'heure actuelle. Fait émergent de l'expérience des étudiants dans les différents dispositifs, la communication dans les dispositifs et sur les dispositifs leur paraît insuffisante. Il est fort probable qu'on puisse rétorquer qu'il y a bien eu communication sur le projet, et qu'on explique aux étudiants ce qui va leur arriver. Peut alors être avancée la notion d'incommunication comme d'« une communication qui débouche sur le sentiment partagé de ne pas arriver à se comprendre (insatisfaction) ou sur la croyance que l'on est parvenu à se comprendre alors qu'il n'en est rien (malentendu) » (Dacheux, 2015 : 267). Ainsi, même si communication il y a pu avoir, comme « relation humaine volontaire (...) de partage de sens qui s'inscrit dans une durée (...) et dans un contexte donné » (*ibid.* : 266), toujours est-il qu'il reste à présent de l'incompréhension.

Dans la conclusion de l'ouvrage *Innover dans l'enseignement supérieur*, Bédard & Bécharde (2009) proposent un cadre de référence pour l'innovation dans le supérieur, comprenant différentes conditions au déploiement des innovations pédagogiques relevées par la recherche. Ainsi, en amont de l'innovation, les auteurs incitent à « situer la conception de l'innovation dans la stratégie de développement de l'ensemble de l'organisation » (*op. cit.* : 355) et à mettre en place des « canaux de communication et de collaboration entre tous les paliers décisionnels » (*op. cit.* : 356).

Ces deux stratégies relèvent alors de la communication sur l'innovation, à la fois en alignant l'innovation sur la stratégie globale d'un établissement, et en assurant un terreau fertile de passage des informations entre les différentes sphères. Alors, une conduite de l'innovation peut se mettre en place.

2.1.1. Conduire l'innovation

La conduite de l'innovation est une conduite du changement. À partir des quatre caractéristiques pouvant affecter son implémentation issues des travaux de Fullan (1996), (Charlier *et al.*, 2002) proposent de questionner l'innovation autour de cinq questions, qui peuvent être reprises ici pour fournir les bases des informations à véhiculer auprès de la communauté universitaire pour en espérer l'adhésion.

1) Dans quelle mesure l'innovation répond-elle à un besoin ?

Si « l'innovation sert d'échappatoire à un présent insatisfaisant vers des lendemains jugés radieux » (Cros, 2020), le besoin auquel répond l'innovation « peut-être mal exprimé, diffus, et c'est en vivant l'expérience que l'innovation prend sens » (Charlier *et al.*, 2002 : 51).

Dans le cas présent, encore faut-il que les acteurs choisissent de vivre l'expérience.

2) Dans quelle mesure l'innovation proposée est-elle claire ? Les objectifs et les moyens sont-ils bien définis et compris par tous ?

Plus une innovation est significative, et touchera plusieurs dimensions de la situation, moins facile elle sera à comprendre. Pourtant, cette clarté des finalités et leur articulation avec les moyens sont un enjeu fondamental (Charlier, 2022).

3) Dans quelle mesure l'innovation est-elle complexe ? À quelles dimensions touche-t-elle ?

« La complexité renvoie aux nombreuses dimensions qui changent avec l'innovation projetée » (Charlier *et al.*, 2002 : 54). Si la complexité rend plus difficile la mise en place, elle suscite aussi plus de changements.

Ici, l'impact des différents processus sur le système universitaire fait de l'innovation projetée une innovation complexe. Sans la compréhension de cette complexité, l'innovation reste floue pour les acteurs, et donc manque de sens.

4) Dans quelle mesure l'innovation est-elle praticable ? Réalisable ?

Il s'agit d'expliciter la prise en compte des « possibilités effectives de mise en œuvre de l'innovation » (*ibid.*).

5) Dans quelle mesure est-elle acceptable ?

« Une innovation se réalise dans la durée et est loin d'être évidente et simple d'emblée » (*ibid.*). En effet, l'innovation nécessite une adaptation des individus pour sortir de l'homéostasie et comme indiquent les auteurs, « se battre contre les ambivalences, vivre dans le paradoxe constitue une expérience inhérente à l'innovation » (*ibid.*). Cette expérience déstabilisante et génératrice de conflits nécessite de dépasser une attitude « planificatrice et prescriptive » pour « gérer la dynamique de l'innovation ou plus précisément de construire avec les acteurs de l'innovation » des « objets de transition » ou « de passage » (*op. cit.* : 55).

Les réponses à toutes ces questions forment un socle d'informations objectives sur un projet d'innovation, et leur « communication » lèverait beaucoup d'incompréhensions. Les voies de médiatisations et de médiation de ces informations ont aussi leur importance. Par exemple, les communications orales, présentations ou actualités, par essence éphémères, ne permettent pas de constituer une culture informationnelle (Khainnar, 2015) autour d'un projet.

Les recherches de Khainnar sur les projets urbains éclairent cette notion. L'auteur constate qu'un projet est confronté aux « fractures représentationnelles » des différents acteurs (« acteurs-destinateurs » ou concepteurs et « acteurs-destinataires » ou usagers) ce qui peut avoir des conséquences sur le déroulement du projet. Ces fractures prennent existence ou sont aggravées par une « asymétrie informationnelle⁹⁴ » caractérisant les informations détenues par chacun des acteurs (*op. cit.* : 75). Cette asymétrie a pour conséquence une « crise de confiance » qui affecte le climat social du projet et une « fracture affective » entre les finalités du projet (ici les dispositifs pédagogiques) et leurs bénéficiaires. « L'information constitue l'antidote » démontre alors l'auteur, en luttant contre diverses causes d'asymétrie informationnelle parmi lesquelles peuvent être retenues dans notre contexte : « la trouvabilité de l'information », « l'usabilité de l'information » d'un point de vue processuel ; l'absence d'une culture informationnelle chez les acteurs-bénéficiaires et une différence d'« horizons temporels ».

La question du processus autour de l'information nous renvoie à la place des documents dans l'accès à celle-ci.

2.1.2. Place des documents dans le projet

Un projet peut être vu comme un produit, et en tant que tel, nécessite l'élaboration de plusieurs documents, tout au long de son cycle de vie, tout à la fois pour maîtriser les processus et préserver la mémoire des activités (Leleu-Merviel, 1996 : 63-69). La gestion des projets NCU n'échappe pas à cette règle, avec au-delà du quotidien du projet, l'optique du suivi du projet par l'ANR⁹⁵.

Au-delà des documents de gestion du projet, l'innovation a besoin de traces, de « supports d'inscription et de circulation » (Fichez, 2006 : 560). Cet auteur rappelle alors les réalités fondatrices des analyses en SIC : « le langagier (pris dans un sens sémiotique large) n'existe pas sans support d'inscription [...] de même qu'il ne peut exister et se diffuser (même dans une interaction physique directe) que si les signaux circulent à travers canaux et réseaux les plus divers » (*op. cit.* : 561).

Les supports d'inscription peuvent prendre de multiples formes : lettres d'informations, page dédiée aux nouveautés du projet, plateforme de suivi de l'avancement... autant de liaisons

⁹⁴ Définie par l'auteur comme « inégalité quantitative et qualitative des informations détenues par chaque acteur impliqué dans la démarche du projet urbain » (*op. cit.* : 76)

⁹⁵ Agence Nationale de la Recherche

(interactions sociales vues au sens large) qui permettraient au réseau des acteurs sociaux autour du projet de percoler (Leleu-Merviel, 2005 : 67). Cette circulation de supports a une visée de communication autour du projet pour engager la communauté universitaire.

Les documents ont aussi une place primordiale à l'intérieur du projet d'innovation auquel cas ils peuvent être co-construits avec les acteurs, dans une optique d'« outils passeurs » (Charlier *et al.*, 2002) :

« Il nous paraît essentiel de préciser que les outils de passage [...] ne jouent leur rôle dans un processus d'implémentation de l'innovation que s'ils sont construits par les acteurs eux-mêmes. Ils constituent bien plus des représentations de moments d'apprentissage et de changement vécus par un groupe que les produits d'une recherche transférables à d'autres sous la forme de "bonnes pratiques". Ce sont les démarches mises en œuvre par les acteurs pour construire ces outils de passage, et les faire évoluer qui, selon nous, sont transférables » (Charlier *et al.*, 2002 : 54).

Cette construction de documents à l'intérieur du projet, qui peuvent être compris comme des supports pour l'essaimage au sein de la communauté universitaire agrandie, ont aussi tout leur intérêt pour permettre de transformer les agir professionnels autour du projet et insuffler un apprentissage organisationnel, ce dernier étant lié à la dynamique d'innovation pédagogique (Bécharde & Pelletier, 2002).

2.1.3. Agir innovatif et apprentissage organisationnel

« On a aussi une réussite à conquérir, en tout cas à regarder sur la transformation de notre agir professionnel et de la transformation des structures » (entretien membre du comité de pilotage).

Pour Adamczewski (1996), faisant écho à Cros, l'innovation est l'« émergence d'une nouveauté qui se situerait moins dans un contenu que dans le faire autrement dans un milieu donné » (Adamczewski, 1996 cité dans Fichez, 2006). Pour accomplir leur destinée, les projets d'innovation nécessitent une « appropriation collective des intentions de changement » (Fichez, 2006 : 560), dans laquelle se constitue une démarche de transformations des pratiques, et par là même, une démarche d'apprentissage des acteurs et de l'organisation.

Cros (2007) définit l'agir innovatif entre les différents acteurs de la scène pédagogique comme « cette énergie, ce flux, cet éthos qui bouleverse l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs, des étudiants, des conseillers pédagogiques, des administrateurs et des membres de l'environnement institutionnel » (Bédard & Bécharde, 2009 : 370). Dès lors, Cros considère⁹⁶ que la « mise en œuvre d'innovations en éducation et en formation a un impact sur le développement durable d'une nouvelle professionnalité » (*op. cit.* : 372) à condition que cinq principes soient respectés : « 1) que le collectif soit orienté vers le bien commun ; 2) que les acteurs orchestrent leurs propres plans d'action avec celui du collectif ; 3) que le langage serve de moyen pour comprendre les autres et être compris ; 4) que le vécu des acteurs soit reconnu comme un savoir organisé par le langage ; 5) que l'autre soit reconnu comme un *alter ego* digne de produire sa propre vie et donc de savoir ce qu'il veut et peut apprendre tout au long de ses formations » (*ibid.*)

Dès lors, il apparaît que l'implication des différents acteurs passe dans un premier temps par une vision commune et partagée de l'alignement du projet avec la stratégie de l'établissement, ainsi que dans des plans d'actions individuelles qui rejoignent celui du collectif. De plus, le langage (pris au sens large) devrait prendre toute la place qui lui revient dans le projet, ainsi que l'expérience vécue par les acteurs qui permet de produire de la connaissance sur le projet.

⁹⁶ En cela, elle prend appui sur la théorie de l'agir communicationnel du philosophe allemand Jürgen Habermas.

Bonami *et al.* (2010) définissent l'apprentissage organisationnel comme un changement de perspective :

- « Il comprend une dimension collective à travers la prise en compte ou l'émergence d'un cadre de représentations (vision et culture) dans lequel les personnes ont conscience de constituer un groupe organisé, définissent et analysent leur action et les effets produits, et recherchent les occasions d'apprentissage ;
- Il acquiert un caractère organisationnel dans la mise en place intentionnelle, par une autorité institutionnelle reconnue, de dispositifs de régulation qui permettent 1° de mobiliser des ressources pour rendre possible le développement d'une action collective réflexive 2° de constituer une mémoire active des savoirs et des savoir-faire accumulés et de favoriser leur diffusion au sein de l'ensemble de l'organisation » (*op. cit.* : 35).

Cette définition met de nouveau en exergue la nécessité d'une vision commune (« cadre de représentations ») partagée par une communauté (« groupe organisé »). Cette communauté est elle-même tournée vers l'action, dans une démarche d'apprentissage, ce qui confère à l'apprentissage un caractère collectif. Le caractère organisationnel suppose la « mise en place intentionnelle » par l'institution de dispositifs de régulation permettant l'adoption d'une posture réflexive sur l'action collective et la constitution d'une mémoire active diffusée au sein du collectif.

Sous-jacente à cette notion apparaît l'importance du leadership dans l'organisation, que l'ouvrage de Bécharde et Pelletier (2002) place à deux niveaux : le leadership pédagogique comme « leadership de proximité » et le leadership stratégique. Le leadership pédagogique (Laurijssen *et al.*, 2009) est porté par les conseillers pédagogiques (accompagnants pédagogiques au sein d'un service d'appui) ou enseignants chercheurs impliqués dans le changement. Leur contribution au « changement durable » repose sur cinq déterminants : « la connaissance et la maîtrise du contexte ; la crédibilité et la position officielle ; l'existence d'un réseau des membres de la faculté ; l'existence d'un réseau de décideurs ; et l'existence d'un réseau pédagogique » (*op. cit.* : 121). Le leadership stratégique, quant à lui, met en relation tous les paliers décisionnels de l'établissement.

Ainsi, toutes ces conditions réunies incitent les acteurs de l'innovation, usagers-acteurs des dispositifs mis en place dans le cadre de celle-ci, à s'impliquer dans la dynamique de changement. Les autres usagers des dispositifs, les usagers-bénéficiaires, nécessitent aussi d'être considérés.

2.1.4. Communication vers et avec les étudiants

Au-delà des acteurs premiers de l'innovation, l'adhésion à un projet d'innovation pédagogique doit aussi être celle des usagers-bénéficiaires de ces projets. L'implication des étudiants ne peut se faire sans qu'ils comprennent le sens de ce que l'autorité leur propose, et ce quel que soit le niveau de dispositifs : l'institution pour le dispositif MP ou les enseignants pour les dispositifs de formation.

À l'heure actuelle, une bonne partie de l'information arrive aux individus de manière spontanée, à coup de *notifications push*⁹⁷. Un bon nombre d'étudiants semble alors avoir l'habitude que les informations viennent à eux, dans une certaine passivité que Khainnar (2015) lie à une « absence de culture informationnelle », provoquant une « anémie informationnelle » (*op. cit.* : 78). Dans le cadre des modules polytechniques, s'il existe bien une vidéo explicative⁹⁸, elle ne semble pas suffisamment accessible (elle n'est pas dans les premiers résultats d'un moteur de recherche) et

⁹⁷ messages courts envoyés à l'appareil d'un utilisateur par une application mobile et apparaissant même lorsque l'application est fermée

⁹⁸ <https://pod.uphf.fr/video/3082-quest-ce-quun-module-polytechnique/>

suppose des étudiants une recherche active d'information. La majorité va alors se tourner, lorsque c'est possible, vers leurs enseignants, qui peuvent être mal informés ou peu convaincus.

Cette situation soulève l'intérêt de médiateurs autour de la communication sur ce dispositif. Si elle ne peut présager d'un engagement dans les dispositifs même pédagogiques, elle pourrait amener à comprendre et adhérer au « concept innovant » déployé par l'innovation. En effet, les théories de l'engagement ont montré que « l'information et la persuasion peuvent s'avérer très efficaces pour peser sur les attitudes, les opinions et les valeurs », même si « elles ne le sont guère pour obtenir les changements de comportements désirés » (Joule, 2007 : paragraphe 3).

Au sein même des dispositifs pédagogiques, la problématique communicationnelle a émergé des retours d'expérience étudiants. Cette fois-ci, le cadre est plus restreint, et la situation relève de l'agir professionnel enseignant et permet d'invoquer les apports des travaux de recherche de Paquelin et Bois (2021). Partant de la définition de l'alliance thérapeutique, ces chercheurs ont défini l'alliance pédagogique (Figure 104 ; Bois, 2021), comme « co-construction et co-création entre l'enseignant et l'apprenant afin de pouvoir résoudre un problème commun dans un climat de communication favorisant les différentes confiances et permettant une compréhension de l'autre dans un acte d'intersubjectivation facilitant la communication et résultant d'un changement inhérent à l'enseignant et à ses étudiants » (*op. cit.* : 10).

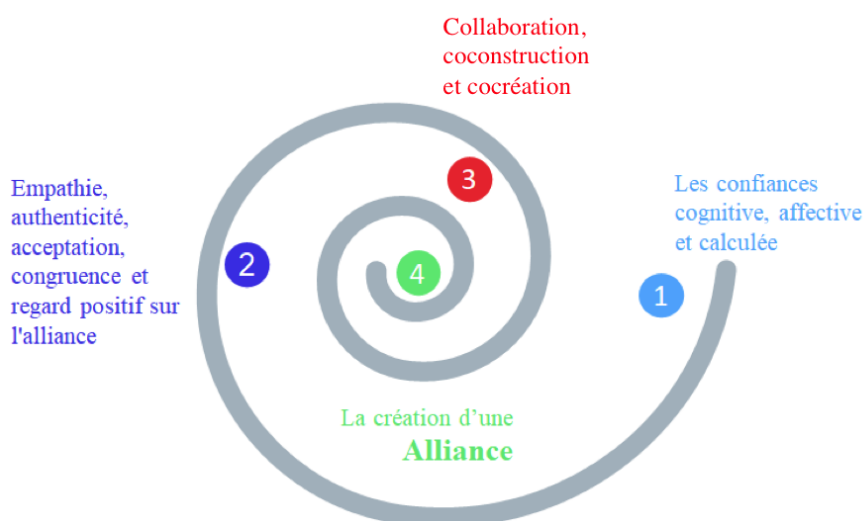


Figure 104. Création de l'alliance pédagogique
(Bois, 2021 cité dans Paquelin et Bois, 2021)

L'alliance pédagogique est alors « un processus de communication par lequel s'établit cette relation réciproque de confiance émancipatrice et autonomisante de l'apprenant » (*op. cit.* : 14). Ce processus suppose la mise en œuvre de compétences communicationnelles dont les auteurs font la liste. Cette notion peut s'étendre au-delà d'un dispositif de cours, et « participerait d'une dynamique capacitante au-delà de l'apprentissage de savoirs et le développement de capacités, une dynamique éducative qui conduit l'apprenant au-delà de ce qu'il percevait comme possible » (*ibid.*).

Dès lors, considérer l'étudiant comme partenaire de l'innovation laisse entrevoir une autre façon de concevoir les dispositifs, intégrant la voix des usagers avant la conception.

2.2. Démarche de design

D'origine anglaise, le terme design renvoie alors à la conception, dessin, modèle, forme, voire intention, et donc pour le verbe à concevoir, modéliser, élaborer. En français, il se réfère (Laudati, 2016) au *dessein* comme intention de réaliser quelque chose et au *dessin* comme représentation graphique. Cette dualité est au cœur du concept d'après Vial (2015) : « Ici réside le fondement philosophique du design : loin d'être un simple moyen technique (prototypage), le design est un levier téléologique – un moyen de penser la finalité en la matérialisant ». Le design est donc intimement lié au projet.

Le plus souvent, le terme n'est pas employé seul, mais accompagné d'un nom ou d'un adjectif précisant la nature et l'objectif de la conception (Laudati, 2016), par exemple : design industriel, design de l'environnement, *design management*, *learning design*... Pour expliquer cela, Findeli (2004) constatait que « l'extrême étendue du bassin sémantique de ce terme nous conduit à n'opter que pour des définitions en situation, si la précision terminologique nous importe quelque peu. Autrement dit, c'est le projet qui anime et le contexte où nous nous situons qui en fixera le sens ».

2.2.1. Évolution du concept

Selon Findeli et Bousbaci (2005), les modèles théoriques associés au design peuvent être catégorisés en trois types principaux, qui sont apparus chronologiquement, sans qu'une théorie ne remplace totalement la suivante.

- Théories centrées sur l'objet, jusqu'au début du modernisme, les concepteurs conçoivent alors des objets ou des produits. Ces théories sont associées aux domaines disciplinaires artistiques (esthétique, arts appliqués) ou scientifiques (technologie, sciences de l'ingénieur).
- Théories décrivant ou prescrivant le processus, à partir des années 1950, l'intérêt se déplaçant de l'objet aux fonctions de l'objet, les concepteurs ne conçoivent plus des produits, mais des environnements aux fonctions diverses (esthétique, symbolique, sécuritaire...). Ces théories sont décrites de façon duale par la logique et les mathématiques d'un côté et une partie des sciences humaines et sociales de l'autre (psychologie de l'environnement, psychologie cognitive, ergonomie, systémique...).
- Théories se concentrant sur les acteurs, depuis les années 1990, s'intéressant à l'expérience des usagers, la conception se situant au niveau d'expériences ou plus globalement aux modes de vie diversifiés et complexes. Elles reposent sur les sciences anthroposociales interprétatives et qualitatives (sociologie des organisations, systémique sociale, anthropologie culturelle...).

Les auteurs précisent que les types ne sont pas disjoints et que si le dernier est le plus développé, de façon contemporaine, dans la littérature scientifique et la recherche, les deux premiers sont encore présents.

2.2.2. Design centré usager

Ainsi le design en tant que concept est passé d'une centration sur l'objet de la conception à une centration sur les acteurs, et notamment les usagers, avec la Conception Centrée Usager (CCU) ou « design de services ». Si la distinction est couramment faite entre la phase de conception et la phase de réception (correspondant à l'appropriation ou à l'usage), elle n'est plus pertinente lorsqu'on parle de design de service et encore plus de codesign (Findeli et Bousbaci, 2005 : 9). En effet, pour qu'un projet soit normativement considéré comme centré sur l'humain, la conception et la production doivent correspondre aux besoins et attentes des usagers, et supposent donc une implication des usagers tout au long du projet : en amont et, de manière itérative, tout au long de celui-ci dans une « démarche qualité permanente (Deming, 1982) » (Laudati, 2016).

La CCU ou UD⁹⁹ est donc basée sur un processus de conception itératif dans un objectif de satisfaction des besoins et attentes des usagers. Elle suppose de prendre en compte l'utilisateur en amont (ses tâches, son environnement), la participation active des utilisateurs dès la conception et une répartition adéquate des fonctions entre l'individu et le système (Laudati et Leleu-Merviel, 2018). Cela suppose une évaluation de l'usage et du degré de satisfaction (Laudati, 2016) pour amorcer l'itération de re-conception. Le design centré usager s'est orienté ensuite vers le design de l'expérience usager (UXD¹⁰⁰), c'est-à-dire vers un point de vue centré sur l'expérience de l'utilisateur dans un contexte numérique. Il est mis en œuvre en quatre phases : analyser la situation, concevoir la promesse, valider le processus, développer la solution (Laudati et Leleu-Merviel, 2018). On retrouve bien ici les phases précédentes, mais l'évaluation de la solution est réalisée avant le développement. Cette approche s'inscrit dans le troisième type de design abordés par Findeli et Bousbaci (*op. cit.*).

L'auteur Vial 2015 cite Findeli « Le regard que pose le design sur le monde est projectif. [Pour lui], le monde est à parfaire, il est un projet et non seulement un objet qu'il faut décrire. » Dans le cadre des « actes de design prenant pour objet les produits et services de notre environnement construit, de notre cadre de vie privée et publique quotidienne, de notre culture matérielle », cet auteur propose de définir l'objectif du design : « maintenir ou améliorer l'habitabilité du monde » (Findeli, 2004 : 2). Le design est donc à mettre en lien avec la logique d'innovation.

2.2.3. Design pédagogique

Dans le champ de l'éducation en France, le terme design pédagogique était très peu utilisé jusque récemment. Dans son article sur le *Learning design*, Baron (2011) lie cette expression à l'évolution de la « technologie de l'éducation » à partir des années 1960, lorsque les théories de l'apprentissage ont rencontré les moyens technologiques. À partir des années 1970, on parle d'*instructional design*, ensemble de théories descriptives (sur le savoir et la stratégie d'enseignement) et prescriptive reliant le savoir à acquérir et les stratégies à employer pour y parvenir (*op. cit.* : 112) et basée sur des « systèmes d'instruction ». Cette approche postule que l'apprentissage s'optimise « en organisant au mieux des transactions bien adaptées à la situation » (*op. cit.* : 113), et est à mettre en lien avec l'« industrialisation » de la formation. Le passage au nouveau millénaire et l'arrivée de nouveaux environnements d'apprentissage introduisent l'expression *learning design*¹⁰¹ comme changement de focalisation de l'enseignement à l'apprentissage. Les travaux visent alors à modéliser l'éducation, avec l'introduction de différents langages, toujours dans le contexte de la formation en ligne, « perspective claire d'ingénierie » (*op. cit.* : 113).

Une recherche bibliographique actuelle sur le terme « design pédagogique » renvoie à des démarches d'ingénierie pédagogique, concernant les formations à distance. Peuvent être cités : le modèle MISA¹⁰² (Paquette, 2002) ou le modèle ADDIE¹⁰³ par exemple. Ces modèles soulèvent plusieurs critiques (Basque, 2017b) notamment un « manque d'agilité », un « processus anti-créatif » ne reflétant pas la pratique. Ce type de démarche reste dans une approche théorique décrivant ou prescrivant le processus (type 2 de Findeli et Bousbaci, paragraphe 2.2.1).

Dans un cadre plus générique d'enseignement, il faudra attendre l'année 2023 pour que l'expression *design pédagogique* se voit employée dans le titre d'un ouvrage de pédagogie

⁹⁹ User Design

¹⁰⁰ User eXperience Design

¹⁰¹ traduit par « conception pédagogique » (Baron, 2011).

¹⁰² Méthode d'ingénierie d'un système d'apprentissage.

¹⁰³ Analyse, Design, Développement, Implémentation et Evaluation.

universitaire (Lanarès *et al.*, 2023) issu de travaux suisses. Ce livre se veut fournir une approche « pratique, visuelle et modulaire » dans une démarche en trois temps (Vision, Conception, Évolution) pour l'élaboration d'un enseignement ou l'analyse d'un existant. Le livre propose des outils de facilitation visuelle propres se rapprochant du *design thinking*. La démarche est centrée sur l'expérience des apprenants (type 3 de Findeli et Bousbaci, paragraphe 2.2.1) dans la partie Conception.

Les travaux du chercheur australien Goodyear¹⁰⁴ quant à eux portent sur la démarche de design centrée usager appliquée à la formation universitaire. Dans l'article *Teaching as design* (Goodyear, 2015), il distingue planification et design : « *Design for learning is a hybrid, involving mixtures of service, product and space design* » (*op. cit.* : 35). Le design devient alors le « moyen de résoudre les forces contradictoires qui façonnent l'enseignement supérieur contemporain » (*op. cit.* : 37) : diversification des besoins et des attentes des étudiants, attente croissante sur les capacités des diplômés, accélération des innovations technologiques, augmentation des pressions exercées sur les enseignants. Pour l'auteur, des stratégies créatives, basées sur une démarche de design, et fondées sur des données probantes seront nécessaires pour que les universités innovent face à ces changements. Il s'agira de rendre les universités plus compétentes en matière de design, ainsi que d'aider tous les membres de l'institution à participer à des projets éclairés et axés sur le design (*ibid.*).

Avec une approche de design centrée usagers, l'utilisateur est mis au cœur de la démarche, au-delà d'une évaluation de son expérience *a posteriori*, il est intégré dès les premières phases de réflexion.

3. Modifier ou améliorer l'habitabilité de la formation¹⁰⁵

« Une innovation pédagogique c'est une amélioration de l'apprentissage, proposer de nouvelles idées avec différents modes, différents supports, de nouveaux moyens, modes, méthodes. Tout en ayant un échange et un retour en dialoguant » (étudiant LP Maubeuge).

L'innovation pédagogique a été définie dans le socle théorique de travail doctoral comme « une différence dans une des composantes en amont de l'étudiant (curriculum, activités pédagogiques, accompagnement) qui engendre une différence dans l'apprentissage des étudiants » (Section 1.Chapitre 2.1.6). Au regard de l'émergence, dans les analyses, de l'enjeu communicationnel de l'innovation et de l'apport théorique du paragraphe 2.1, cette définition gagne à être actualisée pour mettre en relief la dimension interactionnelle et deviendrait alors : une différence dans une des composantes en amont de l'étudiant (curriculum, activités pédagogiques, accompagnement) qui engendre une différence dans l'apprentissage des étudiants, dans un climat d'échanges et de dialogue.

3.1. Habiter une formation

Considérer l'expérience pédagogique des étudiants comme une expérience de vie (Leleu-Merviel *et al.*, 2018), incite à employer la métaphore architecturale présentée par Laudati & Leleu-Merviel (2018) qui différencie l'expérience de visite et l'expérience de l'habiter. Pour les auteures, l'expérience de visite est issue d'une pratique occasionnelle tandis que l'expérience d'habiter est envisagée lorsque l'usage est continu, et que l'utilisateur s'approprie l'espace, le transformant en lieu. Cette métaphore permet d'appréhender l'expérience vécue comme pratique du lieu, et ainsi explorer les modes d'habiter de ces lieux. Ce faisant, l'expérience est appréhendée « avec une approche

¹⁰⁴ <https://petergoodyear.net/category/design-for-learning/>

¹⁰⁵ Clin d'œil à la définition proposée par (Findeli, 2004 : 2).

compréhensive des logiques d'appropriation » (Cordier, 2017) empruntant alors un ancrage géographique.

3.1.1. Détour géographique

Construit comme concept majeur de la science géographique contemporaine, la notion d'habiter convoque différentes tendances (Lazzarotti, 2013) :

- Habiter, *c'est être dans le monde* : approche tournée vers la quête de l'être, dans la suite de la philosophie d'Heidegger. Alors, habiter, *c'est* « se constituer ontologiquement », *c'est-à-dire* « se donner du sens par ce que l'on est ou croit être en ce monde et donner du sens au monde » (Hoyaux, 2003 : 124) ;
- Habiter, *c'est faire avec l'espace* : approche basée sur l'étude des pratiques, utilisée notamment dans les études du tourisme. Habiter est alors « pratiquer des lieux géographiques » (Stock, 2004), en « faire l'expérience ». Cette notion articule alors pratique des lieux et significations des lieux, ces dernières étant mobilisées par « les individus en actes, en situation, en projet » ;
- Habiter *c'est se construire en construisant le Monde* (comme « dimension unique et originale de l'humanité habitante » (*ibid.*)), la géographie devient alors une dimension de l'humanité d'un individu : « l'expérience de soi et des autres à travers le monde ». Dès lors, l'habiter est vu comme un processus, « de pratiques en représentation, et dans une relation toujours entretenue entre lieux et territoires du Monde, habitants et cohabitations ». Alors habiter *c'est* « se construire territorialement dans le monde et pouvoir ainsi s'approprier, s'identifier, se projeter à chaque instant sur un lieu du Monde » (Hoyaux, 2003 : 124).

Les géographes font généralement la distinction entre espace et territoire, bien que ces concepts soient polysémiques et parfois interchangeables. L'espace est « le contenant physique et naturel sur lequel les hommes et les activités se déploient » (Larceneux, 2007 : paragraphe 5), il est déterminé par la distance qui peut-être objective (et mesurable) ou subjective (perception d'éloignement et de proximité). D'un autre côté, la notion de territoire renvoie à « une appropriation de l'espace (notion plus physique ou naturelle, mais une nature traduite par des représentations) par des acteurs » (*op. cit.* : paragraphe 2). À chaque acteur ou action (État, entreprise, comportement des élèves ou des familles) correspond autant de territoire « qui se superposent, s'emboîtent et se différencient » (*ibid.*).

Pour De Certeau (1990), dans *l'Invention du quotidien*, « "Habiter" *c'est* investir l'espace, socialement et affectivement, créer des liens avec des individus, des lieux, des bâtiments, des formes urbaines, une mémoire individuelle ou collective » (Vidal, 2010). Invention d'un « non quotidien » (*ibid.*), le tourisme est une manière d'habiter le Monde, *c'est* un « habiter autrement » (Duhamel, 2003) ; les touristes sont alors des « habitants temporaires » des lieux qu'ils fréquentent. L'habiter touristique se situe dans le « hors-quotidien » tant dans les pratiques déployées que par les lieux fréquentés et est caractérisé par le choix. Les lieux touristiques peuvent participer à la construction identitaire des individus, comme « lieux qui nous habitent » (*op. cit.* : 87).

Le concept de « mode d'habiter » s'est construit pour « permettre d'appréhender l'ensemble des relations (évolutives) qui s'établissent entre ces deux pôles généralement pensés séparément : les lieux et les milieux d'une part, les individus et "les gens" de l'autre » (Mathieu, 2012) et peut se décomposer en quatre dimensions : « habiter et travailler, habiter et se loger, habiter et circuler, habiter et vivre ensemble ».

3.1.2. Métaphore géographique de la formation

De Certeau renverse les postures géographiques en définissant l'espace comme un « lieu pratiqué » (De Certeau, 1990 : 173). Dans notre cas, pour rester ancrés avec le vocabulaire de la formation qui emploie le terme d'espace pour dénommer un « contenant » physique ou virtuel, comme dans l'expression « espace numérique de travail » ou espace physique de formation des bibliothèques, l'espace est donc pris comme ce qui est offert objectivement par l'environnement. Alors, le dispositif de formation peut être appréhendé comme deux appropriations successives de l'espace. Une première appropriation par l'enseignant, qui apprivoise et transforme l'espace en un lieu que lui-même habite, en le « disposant » : il organise, agence les activités, dont il prévoit les médiatisations et les médiations. Dès lors, l'étudiant accède au lieu de formation, vu comme « disposition » désignée par l'enseignant, il le visite ou en prend possession, l'habite.

En première lecture, l'étude postulait que l'expérience de visite permettrait de tirer moins de bénéfice d'un dispositif de formation, car les étudiants restent en retrait, ne s'engagent pas, sont passifs. Alors qu'une expérience de formation réussie tiendrait quant à elle de l'expérience d'habiter : l'usage est régulier, l'étudiant s'approprie les contenus pour les faire siens, il s'y sent « chez lui ».

L'appropriation par l'usager vient de sa capacité à fabriquer du sens de et dans ce qu'il vit dans l'espace (ici le dispositif pédagogique). Le recueil sur ce volet dans l'expérimentation sur le module hybride « Écritures transmédiatiques » a montré que la perception d'habiter la formation était mise en lien avec la phase en présentiel du module, avec les interactions à la fois avec les enseignants et avec les étudiants. La perception de visite semble liée quant à elle à plusieurs manques, notamment le manque de repère et de sens, et appuie également le manque d'interactions. Alors, la vision dichotomique habiter/en visite ne paraît pas être représentative de la réalité des postures étudiantes dans les dispositifs de formation, les deux perceptions pouvant être concomitantes. Ce qui rejoint l'idée du tourisme en formation comme un possible « habiter autrement ».

L'approche faite dans cette expérimentation relevait d'une approche de l'habiter comme « faire avec l'espace », cherchant à révéler l'expérience du lieu par sa signification, ainsi était interrogée la perception projective de la formation comme lieu. Deux types de lieux ont émergé : les lieux perçus (bibliothèque) comme visualisation des fonctionnalités « disposées » par l'enseignant, ou plus pragmatiquement les lieux vécus, renvoyant au lieu physique (classe) ou à une métaphore des interactions (café).

Les premiers éléments récoltés semblent une piste prometteuse de recherche sur les modes d'habiter les dispositifs de formation et à l'habitabilité de ceux-ci ; en effet, le dispositif participe à trois dimensions mentionnées pour ce concept : travailler, circuler et vivre ensemble. Également, la notion de territoire pourrait être aussi questionnée, comme résultant de l'appropriation du dispositif prévu, deuxième appropriation de l'espace. Cette notion pourrait alors être mise en lien avec la notion d'Environnement Personnel d'Apprentissage (Peraya *et al.*, 2014 ; Felder *et al.*, 2020).

Cette exploration géographique permet de dégager plusieurs pistes de recherche. Les lieux fournis par les étudiants à la question de la métaphore du lieu se sont révélés éclairants de bien des façons dans l'analyse des différents dispositifs investigués. Le seul participant à ne se sentir ni chez lui, ni en visite a qualifié son expérience de « point de passage, comme un checkpoint ».

3.2. « Checkpoint »

La métaphore du check-point est assez représentative d'un dispositif proposé qui ne fait pas sens pour l'étudiant, dans lequel il ne s'engage pas. Dès lors, le contrat entre l'étudiant et l'université ne se concrétise pas en terme d'apprentissage, mais dans l'image d'une case à cocher. Ceci semble

assez emblématique de certaines impressions sur le terrain de l'enseignement pour que l'on s'y attarde.

Les travaux de recherche de Trigwell *et al.* (1999) et leur modèle relatif à l'apprentissage proposent un continuum des approches de l'apprentissage par les étudiants. Ce continuum place d'un côté l'apprentissage en surface, où l'étudiant est centré sur la reproduction des contenus, en opposition, de l'autre côté, avec un apprentissage en profondeur, centré sur l'intégration des connaissances. La position intermédiaire correspond alors à une approche stratégique de l'apprentissage, visant la réussite du cours. Ce continuum peut être mis en parallèle avec les buts de maîtrise et de performance déjà mentionnés dans l'exposé des théories de la motivation.

Les étudiants stratégiques prennent bien place quotidiennement dans les dispositifs de formation et leur posture va au-delà d'une approche de l'apprentissage. On peut noter leur intérêt pour la manière dont l'enseignement est évalué ou l'organisation des séances, ceci avant de savoir quels apprentissages vont être réalisés. La *case à cocher* semble le symptôme de l'adoption d'une posture dans laquelle l'étudiant accepte ce qui lui est imposé, tout en se mettant à distance : si ce qu'on lui propose ne lui convient pas, il cherche le moyen de valider la case à moindre coûts. Dans l'exemple précis du cours Transmédia, si l'étudiant est en mesure de faire l'exercice sans passer par l'apprentissage du cours, il a validé la case.

Chez certains étudiants croisés au quotidien, les Modules Polytechniques sont envisagés comme une *case à cocher*. Les étudiants n'en perçoivent pas la valeur (au sens motivationnel), ils choisissent parce qu'il faut choisir, sans comprendre le concept ou son utilité, dans une position de consommateur. Le dispositif ne répond pas à un besoin, et en étant décorrélé d'un besoin, il ne peut que difficilement combler leurs attentes.

L'approche communicationnelle de l'innovation exposée précédemment a mis en valeur l'intérêt d'« objets passeurs » dans le processus transformant. Au vu du besoin interactionnel des étudiants, des individus-passeurs auraient toute leur place dans ce dispositif MP en particulier, et même dans d'autres dispositifs innovants.

Au-delà d'un usage un peu galvaudé, devenir « passeur en éducation » appelle « à la fois des connaissances particulières sur la pratique éducative et des connaissances particulières sur la recherche » (Gaussel *et al.*, 2017). Le passeur pense et construit des ponts entre les communautés de pratiques éducatives et les communautés de recherche, ainsi il se doit d'avoir trois compétences : « savoir identifier des travaux de recherche, savoir lire la complexité d'une situation éducative, et savoir discerner les recherches mobilisables pour répondre au caractère holistique d'une situation éducative ». Cette position est à rapprocher de ce qu'on peut attendre en enseignement supérieur d'un « leader pédagogique » tel que défini par Laurijssen *et al.* (2009) et a ainsi toute sa place dans l'accompagnement au changement auprès des enseignants, à la fois dans la transformation pédagogique « quotidienne », mais aussi celle en lien avec des projets transformants¹⁰⁶.

Du point de vue des étudiants, cette image du passeur ne peut que faire penser à l'image du pont issu des travaux de recherche de Dervin (1998) sur la construction du sens et le comportement informationnel, transposé dans le domaine de la formation par Useille (2007) et de l'apprenance par Bougenies (2015). Le passeur (de statut enseignant ou étudiant) permettrait alors d'accompagner l'étudiant à accéder aux informations pertinentes, à créer du sens autour des dispositifs proposés. Il s'agit alors de rentrer dans une culture de la médiation.

¹⁰⁶ Il a d'ailleurs fait l'objet d'une journée d'études de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire en 2020 : *Les passeurs de la Pédagogie Universitaire dans les projets de transformation pédagogique*. <https://aipufrance20.sciencesconf.org/>

Finalement, la métaphore du point de passage « checkpoint », qui pourrait être attribuée à d'autres publics que les étudiants, questionne plus largement la motivation et l'engagement des usagers dans les dispositifs pédagogiques. Et l'on peut se demander si cette posture un effet rebond d'une perte de sens dans la valeur de l'apprentissage, et plus généralement dans la conception idéologique de l'institution universitaire.

3.3. Université en devenir

La posture étudiante évoquée précédemment questionne la conception que les étudiants peuvent avoir de l'université. Les différentes conceptions de l'université ont été présentées dès le début de la thèse et la littérature en dénombre trois (Lessard et Bourdoncle, 2002) : l'université libérale, l'université de recherche et l'université de service. Ces conceptions sont corrélées respectivement à trois approches du savoir : la transmission d'un savoir désintéressé, la construction d'un savoir par la recherche et l'application d'un savoir utile à la société.

En mettant en perspectives ces conceptions avec les postures des étudiants, l'université libérale convoquerait une posture de curiosité, d'ouverture, d'apprendre pour apprendre. L'université de recherche inciterait à une posture d'enquête (au sens de Dewey), d'apprendre en cherchant, en résolvant une situation problème. Et la troisième conception inciterait à une conception de l'apprentissage utile, dans une optique d'utilité sociale, d'apprendre pour servir la société.

L'idéologie de l'université libérale repose sur la transmission d'un savoir universel, d'une formation de l'intelligence et de la morale, et peut paraître d'un autre âge et un peu « hors-sol », trop loin des préoccupations de la société. L'université de recherche repose sur un lien dialogique entre enseignement et recherche qui se nourrissent l'un l'autre ; et elle convoque le principe de liberté de choix pour les étudiants, et une liberté pédagogique et de recherche pour les enseignants.

D'un autre côté, l'université de service est intrinsèquement liée aux besoins sociétaux, et peut être mise en lien avec une optique de professionnalisation. Le discours sur l'insertion professionnelle est omniprésent à l'université, au lycée et, on peut le constater dans les conversations familiales, il est même présent dès les premières années de collège. Certes, les difficultés sociales liées au chômage et la problématique de l'insertion professionnelle ne peuvent être niées. Cependant, ce discours semble éclipser les *projets de vie* au bénéfice des projets professionnels. Il est intéressant de noter par ailleurs que dans les programmes de BUT¹⁰⁷ (et précédemment de DUT¹⁰⁸), l'enseignement de Projet Personnel et Professionnel est presque entièrement centré sur l'accompagnement à l'orientation et la préparation à l'insertion professionnelle. Ainsi, la frontière entre projet personnel et projet professionnel paraît floue et ténue.

L'université de service repose idéologiquement sur un lien symbiotique entre action et réflexion pour permettre le progrès social, nécessitant culture générale, construction du savoir scientifique en vue d'une application des savoirs pour répondre aux besoins sociétaux. Dans cette relecture de ces différentes conceptions, le parallèle possible avec la généralisation de l'approche par compétences ne peut passer inaperçu, et explique une bonne partie des réticences de collègues enseignants de licence universitaire, qui y voient une aliénation des Savoirs au profit du Faire.

Cette méthode de planification change le paradigme de l'enseignement, ne se limitant plus à l'acquisition des connaissances, qui deviennent des ressources, mais leur mobilisation, dans des situations d'évaluation contextualisée ; l'approche est alors qualitative, et porte sur l'analyse de la

¹⁰⁷ Bachelor Universitaire de Technologie : la réforme de fin 2019 crée une nouvelle licence professionnelle (le BUT) qui sera dispensée dans les IUT (instituts universitaires de technologie), ce diplôme confèrera un niveau bac + 3 aux étudiants des IUT.

¹⁰⁸ Diplôme Universitaire de Technologie

démarche empruntée par l'apprenant (Scallon, 2015). Sur le terrain, dans le cadre de la réforme du BUT, les enseignants constatent parfois un désengagement des étudiants dans certaines ressources, dont le poids par les jeux de coefficients devient parfois dérisoire. Ce constat (et plus généralement l'impact de la réforme sur les apprentissages) doit être confortée, par exemple dans le cadre de travaux de recherche sur la réforme, qui sont peut-être déjà engagés ou qui mériteraient de l'être. Pour autant, elle est un signe d'une dérive possible de l'approche par compétences telle qu'elle est déployée, et qui justifierait les frictions constatées chez les enseignants : à trop cibler sur le Faire, on perdrait la construction intellectuelle.

La « philosophie » de l'APC n'annihile pas les connaissances, au contraire, elle vise à leur donner du sens, à cesser de les juxtaposer pour les entremêler et les rendre mobilisables et transférables dans diverses situations. L'approche par compétences devait résoudre le problème de l'approche par objectifs à laquelle on a justement reproché de dériver en liste de « cases à cocher ». Pourtant, la manière dont elle est déployée risque de le faire oublier, notamment du côté des étudiants. Et cela même si dans le programme du BUT est intégrée la notion de portfolio, qui, idéologiquement, a pour objectif d'intégrer une posture réflexive de l'individu sur ses actions, et permettrait d'éviter certaines dérives technicistes. Dans les faits, le portfolio s'avère difficile à appréhender pour les enseignants, manque de sens pour les étudiants : il a du mal à prendre la place qu'il devrait occuper, à la fois comme témoignage, mais aussi comme fil directeur d'une construction de la personne.

Cette personne est au centre des derniers appels à projets visant les innovations curriculaires, mettant en exergue des injonctions paradoxales envers les universités. Celles-ci doivent prendre en compte la personne dans toutes ses particularités alors qu'elles sont fondées sur un système bâti sur le traitement de masse, visant l'accueil du plus grand nombre, regroupé en cohortes à gros flux sur les bancs des amphithéâtres (licence de psychologie, de STAPS et tant d'autres).

Alors, une simple métaphore questionne le devenir de l'université, ses conceptions et son idéologie, son devenir. Comment donner les armes intellectuelles aux étudiants pour faire face au Monde en mouvement ? Peut-on vraiment personnaliser les parcours au sein d'une université de masse ? Comment mettre en place un accompagnement pour épanouir chaque étudiant à la fois en tant que citoyen éclairé, par sa construction intellectuelle, et épanoui dans une insertion professionnelle ? Finalement, comment pourrait-on s'y prendre pour trouver des solutions en différence personnelle sans exploser les coûts, en gardant l'humain au centre des dispositifs ?

Les derniers mots sont laissés tout d'abord à deux participants aux entretiens collectifs.

« Merci pour cette écoute et échange et bon courage ☺ » (Lilou, LP Cambrai).

« L'idée de l'interview est très plaisante. On a pu s'exprimer sur notre ressenti » (Manon, LP Maubeuge).

Et le point final de cette thèse est un dernier dialogue laissé à votre appréciation :

Loïc : « j'ai peur que les gens qui derrière liront cela interprètent mal... j'espère juste qu'on dira pas du mal de nous »

Enquêtrice : « des étudiants ? »

Loïc : « oui je sais qu'il y en a qui vont lire ça ce genre de thèses et qui vont se dire : "encore des étudiants qui sont là pour se plaindre" parce que forcément y'a des étudiants qui vont plus dire ce qui ne va pas plutôt que ce qui va bien... Mais en fait on en revient toujours au même problème c'est qu'il y en a qui diront : "ils y connaissent rien " »

TABLE DES MATIERES

Remerciements.....	5
Sommaire	9
Liste des tableaux	13
Liste des figures	15
Liste des abréviations - Glossaire	17
<u>Introduction générale</u>	<u>19</u>
<u>SECTION 1. Cadre contextuel et théorique de la recherche.....</u>	<u>25</u>
<u>Chapitre 1. Transformations de l'université.....</u>	<u>27</u>
1. Evolution de l'université	27
1.1. Conceptions plurielles d'une université en évolution	27
1.2. Une université accessible au plus grand nombre	28
1.3. Échec et réussite à l'université	28
1.4. Transformation pédagogique : une évolution nécessaire ?	30
2. Financement par projet.....	31
2.1. PIA : de l'autonomie à la recherche de ressources	31
2.2. PIA3 : Nouveaux Coursus à l'Université	34
3. Numérique à l'université.....	35
3.1. Évolution sociétale.....	35
3.2. Numérique en éducation/formation	35
3.3. Numérique post-pandémique	37
4. Question de recherche	38
<u>Chapitre 2. Socle conceptuel initial</u>	<u>41</u>
1. Innovation pédagogique	41
1.1. Logique d'innovation	41
1.2. Innover dans l'enseignement supérieur	43
1.3. L'innovation comme processus dynamique	44
1.4. Catégories d'innovation.....	44
1.5. Pédagogie et innovation	45
1.6. Innovation dans notre étude	46
2. Dispositif	47
2.1. Tradition foucaldienne.....	47
2.2. Concept intermédiaire.....	48
2.3. Dispositif et formation.....	49
2.4. Le(s) dispositif(s) dans cette étude.....	50
2.5. Omniprésence des dispositifs en formation.....	51
2.6. Recherche ou évaluation sur les dispositifs ?.....	52
3. Usage(s) et usager(s).....	53
3.1. Notion complexe.....	54
3.2. De l'usage à l'usager	56
3.3. Usager dans notre étude	57
<u>Chapitre 3. Terrain empirique</u>	<u>59</u>
1. Innovations pédagogiques à l'UPHF.....	59
1.1. Une logique de projet	59
1.2. Des innovations à différentes échelles.....	60

2. PRÉLUDE comme terrain expérimental	62
2.1. Connaissance du contexte	62
2.2. Communication autour du projet	63
2.3. Gestion du projet PRÉLUDE	66
3. PRÉLUDE comme dispositif(s)	68
3.1. Différents niveaux de dispositifs	68
3.2. Dispositif idéal	69
3.3. Usagers de PRÉLUDE	72
4. PRÉLUDE comme processus	72
4.1. Vers la réussite étudiante : individualiser les parcours ?	73
4.2. Individualisation ou personnalisation	73
4.3. Individualisation et personnalisation dans PRÉLUDE	76
4.4. Approche par compétences	77
<u>SECTION 2. Cadre méthodologique et épistémologique</u>	81
<u>Chapitre 4. Démarche de recherche</u>	83
1. Connaissance scientifique en sciences humaines	83
1.1. Fondements épistémologiques de la science moderne	83
1.2. Sciences humaines	83
1.3. Démarche scientifique	84
2. Constructivisme	84
3. Raisonnement de recherche	85
4. Recherche qualitative	86
5. Approches complémentaires	86
<u>Chapitre 5. Collecte de données</u>	89
1. Accès au contexte	89
1.1. Participation observante	89
1.2. Posture de praticien-chercheur	90
1.3. Collecte documentaire	90
2. Questionnaire	91
2.1. Règles de questionnement	91
2.2. Différents types de questions	92
2.3. Bonnes pratiques	92
2.4. Comment le questionnaire a-t-il été déployé dans la recherche ?	93
3. Entretiens	94
3.1. Visées des entretiens	94
3.2. Questions	95
3.3. Interactions : posture enquêteur	95
4. Entretien à grille répertoire	96
4.1. Théorie des construits personnels	96
4.2. Opérationnalisation de la théorie	97
<u>Chapitre 6. Méthodes d'analyses mobilisées</u>	101
1. Analyse qualitative	101
1.1. Données qualitatives	101
1.2. Donner du sens	101
1.3. Étapes	102
2. Transcription-traduction des données qualitatives	102

3. Transposition-réarrangement	105
3.1. Récit phénoménologique.....	105
3.2. Analyse thématique.....	105
4. Analyse instrumentée des grilles de répertoire	107
4.1. Analyse par <i>clustering</i>	108
4.2. Analyse en composantes principales.....	110
<u>Introduction de la partie empirique</u>	<u>115</u>
<u>SECTION 3. De l'individualisation de parcours aux dispositifs hybrides de formation</u>	<u>117</u>
Introduction de la section 3.....	119
<u>Chapitre 7. Individualisation des parcours de formation : le dispositif Modules Polytechniques.....</u>	<u>121</u>
1. Cadre contextuel de l'étude	121
1.1. Individualisation des parcours dans PRÉLUDE.....	121
1.2. Cadre concret de l'expérimentation : les MP semestre pair/session janvier 2021.....	122
2. Apports théoriques	123
2.1. Enseignement à distance	123
2.2. Motivation	124
3. Protocole expérimental	127
3.1. Approche inductive guidée.....	128
3.2. Mobilisation du questionnaire pour le recueil de données	129
3.3. Cadre de l'évaluation.....	130
3.4. Participants.....	130
3.5. Déroulé	132
3.6. Analyse des données	132
4. Approche qualitative	133
4.1. Traitement des commentaires	133
4.2. Traitement des tensions dialogiques.....	136
4.3. Bilan de l'approche qualitative.....	137
5. Résultats statistiques : approche quantitative	138
5.1. Perception de la contrôlabilité	138
5.2. Perception de la valeur.....	139
5.3. Perception d'innovation	140
5.4. Apports de l'analyse à deux variables	141
6. Bilan.....	143
<u>Chapitre 8. Analyse des attentes d'hybridation : les licences professionnelles préluées.....</u>	<u>147</u>
1. Protocole.....	147
1.1. Questionnements en miroir	148
1.2. Echantillon et réponses	148
2. Analyse des attentes d'hybridation	148
2.1. Approche quantitative.....	149
2.2. Approche qualitative : comparaison des <i>verbatim</i>	153
2.3. Activités pédagogiques à distance.....	157
2.4. Discussion des résultats.....	164
3. Bilan.....	165
<u>Chapitre 9. Percevoir l'expérience des étudiants dans un dispositif hybride de formation</u>	<u>167</u>
1. Cadre théorique.....	168
1.1. Motivation	168

1.2.	Engagement.....	168
1.3.	Dispositif de formation hybride.....	169
1.4.	Expérience vécue.....	170
1.5.	Métaphore des lieux : une méthode projective.....	170
2.	Contexte et méthodologie de recueil.....	171
2.1.	Le module « Écritures transmédias ».....	171
2.2.	Méthode de recueil.....	172
3.	Analyse des résultats.....	172
3.1.	Auto-évaluation de la motivation et de l'engagement.....	172
3.2.	Motivation.....	173
3.3.	Engagement autoévalué et traces d'activités.....	176
3.4.	Représentation projective du dispositif.....	176
4.	Discussion.....	179
4.1.	Représentation du dispositif.....	179
4.2.	Percevoir l'engagement : learning analytics en question.....	179
5.	Bilan.....	180
6.	Extension de l'étude.....	181
6.1.	Recrutement des modules.....	181
6.2.	Caractéristiques distinctives.....	181
<u>SECTION 4. Expérience des étudiants dans leur formation : APC et personnalisation.....</u>		185
Introduction de la section 4.....		187
<u>Chapitre 10. De l'enquête asynchrone à l'entretien collectif : approche de l'expérience de l'APC.....</u>		189
1.	Approche de l'innovation portée par l'APC : recueil 2022.....	189
1.1.	Perceptions de différence.....	191
1.2.	Approche par compétences et hybridation.....	197
1.3.	Transfert des connaissances.....	197
1.4.	Bilan.....	198
2.	Les entretiens de groupe.....	199
2.1.	Pourquoi faire des entretiens de groupe ?.....	200
2.2.	Les différents types d'entretien de groupe.....	200
2.3.	Réalisation des entretiens.....	201
3.	Protocole d'expérimentation 2023.....	202
3.1.	Recrutement des étudiants.....	202
3.2.	Organisation matérielle.....	203
3.3.	Animation et scénario d'entretien.....	203
4.	Passation et premières analyses.....	207
4.1.	Echantillon.....	207
4.2.	Adaptation du lieu de l'entretien.....	207
4.3.	Débriefing sur la passation.....	208
4.4.	Points saillants des entretiens.....	208
5.	Bilan.....	211
<u>Chapitre 11. Entretien à grille répertoire : l'expérience au plus proche du sens.....</u>		213
1.	Un départ en entretien classique.....	213
1.1.	Plusieurs types d'entretien.....	213
1.2.	Entretien semi-directif : le guide d'entretien.....	214
1.3.	Difficultés de construction.....	216
2.	Entretiens à grille répertoire.....	216

2.1. Départ avec grille triadique	216
2.2. Learning by living	216
2.3. Learning by doing : les entrainements	219
2.4. Protocole finalisé	222
3. Recrutement et planification de l'enquête.....	227
3.1. Recrutement des enquêtés en lien avec la L3P	227
3.2. Recrutement des étudiants hors L3P.....	227
3.3. Echantillon d'étudiants de licence universitaire.....	229
3.4. Organisation temporelle des entretiens.....	229
4. Préparation de l'analyse	229
4.1. Analyses préliminaires.....	230
4.2. Fichiers d'organisation.....	232
5. Entretiens en visio-conférence	233
5.1. Une nécessité.....	233
5.2. Un basculement éprouvé	234
5.3. Impact sur le protocole d'entretien.....	234
5.4. Analyse de la transposition en visio-conférence	239
Chapitre 12. Les étudiants et la personnalisation de parcours : la Licence Pluridisciplinaire Projet	
Personnel	243
1. Approche idiographique.....	243
1.1. Analyse individuelle : Calliopée	244
1.2. Analyse des autres entretiens : synthèse	253
1.3. Galerie de portraits.....	258
2. Perceptions de la L3P	259
2.1. Adéquation à la promesse	259
2.2. Les critères de choix autour de la L3P	261
3. Expérience vécue dans la L3P	268
3.1. Du diagramme des affinités à la carte conceptuelle	268
3.2. Expérience vécue complexe	271
3.3. Mise en lien avec les lieux	273
3.4. Perception de l'habiter	275
3.5. Analyse de l'expérience vécue par les grilles répertoire	276
3.6. Bilan	281
4. Bilan, discussions et perspectives	282
4.1. Bilan de l'enquête	282
4.2. Bilan du protocole.....	283
4.3. Perspectives sur les construits.....	284
Conclusion générale.....	287
1. Bilan des expérimentations.....	287
1.1. Des cohortes à l'individu.....	288
1.2. De l'idéation à l'expérience	290
1.3. Protocole L3P et perspectives	293
1.4. Un terrain riche.....	295
2. Intégrer les usagers et leur expérience	295
2.1. Approche communicationnelle de l'innovation	296
2.2. Démarche de design	302
3. Modifier ou améliorer l'habitabilité de la formation	304
3.1. Habiter une formation.....	304

3.2. « Checkpoint »	306
3.3. Université en devenir.....	308
Table des matières.....	311
Bibliographie	317
Annexes.....	339

Bibliographie

- Abdi, H., & Williams, L. (2010). Principal component analysis. *Wiley interdisciplinary reviews: computational statistics*, 2(4), 433-459.
- Adamczewski, G. (1996). La notion d'innovation : Figures majeures et métaphores oubliées. In F. Cros & G. Adamczewski (Éds.), *L'innovation en éducation et en formation*. De Boeck.
- Agamben, G. (2006). Théorie des dispositifs (M. Rueff, Trad.). *Po&sie*, 115(1), 25-33. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/poesi.115.0025>
- Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (1988). A quoi tient le succès des innovations ? 1 : L'art de l'intéressement; 2 : Le choix des porte-parole. *Gérer et Comprendre. Annales des Mines*, 11 & 12, 4-17 & 14-29.
- Albareil, E., Gérard, L., & Spriet, T. (2023). L'expérience du numérique postpandémie : Enquête sur les perceptions d'étudiants qui ont suivi un dispositif hybride. *Actes TICEMED 13*, 109-126.
- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : Du terme au concept. In *La technologie de l'éducation : Recherches, pratiques et perspectives* (PUF, p. 47-59).
- Albero, B. (2014). La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. In *Les universités à l'heure de la pédagogie numérique. Questions et éclairage de la recherche* (p. 27-54). De Boeck Supérieur.
- Altet, M. (1997). *Professionnaliser les métiers d'enseignant. Savoirs professionnels et formation*. Cahiers du CREN.
- Ames, C. (1992). Classrooms : Goals, Structures, and Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Anadon, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives, Hors Série*(5), 26-37.
- Androwkha, S. (2020). La présence à distance en e-Formation. Entretien avec Annie Jézégou. *médiations et médiatisations - Revue internationale sur le numérique en éducation et communication*, 3.
- Annoot, E., Bobineau, C., Daverne-Bailly, C., Dubois, E., Piot, T., & Vari, J. (2019). *Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : Bilan et perspectives*. Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- Appel, V., Boulanger, H., & Massou, L. (2010). *Les dispositifs d'information et de communication : Concept, usages et objets*. De Boeck Université.
- Appel, V., & Heller, T. (2010). Dispositif et recherche en communication des organisations. In *Les dispositifs d'information et de communication : Concept, usages et objets* (p. 39-58). De Boeck Université.
- Arnaud, M. (2012). Apprendre par les réseaux sociaux, qu'est-ce qui change ? *Études de communication*, 38, 101-115.
- Arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence. (2018). Journal Officiel de la République Française. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000037291166/?isSuggest=true>

- Astier, B. (2021). *Ecosystème d'innovation et processus info-communicationnel* [Thèse de doctorat - Sciences de l'information et de la communication]. Université Polytechnique Hauts-de-France.
- Audran, J. (2019). Réconcilier l'humain et le technique ? Une question centrale en formation avec et par les technologies numériques. In B. Albero, S. Simonian, & J. Eneau (Éds.), *Des humains & des machines : Hommage aux travaux d'une exploratrice* (Raisons et passions, p. 91-103). <https://hal.science/hal-03149683>
- Audran, J., & Dazy-Mulot, S. (2019). L'intégration des outils numériques, une question d'éthique professionnelle ? Le cas du tableau numérique interactif. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 63(1), 51-64. <https://doi.org/10.3917/spir.063.0051>
- Audran, J., Kaqinari, T., Kern, D., & Makarova, E. (2021). Les enseignants du supérieur face à l'enseignement en ligne « obligé ». Quels changements dans leur rapport au numérique éducatif ? *Distances et médiations des savoirs*, 35.
- Bablet, M. (2016). Individualisation ou personnalisation : Des étymologies qui devraient amener à fortement distinguer ces notions. *Administration et Éducation*, 2(150), 165-172.
- Bachy, S. (2019). Comment se développe le savoir techno-pédagogique disciplinaire ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 1(63), 125-137.
- Badillo, P.-Y. (2013). Les théories de l'innovation revisitées : Une lecture communicationnelle et interdisciplinaire de l'innovation ? Du modèle « Émetteur » au modèle communicationnel. *Les enjeux de l'information et de la communication*, 14(1), 19-34.
- Balaudé, A., Glinel, C., & Madon, J. (2022). Trois sociologues dans un fauteuil. *Socio-anthropologie*, 45, 213-229.
- Bandura, A. (1977). Selfefficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory* (p. xiii, 617). Prentice-Hall, Inc.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Baribeau, C. (2010). L'entretien de groupe : Considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : Usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Baron, G.-L. (2011). « Learning design ». *Recherche & formation*, 68, 109-120. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1565>
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : Un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 2(36), 95-116.
- Barron, K. E., & Hulleman, C. (2015). Expectancy-Value-Cost model of motivation. In *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences* (2 ème, Vol. 8, p. 503-509). Elsevier.
- Barthou, E., & Bruna, Y. (2021). *Le travail en période de confinement : Tensions, accélérations et opportunités*. Université de Pau et des Pays de l'Adour.

- Basque, J. (2017a). *Introduction à l'ingénierie pédagogique* [Texte rédigé pour le cours en ligne TED 6312 Ingénierie pédagogique et technologies éducatives (ted6312.telug.ca)]. Université TÉLUQ.
https://ted6313v2.telug.ca/telugDownload.php?file=2014/04/19_TED6313_Texte_Intro_IP.pdf
- Basque, J. (2017b, mai). *Quelques critiques adressées aux méthodes classiques de design pédagogique et implications pour une nouvelle ingénierie pédagogique* [Communications à des congrès/colloques et conférences (non publiées)]. Colloque « Vers une nouvelle ingénierie pédagogique pour les environnements numériques d'apprentissage (ENA) », Congrès de l'ACFAS 2017, Montréal, Canada. <https://r-libre.telug.ca/1719/>
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Ballantine Books.
- Beaud, S. (2005). *L'échec à l'université des «enfants de la démocratisation». Une question occultée*. Cosmopolitiques - Laboratoire des pratiques de l'écologie politique.
<https://www.boullier.bzh/cosmopolitiques/vol-10-trop-decole/>
- Béchar, J.-P., & Pelletier, P. (2001). Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : Un cas d'apprentissage organisationnel. In D. Raymond, *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel* (p. 131-149). Éditions du CRP.
- Béchar, J.-P., & Pelletier, P. (2002). *Dynamique des innovations pédagogiques en enseignement supérieur : À la recherche d'un cadre théorique* (2002-002; Cahier de recherche OIPG). Ecole des Hautes Études Commerciales (HEC), Montréal.
- Bédard, D. (2022). De la démonstration à l'amélioration des dispositifs pédagogiques : Une question d'évaluation. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [Online]*, 38(1).
<https://doi.org/10.4000/ripes.3993>
- Bédard, D., & Béchar, J.-P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur* ([Ebook]). Presses Universitaires de France [ebook].
- Ben Khaled, K. (2021). *Design graphique et glocalisation en publicité : De la stratégie des marques à l'appropriation par les publics locaux* [Thèse de doctorat - Sciences de l'information et de la communication]. Université Polytechnique Hauts-de-France.
- Bernard, F., & Fluckiger, C. (2019). Innovation technologique, innovation pédagogique : Éclairage de recherches empiriques en sciences de l'éducation. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, N° 63(1), 3-10. <https://doi.org/10.3917/spir.063.0003>
- Berthiaume, D. (2016). *Scénariser vos séances de cours pour gagner en clarté et en cohérence*.
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L., & Rochat, J.-M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). *Recherche et formation*, 67, Article 67.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1387>
- Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur—Rapport à Mme Simone Bonnafous, DGESIP*. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Besneville, É., Brillant, C., Caesar, M., Cerisier, J.-F., Devauchelle, B., Kechaï, H. E., Féroc-Dumez, I., Fortin, S., Lagrange, A., Lancellata, F., Néa, B., Netto, S., Nguyen, A., Pottier, L., Pierrot, L., Raclin, S., Ramirez, S., Raçon, J., Remond, E., ... Landa, M. S. (2019, octobre). Le numérique éducatif à l'école élémentaire en tension entre politiques nationales, politiques locales et logiques

d'appropriation par les enseignants. *Ecoles, territoires et numérique : quelles collaborations ? quels apprentissages ?* <https://hal.science/hal-02314186>

- Biemar, S. (2009). Un schéma descripteur des images identitaires de la relation pédagogique construit par analyse inductive des données brutes. *Recherches qualitatives*, 28(1), 53-75. <https://doi.org/10.7202/1085321ar>
- Biggs, J. (2012). What the student does : Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 39-55. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.642839>
- Blais, M., & Martineau, S. (2007). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2010). *L'entretien*. Armand Colin.
- Blondeau, V., Meyer-Chemenska, M., & Schmitt, D. (2020). Le design de l'expérience au musée : Nouvelles perspectives de recherche. *Culture & Musées. Muséologie et recherches sur la culture*, 35, Article 35. <https://doi.org/10.4000/culturemusees.4637>
- Bois, C. (2021). *Mieux communiquer pour motiver les étudiants par une alliance pédagogique en formation à distance au post-secondaire au Québec*. Université Laval.
- Bonami, M., Letor, C., & Garant, M. (2010). Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel à la lumière de trois situations hors normes. *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*, 47-62.
- Bosdeveix, R. (2017). Les cartes conceptuelles dans la recherche en didactique : Usages, élaboration et analyse grâce au logiciel CmapTools. *Recherches en didactiques*, 2(24), 81-103.
- Boudjaoui, M., & Leclercq, G. (2014). Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation. *Education et francophonie*, 42(1), 22-41.
- Bougenies, F. (2015). *Expérience de visite muséale for all : Visite augmentée et construction de sens : le cas d'enfants avec et sans handicaps au Palais des Beaux-Arts de Lille*. [These de doctorat, Valenciennes]. <https://www.theses.fr/2015VALE0042>
- Boulaire, C. (2004). Portrait chinois : Le jeu de la métaphore en tant qu'expérience. *Décisions Marketing*, 36, 39-47. <https://doi.org/10.7193/DM.036.39.47>
- Bourassa, M., Bélair, L., & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Education et francophonie*, 35(2), 1-11.
- Bourassa, M., Pillion, R., & Chevalier, J. (2007). L'analyse de construits, une co-construction de groupe. *Éducation et francophonie*, 35(2), 78-116. <https://doi.org/10.7202/1077650ar>
- Bourdet, J.-F., & Leroux, P. (2009). Dispositifs de formation en ligne analyse et appropriation. *Distance et savoirs*, 1(Vol. 7), 11-29.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Editions de Minuit.
- Bouzidi, L., Boulesnane, S., & Benaissa, M. (2017). L'évolution des Technologies de l'Information et de la Communication : La co-construction avec les usages. *Interfaces numériques*, 6(3), 482-498.
- Brassard, C., & Teutsch, P. (2014). Proposition de critères de proximité pour l'analyse des dispositifs de formation médiatisée. *Distances et médiations des savoirs*, 5.
- Buisson, F. (1887). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Hachette.

- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Peraya, D., & Deschryver, N. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et Savoirs*, 9(1), 69-96.
- Calviac, S. (2019). Le financement des universités : Évolutions et enjeux. *Revue Française d'administration Publique*, 169, 51 à 68.
- Carré, P. (1995). Cinq propositions... pour faire avancer le sujet. *Éducatives*, 2, 40-41.
- Carré, P. (2006). *Portée et limites de l'autoformation dans une culture de l'apprenance*. 7ème colloque sur l'autoformation, ENFA, Toulouse.
- Carreras, O., & Couturier, C. (2023). Pratiques d'enseignement dans le supérieur pendant les confinements et leur persistance. *Distances et Médiations des Savoirs*, 42. <https://doi.org/10.4000/dms.9025>
- Cartaillier, P., & Gassie, L. (2020). *La réforme du baccalauréat vue par les lycéens, les parents et les enseignants. Sondage INSEEC U. - Le Figaro Etudiant—Opinionway*.
- Cerisier, J.-F. (2012). La culture numérique dans le champ de l'éducation, quelques références bibliographiques. *Distances et médiations des savoirs [En ligne]*, 1. <https://doi.org/10.4000/dms.163>
- Cerisier, J.-F. (2020a, mars 17). Covid-19 : Heurs et malheurs de la continuité pédagogique à la française. *The Conversation*. <https://theconversation.com/covid-19-heurs-et-malheurs-de-la-continuite-pedagogique-a-la-francaise-133820>
- Cerisier, J.-F. (2020b, mai 19). Covid-19, ce que la continuité pédagogique nous apprend de l'école. *The Conversation*. <https://theconversation.com/covid-19-heurs-et-malheurs-de-la-continuite-pedagogique-a-la-francaise-133820>
- Cerisier, J.-F., De Campos Pinto, A., Galindo, L., Gracia Moreno, C., Pierrot, L., Slouma, M., & Solari Landa, M. (2018, mars). *Vers un modèle conceptuel pour discriminer utilisation, usage et pratique [Oral]*.
- Charlier, B. (2013). Apprendre au-delà des frontières : Entre nomadismes et mobilités. *Savoirs*, 32(2), 61-79.
- Charlier, B. (2022). Stratégies numériques des institutions d'enseignement supérieur. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 40(40), Article 40. <https://doi.org/10.4000/dms.8454>
- Charlier, B., Bonamy, J., & Saunders, M. (2002). Chapitre 2. Apprivoiser l'innovation. In *Technologie et innovation en pédagogie* (p. 43-64). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.charl.2002.01.0043>
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, 4, 469-496.
- Chauvigné, C., & Coulet, J. (2010). L'approche par compétences : Un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue Française de Pédagogie*, 172, 15-28.
- Chevalier, J. M., & Buckles, D. J. (2009). *SAS2 : Guide sur la recherche collaborative et l'engagement social* /. Editions ESKA - CRDI. <https://idrc-crدي.ca/fr/livres/sas2-guide-sur-la-recherche-collaborative-et-lengagement-social>

- Choplin, H., Audran, J., Cerisier, J.-F., Lemarchand, S., Paquelin, D., Simonian, S., Viens, J., Peraya, D., Soulier, E., & Jacquinet-Delaunay, G. (2007). Quelle recherche sur et pour l'innovation pédagogique. *Distances et savoirs*, 5(4), 483-505. <https://doi.org/10.3166/ds.5.483-505>
- Cibois, P. (2014). Les méthodes d'analyse d'enquêtes. In *Les méthodes d'analyse d'enquêtes*. ENS Éditions. <http://books.openedition.org/enseditions/1443>
- Cibois, P. (2021, mai 18). Introduction à la classification. *QUANTI*. https://quanti.hypotheses.org/2186#identifiant_4_2186
- Clément, N. (2007). Les élèves n'écoutent pas pendant une période de lecture : Pourquoi? Et selon qui? *Éducation et francophonie*, 35(2), 117-132. <https://doi.org/10.7202/1077651ar>
- Collectif. (2008). *La formation individualisée. Déclaration commune de la conférence de consensus. Collectif de Gilly-les-Cîteaux*.
- Collectif de Chasseneuil. (2001). *Accompagner des formations ouvertes. Conférence de consensus. L'Harmattan*.
- Collet, L., Durampart, M., Heiser, L., & Picard, L. (2021). Enjeux expérientiels de l'utilisation de l'IA en anatomopathologie. *Communiquer : Revue de communication sociale et publique*, 33, 26-44.
- Collet, L., Durampart, M., & Pélissier, M. (2020). Culture et acculturation au numérique : Des enjeux clefs pour les organisations de la connaissance. *Les Cahiers de la SFSIC [En ligne]*, 10. <http://cahiers.sfsic.org/sfsic/index.php?id=617>
- Cordier, A. (2017). *Grandir connectés*. C & F Editions.
- Cordier, A. (2020). Médiatiser la recherche en SIC sur « le numérique en éducation ». *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 20, Article 20. <https://doi.org/10.4000/rfsic.9478>
- Cosnefroy, L., & Annot, E. (2014). Pourquoi s'intéresser à la posture d'accompagnement dans l'enseignement supérieur aujourd'hui ? *Recherche et formation*, 77, 9-15.
- Coulon, A., & Paivandi, S. (2008). *Etat des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants / vie-publique.fr*. <http://www.vie-publique.fr/rapport/30118-etat-des-savoirs-sur-les-relations-entre-les-etudiants-les-enseignants>
- Couturier, C., Dupré, A., Faure, C., & Gutierrez Ruiz, C. (2019). Le projet CAPTE, apports et leviers d'un réseau d'accompagnants. *(Faire) coopérer pour (faire) apprendre. Actes QPES 2019*. Xème colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur, QPES 2019, Brest, France.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue Française de Pédagogie*, 118, 127-156.
- Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. L'Harmattan.
- Cros, F. (2007). *L'agir innovatif. Entre créativité et formation*. De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-agir-innovatif--9782804155254.htm>
- Cros, F. (2009). Préface. In D. Bédard & J.-P. Béchar, *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 11-20). Presses Universitaires de France.
- Cros, F. (2019). Éclairage théorique sur le sens et la signification de l'innovation en éducation dans les systèmes de formation : Diachronie et synchronie. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/ripes.2204>

- Cros, F. (2020). Éclairage théorique sur le sens et la signification de l'innovation en éducation dans les systèmes de formation : Diachronie et synchronie. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(2).
- Cyterman, J.-R., & Aimé, P. (2019). La loi « libertés et responsabilités des universités » : Origines, apports et bilan de la mise en œuvre. *Revue Française Administration Publique*, 1(169), 21-36.
- Dacheux, É. (2015). L'incommunication, sel de la communication. *Hermès, La Revue*, 71(1), 266-271. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/herm.071.0266>
- Dandurand, L. (2005). Réflexion autour du concept d'innovation sociale, approche historique et comparative. *Revue française d'administration publique*, 3(115), 377-382. <https://doi.org/10.3917/rfap.115.0377>
- Danvers, F. (1994). *700 mots-clefs pour l'éducation. 500 ouvrages recensés (1881-1991)*. Presses Universitaires de Lille.
- Darnon, C., & Butera, F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque : Présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). *L'Année psychologique*, 105, 105-131.
- Daverne-Bailly, C., & Bobineau, C. (2020). Orienter et s'orienter vers l'enseignement supérieur dans un contexte de changement des politiques éducatives : Incertitudes, choix, inégalités. *Education et socialisation [En ligne]*, 58. <http://journals.openedition.org/edso/13048>
- Davidson, A.-L. (2007). L'Analyse de construits : Un outil légitime pour la recherche en éducation. *Recherches qualitatives, Hors Série*(5), 125-137.
- Davila, A., & Dominguez, M. (2010). Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative. *Recherches qualitatives*, 29(1), 50-68.
- De Certeau, M. (1980). *Invention du quotidien*.
- De Certeau, M. (1990). *Invention du quotidien : Les arts de faire*. Gallimard.
- De Ketele, J. (2010). La pédagogie universitaire : Un courant en plein développement. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 5-13.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : Un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors Série*(28-43).
- De Singly, F. (2020). *Le questionnaire* (5ème). Armand Colin.
- Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Apprentissages des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11(2), 157-161.
- Deming, E. W. (1982). *Out of the Crisis*. MIT Press.
- Denzin, N. K. (1977). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw Hill.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. De Boeck.
- Dervin, B. (1998). Sense-making theory and practice : An overview of user interests in knowledge seeking and use. *Journal of Knowledge Management*, 2(2), 36-46. <https://doi.org/10.1108/13673279810249369>

- Dewey, J. (2005). *L'art comme expérience*. Gallimard.
- Dioudi, M. (2018). *Learning Analytics : Terminologie du Learning Analytics*. Direction du Numérique pour l'Éducation, ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation (France). http://techne.labo.univ-poitiers.fr/gtnum2/file/axe6/DNE-LA-GTnum2_Axe6-Livrable pour les DANs-Mars 2018.pdf
- Donnat, O. (2009). Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique Éléments de synthèse 1997-2008. *Culture études*, 5(5), 1-12.
- Dornier, C. (2010). *Le processus de documentarisation pour et par des adultes en formation continue : L'usage d'un carnet de suivi comme objet de médiation* [Thèse de doctorat - Sciences de l'information et de la communication]. Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis.
- Duchesne, S., & Haegel, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien collectif*. Armand Colin.
- Duguet, A., Le Mener, M., & Morlaix, S. (2016). Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en éducation ? Quelles perspectives de recherche ? *Spirale - Revue de recherches en éducation, Supplément électronique au n°57*.
- Duhamel, P. (2003). Au fondement du tourisme : Habiter autrement le Monde. *Travaux de l'Institut de Géographie de Reims*, 29(115), 75-90. <https://doi.org/10.3406/tigr.2003.1464>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In *Handbook of child psychology : Social, emotional, and personality development, Vol. 3, 5th ed* (p. 1017-1095). John Wiley & Sons, Inc.
- Eco, U. (1985). *Lector in Fabula*. Grasset.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2*2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Escrig, B. (2020). *Concilier trois innovations curriculaires : Le passage aux blocs de compétences, l'approche par compétences et l'approche programm* [Rapport de recherche]. Toulouse INP.
- E.Thill, E. (1993). Les théories de l'expectation et de la valeur. In R. J.Vallerand & E. E.Thill, *Introduction à la psychologie de la motivation* (p. 361-399). Etudes Vivantes.
- Felder, J., Baran, K., Molteni, L., & Charlier, B. (2020). Une méthodologie pour rendre intelligibles les transformations de pratiques d'apprentissage : Application à la transition vers l'enseignement à distance due à la COVID 19. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(3), 86-102.
- Fernagu Oudet, S., & Cartaut, S. (2022). Introduction. *Phronesis*, 11(4), 1-5. Érudit. <https://doi.org/10.7202/1092330ar>
- Fewou Ngouloure, J.-P. (2015). Usagers, usagers et nouvelles techniques d'enseignement /apprentissage. *Revue française des sciences de l'information et de la communication [Online]*, 6.

- Fichez, É. (2006). Recherche sur l'innovation en éducation. Les repères des sciences de l'information et de la communication. *Distances et savoirs*, 4(4), 557-564.
- Figari, G. (2008). L'évaluation des dispositifs éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 77-93. <https://doi.org/10.7202/1024966ar>
- Filâtre, D. (2017). *Réformer le premier cycle de l'enseignement supérieur et améliorer la réussite des étudiants*.
- Findeli, A. (2004). Les perspectives de recherche en design. *Mode de recherche*, 1, 7-10.
- Findeli, A., & Bousbaci, R. (2005). L'Eclipse De L'Objet Dans Les Théories Du Projet En Design. *The Design Journal*, 8(3), 35-49. <https://doi.org/10.2752/146069205789331574>
- Fleury-Vilatte, B., & Walter, J. (2002). L'engagement des chercheurs. *Questions de communication*, 2, Article 2. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7083>
- Fluckiger, C. (2021). Numérique en formation : Des mythes aux approches critiques. *Education Permanente*, 1(226), 124-135.
- Foucault, M. (1977). Le jeu de Michel Foucault (entretien avec D. Colas, A. Grosrichard, G. Le Gaufrey, J. Livi, J. Miller, J.-A. Miller, C. Millot, G. Wajema). *Ornicar ? Bulletin périodique du champ freudien*, 10, 62-93.
- Fransella, F. (Éd.). (2003). *International Handbook of Personal Construct Psychology*. Wiley.
- Fransella, F., Bell, R., & Bannister, D. (2004). *A manual for Repertory Grid Technique*. Wiley.
- Frau-Meigs, D. (2020, mai 3). Pédagogie à distance : Les enseignements du e-confinement. *The Conversation*. <https://theconversation.com/pedagogie-a-distance-les-enseignements-du-e-confinement-137327>
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A., & Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : Une recension théorique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 500-518. <https://doi.org/10.7202/1069767ar>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement : Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Frégné, C., & Trollat, A.-F. (2009). La formation individualisée : Un objet de recherche ? *Savoirs*, 3(21), 9-40.
- Fullan, M. (1996). Professional Culture and Educational Change. *School Psychology Review*, 25(4), 496-500. <https://doi.org/10.1080/02796015.1996.12085837>
- Gabriel, K. R. (2002). Le Biplot—Outil d'exploration de données multimensionnelles. *Journal de la Société Française de Statistique*, 143(3-4), 5-55.
- Gantier, S. (2014). *Contribution au design du documentaire interactif : Jonction et disjonction des figures de l'utilisateur de B4, fenêtres sur tour, co-produit par France Télévisions* [Thèse de doctorat - Sciences de l'information et de la communication]. Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis.
- Gather-Thullier, M., & Cros, F. (2000). Le réseau comme outil d'apprentissage organisationnel. L'expérience de la rénovation de l'enseignement primaire au canton de Genève. *recherche et formation pour les professions de l'éducation. Innovation et réseaux sociaux*, 34, 83-99.

- Gaussel, M., Gibert, A.-F., Joubaire, C., & Rey, O. (2017). Quelles définitions du passeur en éducation ? *Revue française de pédagogie*, 201(4), 35-39. <https://doi.org/10.4000/rfp.7194>
- Gavillet, I. (2010). Michel Foucault et le dispositif : Questions sur l'usage galvaudé d'un concept. In *Les dispositifs d'information et de communication. Concept, usages et objets* (p. 17-38). De Boeck Université.
- Glasman, D. (2007). "Il n'y a pas que la réussite scolaire !" Le sens du programme de "réussite éducative". *Informations sociales*, 5(141), 74-85.
- Goodyear, P. (2015). Teaching as design. *HERDSA Review of Higher Education*, 2, 27-50.
- Granjon, Y. (2021). La perception de l'enseignement à distance par les étudiants en situation de confinement : Premières données. *Distances et médiations des savoirs*, 33.
- Grevet, P. (2005). Du rapport Quéré aux appels à projets campus numériques : Quelques orientations économique-institutionnelles. In *Modèles économiques et enjeux organisationnels des campus numériques*.
- Grevet, P. (2006). Une contradiction structurante dans la numérisation de l'enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 3(4), 333-364.
- Guillemette, F. (2021). L'approche par compétences dans la programmation pédagogique. *Enjeux et société*, 8(2), 140-169.
- Haas, V., & Masson, E. (2006). La relation à l'autre comme condition à l'entretien. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 71, 77-88.
- Haegel, F. (2005a). Réflexion sur les usages de l'entretien collectif. *Recherche en soins infirmiers*, 4(83), 23-27.
- Haegel, F. (2005b). Réflexion sur les usages de l'entretien collectif. *Recherche en soins infirmiers*, 4(83), 23-27.
- Heilporn, G. (2020). *Stratégies favorisant l'engagement des étudiants dans des modalités de cours hybrides en ES* [Doctorat]. Université de Sheerbrooke.
- Houart, M., Bachy, S., Dony, S., Hauzeur, D., Lambert, I., Poncin, C., & Slosse, P. (2019). La volition, entre motivation et cognition : Quelle place dans la pratique des étudiants, quels liens avec la motivation et la cognition ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(1).
- Howe, R. (2017). De l'approche par compétences au projet par compétences : Dérive de sens et confusion des concepts. *Pédagogie collégiale*, 30(3), 5-8.
- Hoyaux, A.-F. (2003). Pouvait-on habiter un camp de concentration sous le nazisme ? *Travaux de l'Institut Géographique de Reims*, 29-30(115-118), 123-136. <https://doi.org/10.3406/tigr.2003.1467>
- Jacquinet, G., & Choplin, H. (2002). La démarche dispositif aux risques de l'innovation. *Education Permanente*, 152, 143-158.
- Jacquinet, G., & Monnoyer, L. (1999). Avant-propos : Il était une fois. *Hermès, La Revue*, 3(25), 9-14.
- Jacquinet-Delaunay, C. (2002, avril). *Les sciences de l'éducation et les sciences de la communication en dialogue : À propos des médias et des technologies éducatives. L'université En Ligne : Du dispositif empirique à l' " objet " de recherche, entre sciences de l'information et de la*

communication (SIC) et sciences de l'éducation (SED). Premier colloque franco-mexicain de sciences e la communication, Mexico.

- Jacquinet-Delaunay, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 102, 57-67.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2001). Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : À propos des médias et des technologies éducatives. *L'Année sociologique*, Vol.51(2), 391-410. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/anso.012.0392>
- Jankowicz, D. (2004). *The easy guide to repertory grids* (Wiley).
- Jeanneret, Y. (2007). Usages de l'usage, figures de la médiatisation. *Communication & Langages*, 151, 3-19.
- Jeanneret, Y. (2009). La relation entre médiation et usage dans les recherches en information-communication en France. *RECIIS – Electronique Journal of Communication Information and Innovation in Health*, 3(3). <https://doi.org/10.3395/reciis.v3i3.276f>
- Jeanneret, Y. (2002, mai). Communication, transmission, un couple orageux. *Sciences Humaines, Hors série*(36).
- Jeanneret, Y., & Souchier, E. (2002). La communication médiatisée est-elle un « usage » ? *Communication & Langages*, 132(5-27).
- Jézégou, A. (2006). La recherche de flexibilité en formation : Conceptions et usages de l'autoformation. *Education Permanente*, 168, 113-122.
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. *Distances et savoirs*, 8(2), 257-274.
- Jézégou, A. (2019). La distance, la proximité et la présence en e-Formation. In A. Jézégou, *Traité de la e-Formation des adultes* (p. 372). De Boeck Université.
- Joly, M. (2006). *Introduction à l'analyse de l'image* (Armand Colin).
- Joule, R.-V. (2007). De la théorie de l'engagement à la pédagogie de l'engagement. In *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation. Personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales* ([en ligne]). Presses universitaires de Rennes. <<http://books.openedition.org.ezproxy.uphf.fr/pur/60163>
- Joule, R.-V., & Beauvois, J.-L. (1998). *La soumission librement consentie*. Presses Universitaires de France.
- Jouquan, J. (2009). L'évaluation de la qualité de la formation : Au-delà les chiffres. In D. Bédard & J.-P. Bécard, *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 199-212). Presses Universitaires de France.
- Juppé, A., & Rocard, M. (2009). *Investir pour l'avenir : Priorités stratégiques d'investissement et emprunt national*. <https://www.vie-publique.fr/rapport/30784-investir-pour-lavenir-priorites-strategiques-dinvestissement-et-empr>
- Karsenti, T., & Gauthier, C. (2006). Les TIC bouleversent-elles réellement le travail des enseignants? *Formation et profession*, 12(3), 2-4.
- Kaufman, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (Armand Colin).
- Kelly, G. (1963). *A Theory of Personality* (Norton).

- Kelly, G. (2003). A brief introduction to personal construct theory. In F. Fransella (Éd.), *International Handbook of Personal Construct Psychology*. Wiley.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs. Vol. 1. A theory of personality. Vol. 2. Clinical diagnosis and psychotherapy* (p. xxviii, 1218). W. W. Norton.
- Kennel, S., Guillon, S., & Mailles-Viard, S. (2022). La perception du numérique en pédagogie universitaire aujourd'hui, entre transformations et permanences : Résultats d'une enquête à l'Université de Strasbourg. *Pré-actes*, 91-101.
- Kennel, S., Guillon, S., & Picot. (2021). Entre présence et distance sous contrainte, quelle perception par les étudiants des ressources pédagogiques ? *Distances et Médiations des Savoirs*, 35. <https://doi-org.ezproxy.uphf.fr/10.4000/dms.6547>
- Khainnar, S. (2015). Information et fractures représentationnelles dans les débats urbains. In S. Leleu-Merviel & H. Boulekbache-Mazouz (Éds.), *Recherches en design : Processus de conception, écriture et représentations*. ISTE éditions.
- Kiesler, C. A. (1971). *Psychology of Commitment : Experiments Linking Behaviour to Belief*. Academic Press Inc.
- Knauf, A., & Falgas, J. (2020). Les enjeux de l'hybridation pour l'apprentissage coactif. *Distances et médiations des savoirs*, 30.
- Kohn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. In M.-P. Mackiewicz (Éd.), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (p. 15-38). L'Harmattan.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kozanitis, A. (2015). *La relation pédagogique au collégial : Une alliée vitale pour la création d'un climat de classe propice à la motivation et à l'apprentissage*. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/37481>
- Labour, M. (2011). *MEDIA-REPERES. Une méthode pour l'explicitation des construits de sens au visionnage* [Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches]. Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Les métaphores dans la vie quotidienne—George Lakoff, Mark Johnson*. Les éditions de Minuit. <https://www.decite.fr/livres/les-metaphores-dans-la-vie-quotidienne-9782707310590.html>
- Lambert, A. (2021). De la rationalité éclatée à la rationalité réunifiée : L'économie comportementale, un nouveau paradigme ? *Revue de philosophie économique*, 22(1), 107-128.
- Lambert-Le Mener, M. (2012). *La performance académique des étudiants en première année universitaire : Influence des capacités cognitives et de la motivation*. [Thèse de doctorat]. Université de Bourgogne.
- Lameul, G., & Loisy, C. (2014a). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique—Questionnement et éclairage de la recherche*. De Boeck Supérieur.
- Lameul, G., & Loisy, C. (2014b). *Les universités à l'heure de la pédagogie numérique. Questions et éclairage de la recherche*. De Boeck Supérieur.

- Lanarès, J., Laperrouza, M., & Sylvestre, E. (2023). *Design pédagogique*. Presses polytechniques et universitaires romandes. doi.org/10.55430/8015VA01
- Lanarès, J., & Poteaux, N. (2013). Comment répondre aux défis actuels de l'enseignement supérieur ? In D. Berthiaume & N. Rege-Colet (Éds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : Repères théoriques et applications pratiques, Tome1 : Enseigner au supérieur*. Peter Lang.
- Larceneux, A. (2007). Formation et Territoire : Des liens multiples et complexes, mais décisifs. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 97, Article 97.
- Laudati, P. (2016). Design de service. In *Notice in Publictionnaire, Dictionnaire encyclopédique et critique des publics*. <http://publictionnaire.huma-num.fr/notice/design-de-services/>
- Laudati, P., & Leleu-Merviel, S. (2018). De l'UXD (User eXperience Design) au LivXD (Living eXperience Design) : Vers le concept d'expériences de vie et leur design. In *De l'UXD au Liv XD - design des expériences de vie*. ISTE Editions.
- Laurijssen, C., Gilis, A., Clement, M., Buelens, H., & Huyghe, S. (2009). *Chapitre 5. Leadership pédagogique : Une vision à développer* (D. Bédard & J.-P. Béchar, Éd.; p. 117-139). Presses Universitaires de France [ebook]. <https://doi.org/10.3917/puf.bedard.2009.01.0093>
- Lazarotti, O. (2013, décembre). *Notion à la une : Habiter*. Géoconfluences. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/notion-a-la-une/habiter>
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*. Editions d'Organisation.
- Le Grand, J. L. (2006). *Implexité : Implications et complexité*.
- Le Marec, J. (2002). Situations de communication dans la pratique de recherche : Du terrain aux composites. *Études de communication*, 25, 15-40.
- Le Marec, J. (2004). Usages : Pratiques de recherche et théorie des pratiques. *Hermès, la revue*, 1(38), 141-147.
- Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/les-epistemologies-constructivistes--9782130606819.htm>
- Lebel, C., Bélair, L. M., & Descôteaux, M. (2007). L'analyse de construits au service de la persévérance. *Éducation et francophonie*, 35(2), 133-152. <https://doi.org/10.7202/1077652ar>
- Lebrun, M., Gilson, C., & Goffinet, C. (2017). Vers une typologie des classes inversées Contribution à une typologie des classes inversées : Éléments descriptifs de différents types, configurations pédagogiques et effets. *Education & Formation*, e-306.
- Lebrun, M., Peltier, C., Peraya, D., Burton, R., & Mancusco, G. (2014). Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation. Propositions méthodologiques pour identifier et comparer ces dispositi. *Education et formation*, e-301, 56-74.
- Leleu-Merviel, S. (1996). *La scénistique : Méthodologie pour la conception de documents en média multiples suivant une approche qualité* [HDR]. Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis.
- Leleu-Merviel, S. (1997). *La conception en communication. Méthodologie Qualité*. Editions Hermès.

- Leleu-Merviel, S. (2005). La structure du Aha. De la fulgurance comme une percolation—Archive ouverte HAL. In *Créer, jouer, échanger, expériences de réseaux. H2PTM'05* (Hermès, p. 59-76). Lavoisier. <https://hal.science/hal-00466430>
- Leleu-Merviel, S. (2008a). Evaluation et mesure en sciences humaines : Exigence réaliste ou utopie ? In S. Leleu-Merviel (Éd.), *Objectiver l'humain ?* (Lavoisier, Vol. 1, p. 15-29).
- Leleu-Merviel, S. (2008b). La méthode EBAHIE : écoute des besoins et attentes et leur hiérarchisation. In S. Leleu-Merviel (Éd.), *Objectiver l'humain ?* (Lavoisier, Vol. 1, p. 67-95).
- Leleu-Merviel, S., Schmitt, D., & Useille, P. (2018). *De l'UXD au Liv XD - design des expériences de vie*. ISTE Editions.
- Lessard, C., & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? 1. Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 139(avril-juin), 131-154.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La Pensée sauvage*. Pocket. https://www.larousse.fr/encyclopedie/oeuvre/la_Pens%C3%A9e_sauvage/137536
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Education Permanente*, 152, 143-158.
- Lison, C. (2021). Un enseignement supérieur bousculé pour le meilleur peut-être... *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [Online]*, 37(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.3309>
- Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C., & Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 30(1), 2-17.
- LOI n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités. (2007). Journal Officiel de la République Française. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000824315>
- LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance. (2019). Journal Officiel de la République Française. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038829065>
- Loisy, C., & Coulet, J. (2018). *Compétences et approche-programme—Outiller le développement d'activités responsables*. ISTE.
- Loisy, C., & Lameul, G. (2015). Les universités à l'heure de la pédagogie numérique : Des pratiques novatrices inscrites dans un double mouvement. *Actes - Questions pédagogiques dans l'enseignement supérieur*.
- Lupton, D., Bourrier, M., & Kimber, L. (2022). Osez expérimenter ! *Socio-anthropologie*, 45, 269-278.
- Mannoni, P. (2022). *Les représentations sociales: Vol. 8e éd.* Presses Universitaires de France; Cairn.info.
- Marescot, V., Leleu-Merviel, S., & Bougenies, F. (2021). Expérience pédagogique d'individualisation de parcours : Le retour d'expérience des étudiants sur les Modules Polytechniques. *Revue des Interactions Humaines Médiatisées*, 22(2), 63-119.
- Martucelli, D., & De Singly, F. (2012). *Les sociologies de l'individu*. Armand Colin. <https://www.fnac.com/a4246363/Danilo-Martucelli-Les-sociologies-de-l-individu>

- Masciotra, D. (2007). Le constructivisme en termes simples. *Vie pédagogique*, 48-52.
- Massou, L. (2010). Dispositif et enseignement à distance. In *Les dispositifs d'information et de communication : Concept, usages et objets* (p. 59-76). De Boeck Université.
- Mathieu, N. (2012). Le mode d'habiter. À l'origine d'un concept. In A. Morel-Brochet & N. Ortar (Éds.), *La Fabrique des modes d'habiter. Hommes, lieux et milieux de vie* (p. 35-53). L'Harmattan.
- Meirieu, P. (1997). Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, 120(juillet-août-septembre), 25-37.
- Meirieu, P. (1991). *Individualisation, différenciation, personnalisation, etc. : De l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation*.
- Menahem, R. (1968). Le différenciateur sémantique. *L'Année psychologique*, 2, 451-465. <https://doi.org/10.3406/psy.1968.27628>
- Méry, S. (2008). L'utilisation du différenciateur sémantique en sociologie pour appréhender des facteurs agissant sur le choix des pratiques sportives. *Bulletin de méthodologie sociologique*, 98, 40-59.
- Merzeau, L. (2010). L'intelligence de l'utilisateur. In L. Calderan, B. Hidoine, & J. Millet (Éds.), *L'Usager numérique* (p. 9-37). ADBS.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2005). *Analyse des données qualitatives* (2d éd.). De Boeck.
- Millet, M. (2012). L'« échec » des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques. In M. Romainville & C. Michaut (Éds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 69-88). De Boeck Supérieur.
- Milon, C. (2022). Ce(lles) que la visioconférence rend visible(s). *socio*, 45, 179-195.
- Mintzberg, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Editions d'Organisation.
- Moeglin, P. (2015). Quand éduquer devient une industrie. *Revue Projet*, 2(435), 62-71.
- Montandon, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*. L'Harmattan.
- Moon, K., Blackman, D. A., Adams, V. M., & Kool, J. (2017). Perception matrices : An adaptation of repertory grid technique. *Land Use Policy*, 64, 451-460.
- Morillon, L. (2008). Recueil et analyse de données en sciences humaines et sociales : Un panorama. In S. Leleu-Merviel, *Objectiver l'humain ? Qualification, quantification* (Vol. 1, p. 31-65). Hermes Science Publications.
- Morin, E. (1977). *La méthode : La nature de la nature*. Le Seuil.
- Morin, E. (2017). *Science avec conscience*. Seuil. <https://www.seuil.com/ouvrage/science-avec-conscience-edgar-morin/9782757869796>
- Mucchielli, A. (2006a). Deux modèles constructivistes pour le diagnostic des communications organisationnelles. *Communication et organisation*, 30, 12-46.
- Mucchielli, A. (2006b). *Les sciences de l'information et de la communication*. Hachette Éducation.
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives, Hors-série*(3).

- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3ème édition). Armand Colin.
- Musselin, C. (2001). *La Longue Marche des universités françaises*. Presses Universitaires de France.
- Nguyên-Duy, V., & Luckerhoff, J. (2007). Constructivisme/positivisme : Où en sommes-nous avec cette opposition? *Recherches qualitatives, Hors Série*(5), 4-17.
- Noël, B., & Cartier, S. C. (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (1re éd.). De Boeck Supérieur.
- Note Flash du SIES N°18 : Parcours et réussite en licence et en PACES : les résultats de la session 2016. (2017). MESRI - SIES. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/parcours-et-reussite-en-licence-et-en-paces-les-resultats-de-la-session-2016-47793>
- NOUVEAUX CURSUS A L'UNIVERSITÉ 2nde vague Adresse de publication de l'appel à projets. (2018). <https://anr.fr/fileadmin/aap/2018/aap-ia-ncu2-2018.pdf>
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2006). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them* [Technical Report IHMC CmapTools 2006-01]. Florida Institute for Human and Machine Cognition. <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>
- Oliveri, N., & Moari, D. (2018). De l'exploitation efficiente des MOOC : perspectives communicationnelles, économiques et organisationnelles. *Revue française des sciences de l'information et de la communication [Online]*, 12.
- Ordonnance n° 2018-1131 du 12 décembre 2018 relative à l'expérimentation de nouvelles formes de rapprochement, de regroupement ou de fusion des établissements d'enseignement supérieur et de recherche. (2018). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000037800979>
- Osgood, C. E., Suci, G. E., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Université of Illinois Press.
- Ouaknine, R. (Éd.). (2005). *Formation des adultes et individualisation : Ingénierie, travail pédagogique et expérimentations*. CRDP de Créteil.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humains et sociales* ([En ligne-cairn]). Armand Colin.
- Paivandi, S. (2016). Autour de la posture d'accompagnement à l'université. *Recherche et formation*, 81. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2633>
- Paivandi, S., & Espinosa, G. (2013). Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université. *Distances et médiations des savoirs*.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Paquelin, D. (2000). *Analyse systémique des usages des technologies de l'information et de la communication pour l'apprentissage*. cNcRE. <http://www.cnerta.educagri.fr/>
- Paquelin, D. (2004). Le tutorat : Accompagnement de l'actualisation du dispositif. *Distance et savoirs*, 2(3), 157-182.
- Paquelin, D. (2011). La distance : Questions de proximités. *Distances et savoirs*, 9(4), 565-590.

- Paquelin, D. (2015). Attentes et pratiques des étudiants dans l'enseignement supérieur français. Note de synthèse. In *Attentes et pratiques d'apprentissage des étudiants dans l'enseignement supérieur français*. Laboratoire MICA- Université Bordeaux Montaigne, Chaire de Leadership en pédagogie de l'enseignement supérieur, Université Laval (Québec).
- Paquelin, D. (2020). Repères pour une ingénierie interactionniste situationnelle. *Distances et médiations des savoirs [En ligne]*, 32.
- Paquelin, D., & Bois, C. (2021). De l'alliance thérapeutique à l'alliance pédagogique : L'essence d'une collaboration éducative. *Questions vives - recherches en éducation*, 36.
- Paquette, G. (2002). *L'ingénierie pédagogique : Pour construire l'apprentissage en réseau*. Presses de l'Université du Québec. <https://r-libre.telug.ca/2270/>
- Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès, la revue*, 3(25), 15-23.
- Peltier, C., Peraya, D., Bonfils, P., & Heiser, L. (2022). La forme universitaire à l'épreuve des pratiques médiatiques personnelles. Proposition d'un modèle théorique pour l'analyse du changement. Percolation des usages et pédagogisation. *Questions de communication*, 42, 431-452.
- Peltier, C., & Séguin, C. (2021). Hybridation et dispositifs hybrides de formation dans l'enseignement supérieur : Revue de la littérature 2012-2020. *Distances et médiations des savoirs*, 35.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : Le campus virtuel. *Hermès, la revue*, 3(25), 153-167.
- Peraya, D. (2008). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation. Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation. *Les enjeux de l'information et de la communication*, 9(2). <https://lesenjeux.univ-grenoble-alpes.fr/2008/supplement-a/12-un-regard-critique-sur-les-concepts-de-mediatisation-et-mediation-nouvelles-pratiques-nouvelle-modelisation>
- Peraya, D. (2019). Les Learning Analytics en question. Panorama, limites, enjeux et visions d'avenir. *Distances et Médiations des Savoirs*, 25.
- Peraya, D. (2020). L'ingénierie pédagogique en 2020 : Au-delà de la crise sanitaire, faire une place à l'apprenant [En ligne]. *Distances et Médiations des Savoirs*, 32. <https://doi-org.ezproxy.uphf.fr/10.4000/dms.5908>
- Peraya, D., & Charlier, B. (2022). Cadres d'analyse pour comprendre l'hybridation aujourd'hui. *Actes TICEMED 13*, 19-42.
- Peraya, D., & Charlier, B. (2023). Cadre d'analyse pour comprendre l'hybridation aujourd'hui. *Actes TICEMED 13*, 19-42.
- Peraya, D., Charlier, B., & Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation Étudier les dispositifs hybrides de formation. Pourquoi ? Comment ? *Education et formation*, e-301, 15-34.
- Peraya, D., & Fiévez, A. (2022). Les stratégies numériques de quelques institutions d'enseignement supérieur au prisme de la distance. *Distances et Médiations des Savoirs [En ligne]*, 37.
- Peraya, D., Henri, F., Charlier, B., & Grandbastien, M. (2014). Éditorial. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 21(1), 113-120.
- Peraya, D., & Luengo, V. (2019). Les Learning Analytics vus par Vanda Luengo. *Distances et Médiations des Savoirs*, 27.

- Peraya, D., & Peltier, C. (2020). Ingénierie pédagogique : Vingt fois sur le métier remettons notre ouvrage.... *Distances et médiations des savoirs*, 29, Article 29. <https://doi.org/10.4000/dms.4817>
- Peraya, D., Peltier, C., Villiot-Leclercq, E., Nagels, M., Morin, C., Burton, R., & Mancusco, G. (2012). *Typologie des dispositifs de formation hybrides : Configurations et métaphores. Quelle université pour demain ?* 147-155. <https://hal.science/hal-00703589>
- Perrenoud, P. (1995). *Dispositifs d'individualisation des cursus et différenciation des pratiques de formation*. Université de Genève. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_01.html
- Perret, C., & De Clercq, M. (2022). Quels bilans des mesures des effets des dispositifs institutionnels d'aide à la réussite à l'université ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [Online]*. <http://journals.openedition.org/ripes/3805>
- Perriault, J. (1989). *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*. L'Harmattan.
- Philion, R. (2007). L'analyse de construits au service de la co-construction de sens chez les étudiants mentors. *Éducation et francophonie*, 35(2), 192-216. <https://doi.org/10.7202/1077655ar>
- Pinson, C. (1983). Pour une étude critique du différentiel sémantique. *La Revue Française du Marketing*, 4(95).
- Pirot, L., & De Ketele, J. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394.
- Plan Etudiants*. (2017). <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2021-09/dp-plan-etudiants-839735-12941.pdf>
- Platt, J. (1983). The Development of the « Participant Observation » Method in Sociology : Origin Myth and History. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 19, 379-393.
- Possoz, D. (2005). Individualisation dans la formation. De quoi parle-t-on ? In R. Ouaknine (Éd.), *Formation des adultes et individualisation : Ingénierie, travail pédagogique et expérimentations*. CRDP de Créteil.
- Poumay, M., Tardif, J., & Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. De Boeck Supérieur.
- Quéré, & Rabine, J.-P. (1994). Vers un enseignement universitaire sur-mesure. *Sciences et techniques éducatives*, 1(4), 553-556.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). Pédagogie. In *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 157-161).
- Reverdy, C. (2013). Des projets pour mieux apprendre ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, 82. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr>
- Rioufreyt, T. (2016). *La transcription d'entretiens en sciences sociales*. <http://www.thibaut.rioufreyt.fr/2016/06/28/fiche-methodologique-n-1-transcription-dentretiens-sciences-sociales/>
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. L'Harmattan.

- Romainville, M., & Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. De Boeck Supérieur.
- Romero, M. (2019). Analyser les apprentissages à partir des traces. Des opportunités aux enjeux éthiques. *Distances et médiations des savoirs*, 26.
- Rossignol-Brunet, M., Frouillou, L., Couto, M.-P., & Bugeja-Bloch, F. (2022). Ce que masquent les « nouveaux publics étudiants » : Les enjeux de la troisième massification de l'enseignement supérieur français. *Lien social et Politiques*, 89, 57-82.
- Rozier, E. (2010). John Dewey, une pédagogie de l'expérience. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2(80-81), 23-30.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences : Exploration en évaluation des apprentissages*. De Boeck Université.
- Schmitt, D. (2018). L'énaction, un cadre épistémologique fécond pour les recherche en SIC. *Les cahiers du numérique*, 14(2), 93-111.
- Schumpeter, J. (1942). *Capitalisme, Socialisme et Démocratie* (1983^e éd.). Payot.
- Seurrat, A. (2022). La « continuité pédagogique » : Une injonction paradoxale ? Le cas des Instituts Universitaires de Technologie. *Distances et médiations des savoirs*, 38.
- Shaw, M. L. G., & McKnight, C. (1981). *Think Again : Personal Problem Solving and Decision Making*. Prentice Hall.
- Shiba, S. (1995). *La conception à l'écoute du marché. Organiser l'écoute des clients pour en faire un avantage concurrentiel*. INSEP Editions.
- Sorin, N. (2001). Le lecteur modèle, instance de réalisation du lecteur empirique. *Tangence*, 67, 81-95. <https://doi.org/10.7202/009617ar>
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.
- Stock, M. (2004). *L'habiter comme pratique des lieux géographiques*. EspacesTemps.net [En ligne], Travaux. <https://www.espacestems.net/articles/habiter-comme-pratique-des-lieux-geographiques>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research : Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage.
- Stuffelbeam, D. L. (2003). The CIPP Model for Evaluation. In D. L. Stuffelbeam & T. Kellaghan, *The International Handbook of Educational Evaluation*. Kluwer Academic Publishers.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Education.
- Theureau, J. (2011). *Appropriations 1, 2, 3*. Journée Ergo-IdF,16/06/11, CNAM,Paris.
- Thievenaz, J. (2019). Pour une approche micrologique de l'expérience en formation d'adultes. *Education Permanente*, 3(220-221), 233-244.

- Tremblay, J.-Y. (2004). L'engagement dans les études comme facteur de réussite, un concept pas si simple à cerner. *Pédagogie collégiale*, 18(1), 39-42.
- Tremblay, M.-A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. McGraw Hill.
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Retz.
- Tricot, A., & Chesné, J.-F. (2020). *Numérique et apprentissages scolaires : Rapport de synthèse [Rapport de recherche]*. Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco); Conservatoire national des arts et métiers (Cnam). <https://cnam.hal.science/hal-03234523>
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1981). The framing of decisions and the psychology of choice. *Science*, 211(4481), 453-458.
- Useille, P. (2007). *Une approche informationnelle du document : Vers l'émergence du sens formatif [Thèse de doctorat - Sciences de l'information et de la communication, Valenciennes]*. <https://www.theses.fr/2007VALE0050>
- Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherches pour l'éducation*. De Boeck Université.
- Van Der Maren, J.-M. (2007). De la construction subjective de l'esprit à la révélation objective du réel, mais le réel est-il la réalité? *Recherches qualitatives, Hors Série*(5), 18-25.
- Van Der Maren, J.-M. (2010). La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 129-139.
- Vanderspelden, J. (2005). APP : individualiser n'est pas personnaliser ou apprendre à s'autoformer ! *Actualité de la formation permanente*, 194.
- Vatin, F. (2011). Massification ou démocratisation de l'enseignement supérieur ? Un débat mal posé. *Les nouvelles d'Archimède*, 56, 17-20.
- Verchier, Y., & Lison, C. (2020). Repenser l'expérience d'enseignement et d'apprentissage en situation de confinement pédagogique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(2), 127-135.
- Verclytte, L. (2002). *Le sur-mesure au moment opportun : Vers l'élaboration de document d'accompagnement en situation d'acquisition de connaissances*. Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis.
- Vial, S. (2015). *Le design*. Presses Universitaires de France.
- Viau, R. (1998). Les perceptions de l'élève. Sources de sa motivation dans les cours de français. *Québec français*, 110, 45-57.
- Viau, R. (2006, juin). *La motivation des étudiants à l'université : Mieux comprendre pour mieux agir [Conférence]*.
- Vidal, F. (2010). Faire la ville et pratiquer des lieux. L'histoire du tourisme sur les pas de Michel de Certeau. *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 23(2), 99-115. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rhsh.023.0099>
- Villiot-Leclerq, E. (2020). L'ingénierie pédagogique au temps de la Covid-19. *Distances et médiations des savoirs*, 30. <http://journals.openedition.org/dms/5203>

- Von Bertalanffy, L. (1968). *Organismic psychology and systems theory (Vol. 1)*. Clark University Press.
- Weber, M. (1992). *Essai sur la théorie de la science*. Plon.
- Yorke, M. (2001). Bipolarity... Or Not ? Some Conceptual Problems Relating to Bipolar Rating Scales. *British Educational Research Journal*, 27(2), 171-186.

ANNEXES

Le symbole ↑ permet de revenir à l'endroit de la référence dans le texte.

Annexe 1. Lauréats du PIA3 NCU – Porteur – site d'informations ↑	341
Annexe 2. Lauréats du PIA3 NCU avec thématiques ↑	344
Annexe 3. Lauréats du PIA3 NCU avec objectif du projet et actions déployées ↑	346
Annexe 4. Pédagogie universitaire numérique (Loisy et Lameul, 2014 : 5) ↑	353
Annexe 5. Schématisation du processus d'accompagnement à la pré-ludisation (source : auteur) ↑	354
Annexe 6. Flexibilité et temporalité dans PRÉLUDE (source : diaporama de présentation, mai 2016) ↑	355
Annexe 7. Analyse textuelle du texte fondateur (Source : auteur, voyant-tools.org) ↑	356
Annexe 8. Contextes signifiants du mot « parcours » dans le Plan Etudiant (Source : auteur, plateforme en ligne voyant-tools.org) ↑	357
Annexe 9. Contextes signifiants du mot parcours dans les pages de communication Web de l'ICL (Source : auteur, plateforme en ligne voyant-tools.org) ↑	357
Annexe 10. Exemple de fiche compétence selon le modèle de Tardif (Poumay et al, 2017) ↑	358
Annexe 11. En tête du questionnaire ↑	359
Annexe 12. Exemples de questions fermées ↑	359
Annexe 13. Exemple de question fermée avec une modalité ouverte ↑	359
Annexe 14. Exemple de question ouverte	359
Annexe 15. Questions à tensions dialogiques ↑	360
Annexe 16. Question fermée à réponse « smiley » ↑	360
Annexe 17. Tableau des numéros de questions/variables ↑	360
Annexe 18. Questionnaire en version pdf ↑	362
Annexe 19. Questionnaires 2022 LP pré-ludisées ↑	367
Annexe 20. Diagramme des affinités – Inconvénients à l'enseignement à distance – enseignants (QEns17) ↑	369
Annexe 21. Partie 1 du questionnement avec les critères testés et le type de question ↑	370
Annexe 22. Questions projectives sur la perception habiter/visiter (Q43-Q49) ↑	370
Annexe 23. Diagramme des affinités des réponses à la question Q47 ↑	371
Annexe 24. Diagramme des affinités des réponses à la question Q45 ↑	371
Annexe 25. Tableaux descriptif des MP concernés par l'étude ↑	372
Annexe 26. Diagramme radar des perceptions étudiantes. Comparaison moyenne-médiane ↑	374
Annexe 27. Corpus de définitions, <i>verbatim</i> ↑	375
Annexe 28. Corpus par champ lexical, <i>verbatim</i> ↑	376
Annexe 29. Eléments marquants et vote ↑	377
Annexe 30. Maquette d'entretien ↑	378
Annexe 31. Formulaire de consentement ↑	379
Annexe 32. Mail aux responsables pédagogiques ↑	380
Annexe 33. Planning des entretiens ↑	381
Annexe 34. Analyse des construits (Jankowicz, 2004) ↑	382
Annexe 35. Fichier central de l'expérimentation L3P - Feuille concernant les entretiens ↑	383
Annexe 36. Portraits des deux participants ex-L3P ↑	384
Annexe 37. Synthèse des analyses de processus ↑	385
Annexe 38. Synthèse des analyses à l'œil ↑	386
Annexe 39. Portrait des étudiants de L3P présents en juin 2022 ↑	388
Annexe 40. Diagramme <i>cluster</i> – entretien Marine ↑	390
Annexe 41. Diagramme des affinités – étudiants de la L3P – <i>verbatim</i> ↑	391
Annexe 42. Diagramme des affinités – Expérience vécue dans la L3P – partie 1 ↑	392
Annexe 43. Diagramme des affinités – Expérience vécue dans la L3P – partie 2 ↑	393
Annexe 44. Diagramme des affinités – Expérience vécue dans la L3P – partie 3 ↑	394
Annexe 45. Diagramme des affinités – Expérience vécue dans la L3P – partie 4 ↑	395
Annexe 46. Analyse thématique – se sentir chez soi en formation (en gris la L3P) ↑	396
Annexe 47. Caractéristiques de la L3P vécue ↑	398
Annexe 48. Différents diagrammes sémantiques différentiels – profils L3P vécue et LI ↑	401
Annexe 49. 15 manières d'interpréter le neutre. (Yorke, 2001 : 180) ↑	403

Annexe 1. Lauréats du PIA3 NCU – Porteur – site d'informations ↑

Projet	NOM du projet	Porteur	Classés		site officiel projet	ressource d'information trouvée
Vague 1						
ASPI	Construire une université "Aspie-Friendly"	Université fédérale Toulouse Midi-Pyrénées	A+	5 068 000	https://aspie-friendly.fr/	
ECRI+	Evaluation, formation et certification en français	Université Ouverte des Humanités, Université de Strasbourg	A+	9 332 000	https://ecriplus.fr/	https://www.unistra.fr/universite/strategie-2030/investissements-davenir-et-idex/investissements-davenir/le-programme-investissements-davenir-3-pia-3/nouveaux-cursus-a-luniversite
EPIONE	Espace Partagé Innovant Ouvert Numérique Évolutif	Université de Picardie Jules Verne	A+	5 106 000	https://epione-simusante.fr/	https://www.u-picardie.fr/l-universite/actualites/le-projet-epione-campus-sante-laureat-des-investissements-d-avenir-486757.kjsp
HILL	Hybrid-Innovative-Learning-Lab	Université Paris Saclay	A+	6 060 000		https://factuel.univ-lorraine.fr/node/11351
IDE@L	Cursus Innover-Développer-Etudier-Agir-(se) Lancer	Université Rennes 1	A+	13 535 000	https://cursus-ideal.fr/	
L@UCA	Licence à l'Université : compétences et adaptabilité	Université Côte d'Azur	A+	9 920 000		https://univ-cotedazur.fr/universite/nous-connaître/programmes-d-investissements-d-avenir/luca
MonPassPro	Passeport pour la réussite étudiante	Université Clermont Auvergne	A+	3 055 000		https://cap2025.fr/formation/mon-passpro
NewDEAL	Cursus ouverts, connectés, centrés sur l'étudiant	Université de Bordeaux	A+	9 700 000		https://idex.u-bordeaux.fr/fr/n/Formations-de-demain/NewDEAL/Presentation-du-projet/r3455.html
NLSU	Nouvelles Licences à Sorbonne Université	Sorbonne Universités	A+	13 047 000		https://www.sorbonne-universite.fr/offre-de-formation/choisir-sa-formation/le-projet-nouvelles-licences
Open CV	Open Curriculum	Université de La Rochelle	A+	5 597 000		https://www.univ-larochelle.fr/luniversite/grands-projets/pedagogies-actives/
So Skilled	Soft skills, expérience étudiante et prérequis TLV	Université Paris Lumières	A+	4 822 000	https://www.so-skilled.fr/	https://www.u-plum.fr/ncu-so-skilled/
SPACE	Spécialisation progressive accompagnée cursus étudiants	Université de Pau et des Pays de l'Adour	A+	5 231 000		https://organisation.univ-pau.fr/fr/grands-projets/space.html
CUPS	Collège Universitaire Paris Seine	COMUE Paris Seine	A	15 900 000		https://cysup.cyu.fr/version-francaise/nos-dynamiques/reussite/ncucups
ELAN	Eveil Liberté Autonomie dans un monde Numérique	Université de Haute-Alsace	A	6 851 000	https://www.elan.uha.fr/ncu-elan/	https://www.uha.fr/fr/formation-1/accompagnement-a-la-reussite-1/elan-veil-a-la-liberte-et-a-l-autonomie-dans-un-monde-numerique.html
FLEXI-TLV	Approche compétences Flexibilité FTLV	Université Grenoble Alpes	A	12 328 000	https://flexitlv.univ-grenoble-alpes.fr/	
RITM-BFC	Réussir-Innover-Transformer-Mobiliser	Université Bourgogne Franche-Comté	A	11 158 000		https://www.ubfc.fr/excellence/ritm-bfc/

Projet	NOM du projet	Porteur	Classés		site officiel projet	ressource d'information trouvée
Thélème	Des étudiants engagés pour de nouvelles licences	Université d'Angers	A	13 290 000		https://www.univ-angers.fr/fr/universite/actualites/annees2019-2020/theleme.html
Vague 2						
@SPIRE	Étudiants au centre du premier cycle universitaire	Université Savoie-Mont Blanc	A+	11 000 000		https://www.mondedesgrandesecoles.fr/nouveaux-cursus-a-luniversite-le-projet-spire-propose-par-lusmb-retenu-dans-le-cadre-des-programmes-dinvestissement-davenir-pia/
CAPACITE	Cursus adapté au projet de l'étudiant	Université d'Avignon et des Pays du Vaucluse	A+	7 900 000		https://univ-avignon.fr/wp-content/uploads/2022/11/NCU-Capacite-DP.pdf
CURSUS+	Cursus+	Université de Lyon	A+	14 500 000		https://www.univ-lyon2.fr/universite/actualites-universitaires/lyon-2-laureats-aap-ncu-cursus
D.Clic	Une licence pour chacun, la réussite pour tous	Université Paris-Est	A+	8 100 000	https://dclic.univ-gustave-eiffel.fr/	
DREAM-U	Dessine ton parcours vers la réussite à AMU	Aix-Marseille Université	A+	10 400 000		https://www.univ-amu.fr/fr/public/pia3-projet-dream-u-0
PaRM	Parcours de réussite modulaire	Université de Tours	A+	8 000 000	https://parm.univ-tours.fr/	
REUSSITES	Réussites plurielles	Normandie Université	A+	14 000 000	https://www.reussites-plurielles.fr/	https://www.normandie-univ.fr/formation/enseignant/labellisation/ncu-reussites-plurielles/
NeptUNE	Nouvelles études pour tous à l'université	Université de Nantes	A	9 700 000		https://www.univ-nantes.fr/decouvrir-luniversite/vision-strategie-et-grands-projets/neptune-le-projet-de-nouveaux-cursus-a-luniversite
NEXUS	Réussir en licence avec les humanités numériques	Université Paul-Valéry – Montpellier 3	A	7 000 000		https://www.univ-montp3.fr/fr/node/175973
ELANS	Personnaliser les parcours à l'université	Université de Poitiers	A	9 500 000		https://www.univ-poitiers.fr/choisir-luniversite/decouvrir-luniversite-de-poitiers/projets-dexcellence/personnaliser-les-parcours-a-luniversite-elans/
PULSE	Parcours universitaires en licence au service des étudiants	Université Paris-Est Créteil	A	10 200 000		https://www.u-pec.fr/fr/universite/actualites/le-projet-pulse-de-l-upec-laureat-de-l-appel-a-projet-nouveaux-cursus-a-l-universite-du-pia-3
INCLUDE	Inventer les cursus de licence de demain	Université de Strasbourg	A	8 200 000	https://include.unistra.fr/	
LCeR	Licence compétences en réseau	Université de Picardie-Jules-Verne	A	12 500 000		https://a2u.fr/projet-lcer/
HESAM 2030	Construisons nos métiers	Hautes Écoles Sorbonne Arts et Métiers	A	9 600 000		https://www.hesam.eu/hesam2030
MisTraL	Mission de transformation des licences	Université de Toulon	A	6 000 000	https://ncu-mistral.univ-tln.fr/	


Projet	NOM du projet	Porteur	Classés		site officiel projet	ressource d'information trouvée
TREC	Trajectoire réussite des étudiants en Calédonie	Université de Nouvelle-Calédonie	A	6 000 000		https://unc.nc/formation/nouvelle-offre-de-licences-trec/
PRÉLUDE	Parcours réussite licence	Institut catholique de Lille	A	12 000 000		https://lesfacultes.univ-catholille.fr/fr/sorienter/PReLUDE-une-reforme-innovante-du-grade-de-licence
FORM'UL	Formations en vue de l'orientation et de la réussite	Université de Limoges	A	7 800 000		https://www.unilim.fr/universite-limoges-laureate-nouveaux-cursus-pia-3/
IngéPLUS	Ouverture sociale des écoles d'ingénieurs	Institut polytechnique de Grenoble	A	3 500 000	https://inge-plus.fr/	

Annexe 2. Lauréats du PIA3 NCU avec thématiques ↑

Projet	Nom complet du projet (site ANR)	Thématiques
VAGUE 1		
ASPI	Construire une université "Aspie-Friendly"	inclusion autisme hybridation
ECRI+	Evaluation, formation et certification en français	compétence spécifique français FAD
EPIONE	Espace Partagé Innovant Ouvert Numérique Évolutif	numérique hybridation accompagnement transformation pédagogique FTLV
HILL	Hybrid-Innovative-Learning-Lab	transformation numérique
IDE@L	Cursus Innover-Développer-Etudier-Agir-(se) Lancer	modularisation transformation pédagogique accompagnement
L@UCA	Licence à l'Université : compétences et adaptabilité	hybridation transformation numérique des enseignements
MonPassPro	Passeport pour la réussite étudiante	numérique accompagnement
NewDEAL	Cursus ouverts, connectés, centrés sur l'étudiant	modularisation autonomisation
NLSU	Nouvelles Licences à Sorbonne Université	hybridation modularisation accompagnement
Open CV	Open Curriculum	accompagnement transformation pédagogique hybridation
So Skilled	Soft skills, expérience étudiante et prérequis TLV	modularisation transformation pédagogique accompagnement
SPACE	Spécialisation progressive accompagnée cursus étudiants	APC accompagnement transformation pédagogique
CUPS	Collège Universitaire Paris Seine	transformation pédagogique accompagnement
ELAN	Eveil Liberté Autonomie dans un monde Numérique	accompagnement modularisation transformation pédagogique hybridation recherche
FLEXI-TLV	Approche compétences Flexibilité FTLV	modularisation hybridation accompagnement entreprise
RITM-BFC	Réussir-Innover-Transformer-Mobiliser	BAC-3+3 accompagnement FTLV hybridation transformation pédagogique
Thélème	Des étudiants engagés pour de nouvelles licences	bac -3+3 FAD APC licence en 2 ans
VAGUE 2		
@SPIRE	Étudiants au centre du premier cycle universitaire	modularisation accompagnement bac-3+3 hybridation recherche

Projet	Nom complet du projet (site ANR)	Thématiques
CAPACITE	Cursus adapté au projet de l'étudiant	bac-3+3 accompagnement
CURSUS+	Cursus+	modularisation décloisonnement professionnalisation
D.Clic	Une licence pour chacun, la réussite pour tous	APC accompagnement
DREAM-U	Dessine ton parcours vers la réussite à AMU	modules transversaux rythme accompagnement transformation pédagogique hybridation recherche
PaRM	Parcours de réussite modulaire	modularisation modules transversaux + ouverture FAD accompagnement
REUSSITES	Réussites plurielles	modules transversaux + ouverture APC FTLV recherche
NeptUNE	Nouvelles études pour tous à l'université	accompagnement modularisation modules transversaux hybridation rythme
NEXUS	Réussir en licence avec les humanités numériques	accompagnement APC modules transversaux hybridation professionnalisation
ELANS	Personnaliser les parcours à l'université	types de parcours compétences transversales accompagnement APC transformation pédagogique
PULSE	Parcours universitaires en licence au service des étudiants	transformation pédagogique APC accompagnement
INCLUDE	Inventer les cursus de licence de demain	accompagnement orientation personnalisation internationalisation professionnalisation
LCeR	Licence compétences en réseau	APC accompagnement
HESAM 2030	Construisons nos métiers	diplômes modulaires bac +1 ou +3 spécifiques au bac pro et techno modularisation transformation pédagogique accompagnement entreprise
MisTraL	Mission de transformation des licences	accompagnement transformation pédagogique hybridation APC
TREC	Trajectoire réussite des étudiants en Calédonie	licences proposées en plusieurs rythmes

Projet	Nom complet du projet (site ANR)	Thématiques
		accompagnement transformation pédagogique
PRÉLUDE	Parcours réussite licence	types de parcours
FORM'UL	Formations en vue de l'orientation et de la réussite	types de parcours
IngéPLUS	Ouverture sociale des écoles d'ingénieurs	parcours pour les BTS accompagnement

Annexe 3. Lauréats du PIA3 NCU avec objectif du projet et actions déployées 

Projet	Objectifs déclarés	Actions
VAGUE 1		
ASPI	l'inclusion globale des étudiants autistes sans déficience intellectuelle. L'objectif est d'améliorer leur inclusion dans l'enseignement supérieur et les accompagner vers une insertion sociale et professionnelle.	1, faciliter transitions vers ES 2, création ressources sur l'autisme et situation universitaire accompagnement pour enseignants 3, DAEU et hybridation
ECRI+	dispositif d'évaluation, de formation et de certification dédié à l'amélioration de l'expression et de la compréhension écrites du français.	co-construction pluri-établissements d'un service en ligne partagé et la généralisation de formations dédiées dans chaque établissement. Ressources - Test - Partage
EPIONE	adapter l'offre de formation en santé aux nouvelles technologies du numérique créer un campus Santé unique répondant aux enjeux actuels auxquels est confronté le système français supérieur :	développer l'espace pédagogique numérique initié par l'IDEFI CPA-SimUSanté pour favoriser le décloisonnement, dynamiser les démarches de formation tout au long de la vie, réussir la transformation numérique par un apprentissage participatif (pédagogie inversée, pédagogie par projets), personnalisé (rendez-vous pédagogiques flexibles, autoformation, e-portfolio) et transversal (pour faciliter notamment des réorientations)
HILL	contribuer à la transformation globale des enseignements en gestion de projets d'innovation alimentaire grâce à la révolution numérique, que ce soit en formation initiale ou continue.	hybridation forte de concepts, d'outils et de démarches pour développer une offre innovante de formation et un modèle inédit d'apprentissage. Pédagogie 3,0 associant Learning Lab, Fab-LAB et Virtual-LAB lien entreprises
IDE@L	Individualiser les parcours de formation de façon massive et sécurisée, transformer l'apprentissage pédagogique pour amener nos étudiants à la réussite et à l'insertion professionnelle et répondre aux défis sociétaux.	-architecture modulaire formation (banque de ressources - bloc d'apprentissage ou bloc de compétences) -accélérer transformation pédagogique : apprentissage par la pratique -accompagnement apprenant dans ses choix -professionalisation des formations
L@UCA	favoriser le développement de compétences, la professionnalisation, la personnalisation des parcours universitaires et la réussite étudiante.	Accompagner les enseignants (syllabus numérique, hybridation présentiel-distanciel , transformation numérique= cours proposé en FAD, création tiers lieux salles active, co-working, Fab-Lab, journées pédagogiques, APC) impliquer les étudiants (conseil étudiant, collaboration dans le projet, enquête sur les besoins étudiants)
MonPass Pro	Faire face à l'hétérogénéité des publics et aux erreurs d'orientation des premières années de licence en particulier Améliorer l'orientation des étudiants et accompagner et valoriser leur insertion professionnelle en développant leurs compétences Soutenir l'innovation pédagogique au service de la réussite de ses étudiants	3 dispositifs : RéoPass pour réfléchir à son projet d'étude et/ou professionnel (accompagnement personnalisé, RDV individuels ou collectifs par SAOIP) CréaPass pour découvrir l'entrepreneuriat et le monde socio-économique (conférences, projets, rencontres pro) NuméPass centré sur l'ouverture vers et par le numérique, avec trois volets principaux (plateforme aide à l'orientation, réseauxocial pro, modules compétences numériques) Appel à contribution vers les personnels pour apport compétences
NewDEAL	améliorer la réussite académique et éducative des étudiants en premier cycle universitaire par la création de nouveaux cursus mieux adaptés à la diversité des publics et rendant possible la construction de véritables parcours de formation personnalisés.	La création de cursus ouverts, flexibles et diversifiés en matière de contenus, de formats et de rythme (Modularisation des programmes d'étude, Construction de parcours individualisés, Adaptation des rythmes.); La mise en place de programmes connectés au monde de la recherche, socio-économique, industriel et associatif ; Des étudiants autonomes et acteurs de leurs réussites (Une autonomisation par l'acte d'apprentissage, Une autonomisation au sein des programmes, Une autonomisation facilitée par l'environnement d'étude).

Projet	Objectifs déclarés	Actions
NLSU	proposer des cursus de licence innovants, pluridisciplinaires et modulaires et à s'adapter aux divers profils et projets étudiants	<p>Déployer le dispositif Majeure-Mineure sur l'ensemble des 3 facultés et développer la flexibilité des parcours (développant des modules de formation hybride)</p> <p>Renforcer la diversification des parcours et des publics et proposer des cursus ouverts vers de nouvelles thématiques (développer des nouveaux parcours de mineure + mineure comme lieu d'expérimentation pédagogique + internationaliser les parcours)</p> <p>Améliorer la lisibilité de l'offre de formation, ainsi que l'orientation et l'accompagnement des étudiants avant et pendant la licence (communiquer et orienter vers les dispositifs d'accompagnement)</p>
Open CV	la réussite des étudiantes et étudiants et l'optimisation de leur insertion sur le marché de l'emploi	<p>triptyque Profil/Projet/Parcours</p> <p>Mieux accompagner et orienter les étudiants (entretiens, certifications, module aide à la réussite, continuum-3+3)</p> <p>faire évoluer l'offre de formation et la pédagogie (pédagogies innovantes, APC, majeures/mineures, e Learning)</p> <p>transformer les espaces d'apprentissage (learning center)</p> <p>Lien entreprise et FTLV</p>
So - Skilled	l'acquisition de compétences transversales et sur la valorisation de l'expérience étudiante.	<p>4 axes :</p> <p>Créer des modules centrés sur l'acquisition des soft skills ; (APPELS a PROJET)</p> <p>Faire évoluer les pratiques pédagogiques et l'évaluation pour que la formation académique soit au cœur de cette acquisition ;</p> <p>Valoriser les expériences étudiantes (activités engagées, projets collectifs, tournois...).</p> <p>Déployer un dispositif d'accompagnement intégré des publics apprenants.</p> <p>4 leviers :</p> <p>Former les enseignants, les accompagner et soutenir l'innovation pédagogique et les publications sur les expérimentations,</p> <p>Renforcer les outils numériques dédiés (Portefeuille d'expériences et de compétences),</p> <p>Co-construire des dispositifs avec des acteurs de la FTLV et travailler en étroite collaboration avec les recruteurs et les DRH,</p> <p>Mettre en place un dispositif de recherche-action, d'expertise et d'évaluation.</p>
SPACE	accueil, orientation et accompagnement individualisé des étudiants spécialisation progressive des enseignements orientée vers le projet de l'étudiant évolution et optimisation des pratiques et outils pédagogiques	<p>Maquettes : APC, passerelles entre formations, colorations (préprofessionnalisation)</p> <p>AOA = accueil, orientation et accompagnement des étudiants : L'AOA est un suivi individualisé de l'étudiant afin de mettre en place des actions adaptées tout au long des 3 années de licence.</p> <p>(un questionnaire d'aide à la réussite, puis un entretien individuel avec un enseignant relais en novembre et la signature de son contrat de réussite.) Un accompagnement personnalisé est proposé selon les besoins: ORIENT' ACTIONS (aide à la réorientation), Tutorat par les pairs, reconnaissance des situations spécifiques (situation de handicap ou médicale, charge de famille, sportifs), mise en place de parcours d'excellence.</p> <p>Un accompagnement individualisé à l'orientation est mis en place sur toutes les années de la licence pour aider les étudiants à construire leurs projets d'études et professionnels.</p> <p>Transformation pédagogique : accompagnement des enseignants : hybridation, ateliers pédagogiques, appel à projets innovation pédagogique, attractivité internationale</p>
CUPS	accroître l'attractivité et la visibilité de ces formations à l'international et favoriser la personnalisation des parcours tout au long de la vie au bénéfice d'une plus grande réussite de toutes nos étudiantes et de tous nos étudiants.	<p>D'orienter les talents grâce à la mise en place d'un environnement numérique d'orientation active facilitant le passage du lycée à l'enseignement supérieur, les réorientations et la construction progressive de son parcours.</p> <p>De diversifier les talents – Afin d'accueillir des publics divers, CUPS développe l'offre de formations professionnalisantes : Formations Supérieures de Spécialisations, Bachelors Universitaires Professionnels, Licences Professionnelles, formations technologiques de premier cycle (BUT), en partie destinées aux bacheliers issus de parcours professionnels (ENEPS) ;</p> <p>De révéler les talents en développant une offre de formation avancée autour des cursus de master en ingénierie, des Bachelors Universitaires Internationaux et de parcours sécurisés vers nos écoles d'ingénieurs.</p> <p>Valoriser les talents en diversifiant notre façon d'enseigner pour nous adapter à un plus grand nombre d'étudiantes et d'étudiants, en offrant des certifications internes à ceux qui développent des soft skills (compétences comportementales), s'engagent d'un point de vue sociétal ou adoptent une démarche entrepreneuriale.</p>

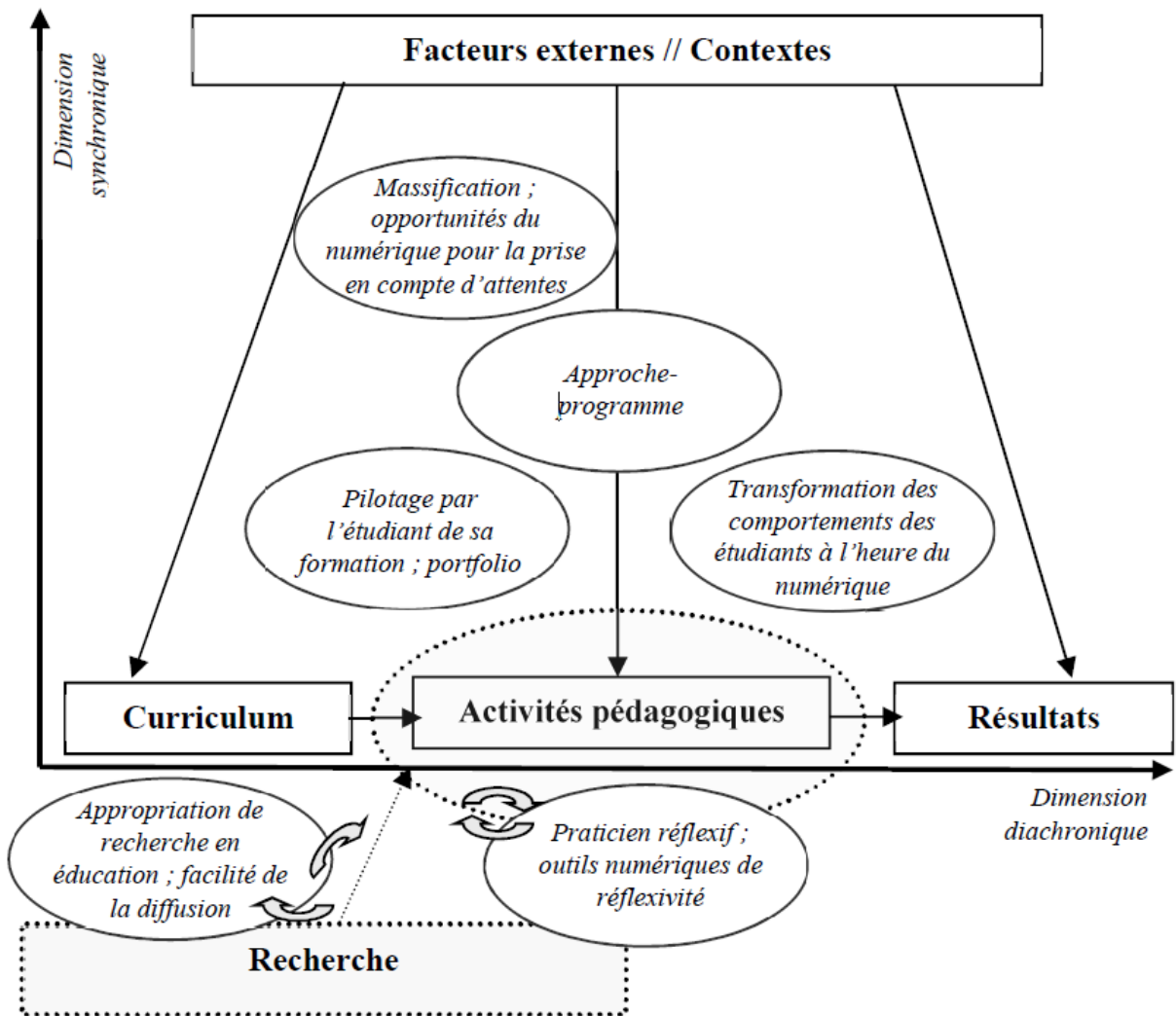
Projet	Objectifs déclarés	Actions
ELAN	réussite étudiante avec un double accompagnement, à la fois des lycéens et étudiants, mais également des équipes pédagogiques.	4 axes : Axe -3/+3 : former les enseignants du lycée et de l'université à l'accompagnement des lycéens et des étudiants dans leur parcours et ainsi leur permettre de faire des choix d'orientation adaptés. L'idée est de développer une communauté de formateurs-accompagnateurs formant ensuite eux-mêmes de nouveaux collègues. Axe Transformation de l'offre de formation : accompagner les équipes pédagogiques dans la transformation de l'offre de formation afin de permettre aux étudiants de personnaliser leur parcours de formation. Cet assouplissement de l'offre repose sur les principes de modularisation et d'asynchronisme, tant pour les compétences disciplinaires et transversales, et vise à concourir à la réussite étudiante. Axe Numérique : mettre à disposition des outils pédagogiques variés, s'adaptant à la fois aux besoins des enseignants et des étudiants. Le numérique est vu notamment comme un moyen pour assurer le passage à l'échelle des outils d'orientation active et des formes de pédagogie multimodale à l'université. Axe Observation / évaluation / dissémination : collecte de données et leur évaluation ainsi que la dissémination des bonnes pratiques et des transformations opérées, ainsi que des avancées du projet
FLEXI-TLV	développement d'une offre de formation plus flexible qui passe à travers la modularité, l'hybridation et l'approche compétences	Rendre possibles et naturels des parcours flexibles, orientés compétences et conduisant à l'obtention d'un diplôme ou d'une certification pour tous les apprenants Modulariser les formations en blocs de compétences capitalisables Affirmer une collaboration tripartite université, apprenant et entreprise en proposant une "troisième voie" Mettre le projet professionnel et l'approche compétences au cœur de la démarche d'orientation et d'accompagnement des apprenants (Centre des Compétences et des Métiers) 3 axes majeurs : La Modularité à travers le développement de formations modulaires et la création de blocs de compétences capitalisables L'hybridation en investissant dans des modalités pédagogiques numériques (classes inversées, tutorat en ligne, e-learning...) et en favorisant la formation des enseignants. La modalité 3ème voie qui, à travers des contrats tri-partite (Université – Etudiant – Entreprises) propose à l'étudiant d'intégrer le marché du travail à Bac+3 tout en ayant la garantie de pouvoir revenir, au moment opportun, continuer ses études en valorisant les acquis en entreprises (VAE)
RITM-BFC	favoriser et d'améliorer la réussite des étudiants.	Levier 1 - Dispositifs pour une meilleure orientation et réussite à l'entrée dans le supérieur (parcours d'intégration lycée-bac+3) Levier 2 - Intégration de parcours différenciés, ouverts sur la société (UE transversales, reconnaissance de l'expérience, de l'engagement) Levier 3 - Renforcement des liens formation-recherche (stages en labo, projets pédagogiques Open-Lab, mobilité internationale) Levier 4 - Valorisation de l'engagement pédagogique de l'enseignant (organisation de résidences pédagogiques, de séminaires résidence et des Biennales universitaires de la pédagogie.) Levier 5 - Acculturation et développement de la formation tout au long de la vie (Séquences de retour en formation pour jeunes diplômés, biennales de l'innovation pédagogique pour la FTLV, résidences et immersions en entreprise, accompagnement à la prise de fonctions.) Levier 6 - Accélérateur de transformation pédagogique en Bourgogne-Franche-Comté (ATP-BFC) (dispositif transversal original, lieu de coordination pour l'ingénierie de formation et les pratiques pédagogiques nouvelles ouvertes sur la société, le monde socio-économique et l'international. Laboratoires de la transformation pédagogique et Fablabs) Levier 7 - RITM'HYC : Hybridation des formations dans l'enseignement supérieur (formation de tuteurs, accompagnement des équipes vers la reconnaissance de l'engagement étudiant sous forme d'Open-badges, Serious Game à destination des étudiants sur la socialisation à la vie étudiante) Chaque levier a un responsable
Thélème	améliorer encore la réussite des jeunes étudiants	Renforcer encore le lien avec les lycées : test auto évaluation lycée, Projet perso et pro de l'été (3PE) ouverts aux lycéens, validation de cdts dès le lycée Une licence en 2 ans : abandon du rythme semestriel développement de l'enseignement à distance, traduction des formations en compétences, développement de l'engagement étudiant et du tutorat

VAGUE 2		
@SPIRE	création d'un nouveau modèle pour les étudiants (choix de développemtn du projet) pour les acteurs de l'ES (valorisation pédagogique) et pour tous (société FTLV)	<p>Une reconstruction complète des maquettes pédagogiques des licences en unités d'apprentissage, une ré-ingénierie assortie de méthodes pédagogiques innovantes centrées sur l'étudiante et l'étudiant ;</p> <p>Une meilleure préparation à l'entrée à l'université des bachelères et bacheliers par un partenariat renforcé avec les lycées du territoire afin de donner corps au continuum bac-3 / bac+3 et accroître la réussite des jeunes ;</p> <p>Une orientation active qui replace l'étudiante et l'étudiant au cœur du dispositif en offrant des parcours diversifiés ;</p> <p>Des outils de mesure de l'efficacité pédagogique construits avec l'appui de chercheuses et chercheurs en sciences de l'éducation.</p> <p>Des parcours à la carte De nouveaux dispositifs d'accompagnement des jeunes Des processus de réorientations facilités Une ouverture sur les arts et la culture</p> <p>Le numérique au cœur de la pédagogie = Dans cette transformation, le numérique est mis au service de la réussite des étudiantes et des étudiants aussi bien dans les contenus apportés qu'en support des méthodes pédagogiques déployées.</p>
CAPACIT E	améliorer les taux de réussite en faisant évoluer le cadre des licences et en adaptant le parcours de l'étudiant à son projet professionnel ou académique.	<p>la coordination des dispositifs de remédiation et de passerelles à travers un réseau de lycées partenaires et à travers les établissements constituant les 2 Campus des Métiers et des Qualifications portés par l'Université d'Avignon ;</p> <p>une individualisation du parcours des étudiants en licence dès la L1 ;</p> <p>un accompagnement renforcé de tous les publics à l'arrivée en licence avec la mise en place d'un contrat de réussite pédagogique adapté au projet et au profil de chaque étudiant qui sera suivi de manière centralisée.</p>
CURSUS+	la personnalisation des parcours et la diversification de l'offre de formation à même d'appréhender la diversité des publics	<p>3 piliers :</p> <ul style="list-style-type: none"> personnalisation des parcours par la modularisation de l'ensemble du cycle de licence des 4 universités engagées ; décloisonnement des filières pour fluidifier les parcours entre licences générales et autres formations de premier cycle ; professionnalisation de la Licence pour accompagner l'insertion sur le marché du travail et répondre au besoin croissant de cadres intermédiaires.
D.Clic	accompagner l'ensemble des équipes pédagogiques	<p>engager une transformation profonde de leurs formations grâce à l'approche par compétences, la mise en place de nouveaux parcours de formation, la création de dispositifs liés à l'orientation et à la réorientation. Cette transformation agit sur l'expérience étudiante et permet de s'adapter aux nouvelles exigences du monde socio-économique. Une mention de licence est accompagnée sur une période de 3 ans par l'équipe D.Clic soutenue par l'ensemble des services de l'Université.</p> <p>accompagnement des étudiants de L1 = solutions d'orientation pour favoriser leur(s) réussite(s)</p>
DREAM-U	améliorer la réussite des étudiants en améliorant leur autonomie.	<p>Mission 1 : Faire évoluer l'architecture de l'offre de formation (enseignemenst transversaux à choix + rythmes d'acquisition personnaliss)</p> <p>Mission 2 : Renforcer les dispositifs d'accompagnement de l'étudiant (parrainage, accompagnement individualisé)</p> <p>Mission 3 : Transformer les pratiques pédagogiques (innovantes et renforcer le numérique)</p> <p>Mission 4 : Evaluer les dispositifs et développer un programme de recherche dédié</p>

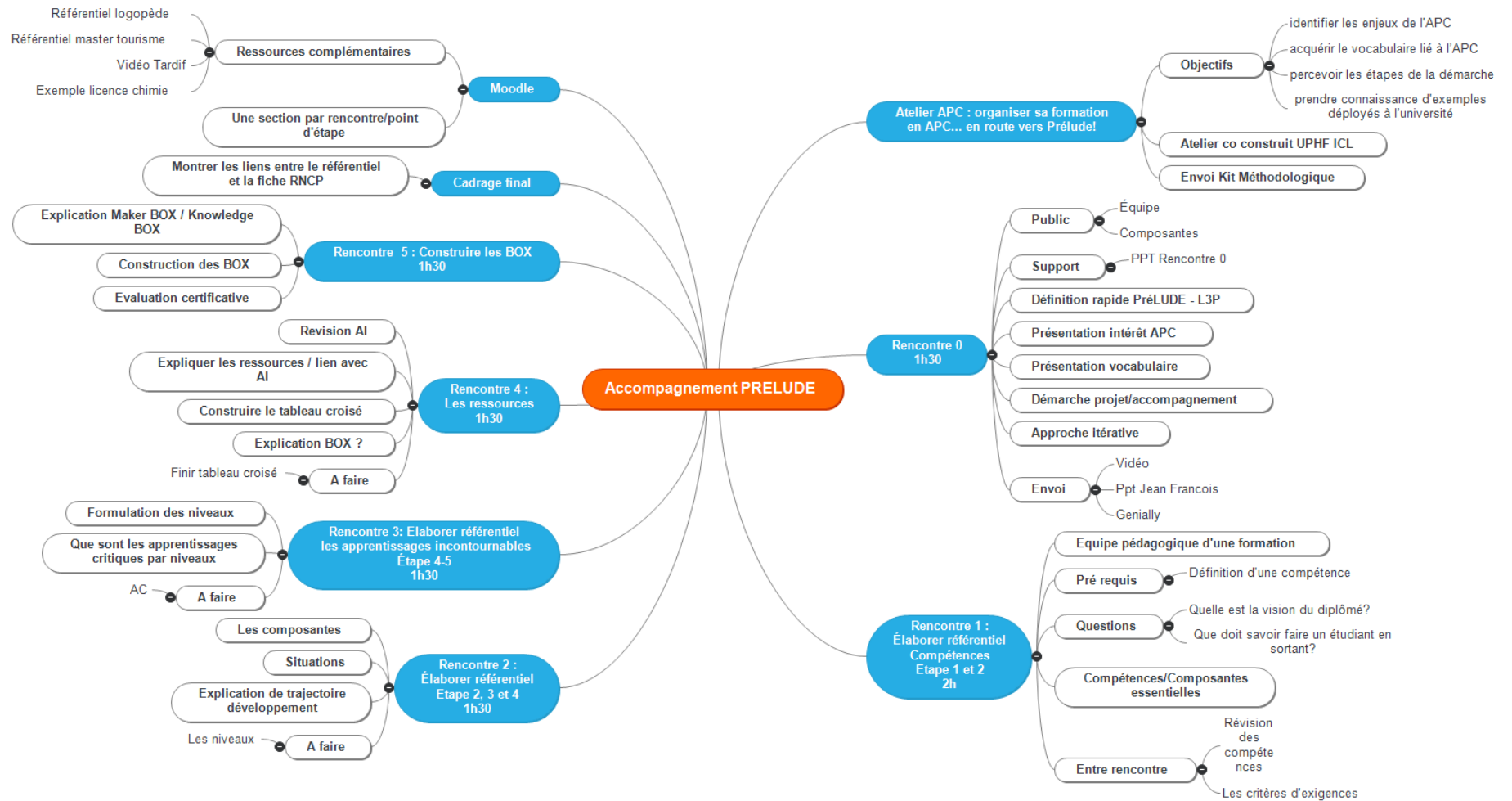
PaRM	améliorer la réussite des étudiants de licence générale en leur proposant une offre de formation modulaire.	<p>Offre de formation modulaire en licence = modules disciplinaires (16 ECTS), de compétences transversales (6 ECTS), et d'ouverture ou renforcement disciplinaire (8 ECTS) par semestre</p> <p>créant un dispositif original d'accompagnement et d'orientation et propose la possibilité aux enseignants de doubler les cours présentiels de licence générale en formation ouverte à distance afin de permettre une accessibilité au plus grand nombre.</p> <p>Dès les premières années, des directeurs d'études seront déployés dans les licences et diverses formes d'accompagnement, par une équipe d'ingénieurs et de conseillers pédagogiques, seront proposées aux enseignants dans la préparation des syllabus et la didactisation de leurs cours pour la Formation Ouverte à Distance (FOAD). S'organisera dans le même temps une réflexion, par le biais de groupes de travail ouverts aux personnels enseignants et BIATSS, autour du déploiement d'un Portail Numérique d'Accompagnement et d'Orientation (Escale). Dans un second temps, un Catalogue Numérique des Formations sera également développé.</p>
REUSSITES	Personnaliser et individualiser les cursus ; Accroître la professionnalisation de toutes les parties prenantes (étudiants, tuteurs et enseignants) ;	<p>L'adhésion de la communauté : nouvelle offre de formation : UE de 50h 18 UE enseignement disciplinaire + 6 UE compétences transversales + ouverture ou pré-professionnalisation</p> <p>L'emploi étudiant comme facteur de réussite = tutorat étudiant</p> <p>L'approche par compétences</p> <p>La formation tout au long de la vie</p> <p>La mise en oeuvre d'actions de recherche longitudinales = 2 thèses</p>
NeptUNE	transformer le cycle de licence pour rendre l'étudiant acteur de sa formation, en personnalisant le parcours de formation	<p>1. L'étudiant acteur de son projet L'étudiant acteur de son projet = L'étudiant visualise le développement de ses compétences, ses résultats académiques et son suivi de la formation à travers un outils de suivi.</p> <p>2. Un accompagnement renforcé et adapté = L'étudiant peut choisir des unités d'enseignement complémentaires, la durée de sa licence, avoir des aménagements spécifiques, etc. Des référents de proximité sont disponibles pour l'accompagner et l'orienter vers les services adéquats.</p> <p>3. Une offre modulaire = L'étudiant choisit des unités d'enseignements complémentaires aux unités d'enseignements disciplinaires obligatoires pour personnaliser son parcours de formation.</p> <p>4. Une temporalité flexible = Temps L'étudiant peut s'inscrire à l'année ou à temps partiel. Il peut étendre ou accélérer la durée de sa licence. Les enseignements hybrides, à distance ou comodaux à leurs modalités de contrôle des connaissances sont clairement indiqués.</p>
NEXUS	le défi de la réussite en licence du plus grand nombre d'étudiants en mettant en avant les Humanités numériques	<p>6 chantiers :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'accompagnement des étudiants : des dispositifs pour accueillir et accompagner les étudiants de Licence et lutter contre le décrochage - le développement de l'Approche par compétences - les Briques en Humanités numériques : de nouveaux enseignements qui font le lien entre nos disciplines et le numérique - L'hybridation : formation des enseignants volontaires à l'enseignement hybride - La Fabrique : un bâtiment intégrant un Fab lab et des espaces de travail collaboratif pour apprendre, créer et expérimenter - Les labels : une nouvelle organisation des enseignements de pré-professionnalisation autour de 8 secteurs d'activité

ELANS	Personnaliser les parcours à l'université	<p>1 – La diversification des parcours avec dès le semestre 1 = cinq parcours de formation différents au cours de sa licence (disciplinaire, bi-disciplinaire, international, professionnalisant).</p> <p>2 – Le déploiement de compétences transversales en langues vivantes, numérique et recherche documentaire, +déploier de nouveaux espaces d'apprentissage collaboratifs (les numerilabs).</p> <p>3- Renforcer l'accompagnement des étudiants avec 3 dispositifs dès leur entrée en licence : les enseignants référents, gage de proximité auprès des étudiants, un accompagnement spécifique pour les étudiants du parcours « Oui si » et un parcours Rebond pour les étudiants en défaut d'orientation.</p> <p>4 – Le déploiement d'une approche-compétence pour répondre à un public diversifié en offrant des pratiques favorisant la pédagogie active (classe inversée ou travail en mode projet) appuyées par l'usage du numérique.</p> <p>La diversité des pratiques pédagogiques avec l'accompagnement des équipes pédagogiques aux diverses modalités pédagogiques et aux différents modes d'évaluations avec la création du PEDAGOLAB et la refonte de la plateforme Updago.</p>
PULSE	transformer les approches pédagogiques et les parcours de formation pour améliorer la réussite des jeunes de l'Est francilien	<p>la démarche « compétences » = intégration de dispositifs pédagogiques interactifs, motivants et favorisant l'ancrage des connaissances, à la nécessité d'adapter la formation au développement des compétences valorisables notamment sur le marché du travail.</p> <p>« une individualisation des parcours » = diversification des formations, un travail sur l'orientation et le projet de formation de l'étudiant, conduisant à une individualisation des parcours de formation adaptée à la diversité des publics accueillis</p>
INCLUDE	rénover les licences, et plus généralement les formations de premier cycle, afin de permettre à nos étudiant-e-s de réussir leur parcours à l'université	<p>Levier 1 : De nouvelles formes d'accompagnement de l'étudiant-e = Action 1 - Parcours de licence déclinés en compétences - Action 2 - e-Portfolio - Action 3 - Cellule certification compétences - Action 4 - cellule certification compétences transversales - Action 5 - Evaluation des connaissances et des compétences - Action 6 - Accompagnement à la réussite - Action 7 - Enrichissement de la plateforme AIR - Action 8 - Création de e-tutoriels</p> <p>Levier 2 : L'orientation progressive = Action 9 - Deux licences pluridisciplinaires - Action 10 - Passerelles - Action 11 - Dispositifs pour les parcours OR (orientation réussite)</p> <p>Levier 3 : La personnalisation du cursus = Action 12 - Cursus progressifs - Action 13 - Doubles licences / licences d'excellence</p> <p>Levier 4 : L'internationalisation du cursus = Action 14 - Préparation d'aide à la mobilité - Action 15 - Internationalisation des formations</p> <p>Levier 5 : La professionnalisation du cursus = Action 16 - Professionnalisation de parcours - Action 17 - Missions professionnelles</p>
LCeR	refonder le modèle de la licence classique en proposant progressivement une nouvelle offre de formation structurée à partir de référentiels de compétences définis pour chaque mention, et construits entre les établissements de l'alliance.	<p>Mise en place de l'APC = les enseignements en licence sont pensés et décrits en lien avec des compétences visées par le diplôme. Les modalités d'évaluation ont évolué aussi, prenant mieux en compte la diversité des formes d'apprentissage et en particulier, au travers de projets personnels au fil de l'année et/ou de mises en situations plus professionnalisantes : la LCeR facilitera ainsi l'insertion professionnelle des étudiants.</p> <p>accompagnement personnalisé tout au long de l'année = des tests de positionnement peuvent être proposés dès l'inscription en première année ; construire avec l'étudiant un contrat pédagogique individualisé.</p>

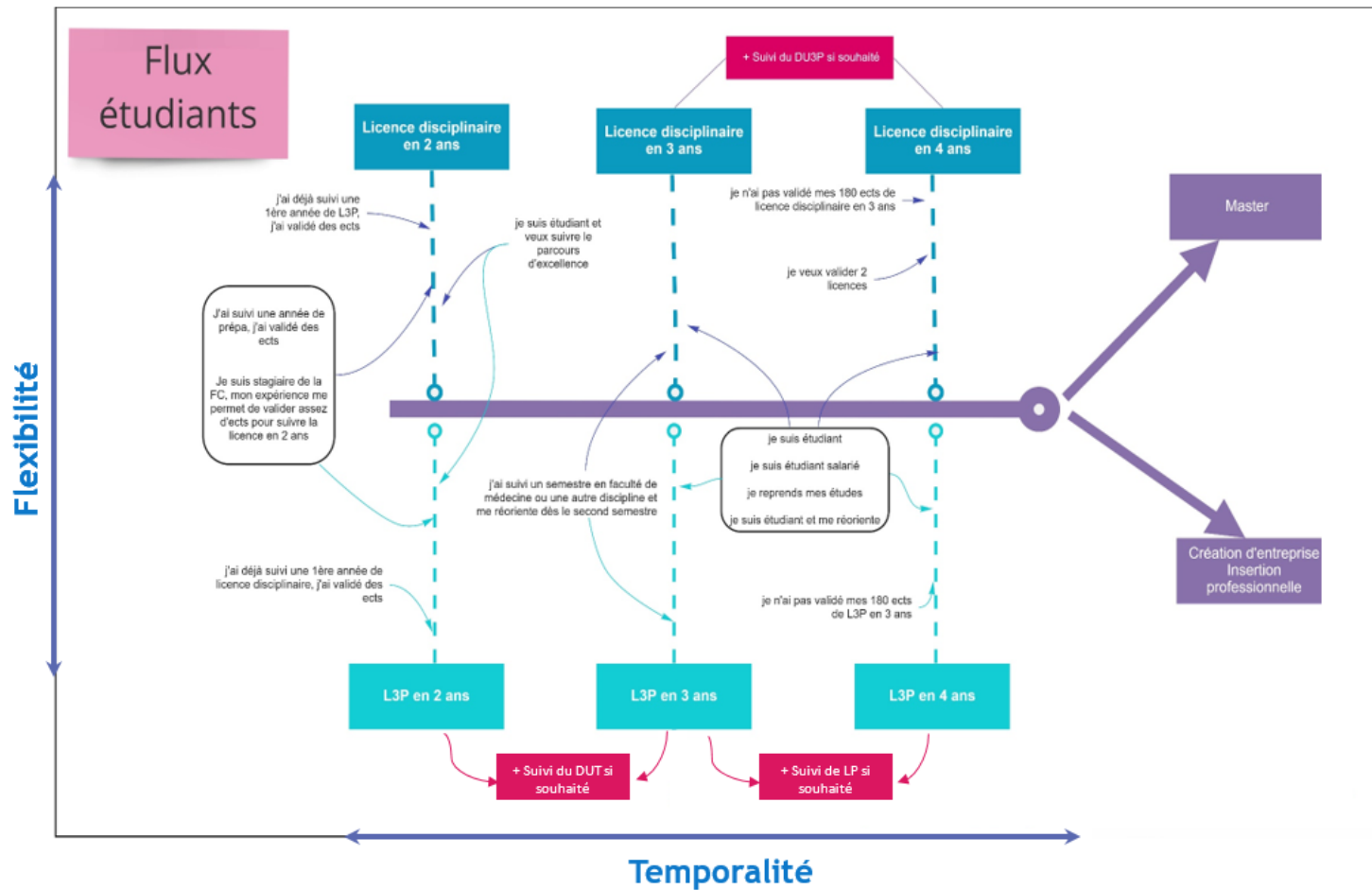
HESAM 2030	déployer depuis la rentrée 2019-2020 deux diplômes inédits et modulaires à un niveau Bac+1 et Bac+3, ouverts à tous, avec une priorité accordée aux bacheliers professionnels et technologiques, adaptables à chacun, partout et tout au long de la vie	<p>Niveau Bac+1 conçu comme des « Parcours Individualisés en Technologie, Création, Gestion et Humanités » : (Bac+1) Niveau Bac+3 conçu comme des « Bachelors en Technologie, Création, Gestion et Humanités » : (Bac+3)</p> <p>Des méthodes pédagogiques adaptées : apprentissage actif, individualisé, par projet, permettant l'acquisition de compétences disciplinaires principales, de compétences transverses et de compétences spécialisées "métier" ainsi que des soft skills.</p> <p>Chaque apprenant est acteur de sa formation dans le cadre de son contrat de réussite pédagogique.</p> <p>Une modularité et une individualisation des parcours.</p> <p>Des partenariats multiples avec le monde professionnel ou des collectivités territoriales.</p>
MisTraL	propulser les formations de licence générale dans une dynamique nouvelle en résonance avec les attentes formulées par les étudiants, entre autres, une professionnalisation accrue et des pratiques pédagogiques nouvelles, et de répondre aux difficultés qu'ils rencontrent pour les mettre en situation de réussite. La colonne vertébrale de ce projet est « Ma licence à mon rythme ».	<p>3 axes :</p> <p>Faire réussir les étudiants = accompagnement renforcé - contrat pédagogique négocié - quatre types de parcours (« Académique », « Grand large », « Métiers de l'enseignement », « Entreprise et société »).</p> <p>Transformer nos pratiques</p> <p>accompagner les équipes pédagogiques dans le développement de l'approche programme, l'expression en compétences, et la mise en place de pédagogies actives intégrant l'usage du numérique pour atteindre 50% d'enseignements hybrides</p> <p>Inscription à l'UE = basculer d'une offre annualisée vers un bouquet d'unités d'enseignement en accès libre. « Ma licence à mon rythme ».</p> <p>Un encadrement expert avec le LabSET = MisTraL propose pour chaque licence, 3 ans d'accompagnement rapproché avec un conseiller pédagogique, un ingénieur en enseignement numérique, et des apprentis inscrits dans notre master en « ingénierie des médias » et dans notre diplôme universitaire de technologie « métiers du multimédia et de l'internet » ainsi que l'encadrement expert du LabSET</p>
TREC	moduler les rythmes d'apprentissage et renforcer l'accompagnement des étudiants qui s'engagent dans un cursus de licence	<p>TREC : deux parcours possibles (TREC 7 et TREC5), pour un même diplôme constitué des mêmes enseignements :</p> <p>TREC 7 : le parcours de référence, une licence en 7 semestres avec une consolidation des acquis et un accompagnement spécifique ;</p> <p>TREC 5 : un parcours intensif sur 5 semestres (sur le modèle d'une classe prépa) pour les étudiants disposant d'une forte capacité de travail personnel.</p> <p>progressivité dans les apprentissages et les enseignements pour permettre à chacun d'acquérir des compétences et savoirs à son rythme en fonction de ses acquis, de son parcours initial et/ou de ses contraintes personnelles</p> <p>individualisation des parcours prenant appui sur des modalités d'enseignements compatibles avec le degré d'autonomie de l'étudiant</p> <p>accompagnement des étudiants dans la transition entre lycée et l'université</p> <p>ingénieries pédagogiques innovantes</p>
PRÉLUDE	transformer l'offre de formation de niveau Licence en Blocs de connaissances et de compétences	<p>orientation progressive tournée vers la réussite de l'étudiant</p> <p>différents types de parcours :</p> <ul style="list-style-type: none"> la licence disciplinaire la licence pluridisciplinaire Projet Personnel (L3P USCHOOL) la licence pluridisciplinaire pré-orientée
FORM'UL	permettre au plus grand nombre d'étudiants d'obtenir un diplôme de niveau Bac+3, en tenant compte des acquis, du projet professionnel et du rythme d'apprentissage de chacun	<p>Les cursus universitaires remodelés pour atteindre 60% de réussite (contre 42% actuellement), en s'appuyant sur quatre grands principes : accompagner, décloisonner, innover pédagogiquement et renforcer les liens avec l'environnement socio-économique</p> <p>différents parcours = Académique - Excellence - Rythme progressif - Professionnel</p>
IngéPLUS	accompagner des étudiants de BTS vers la poursuite d'études en licence puis en école d'ingénieur.	<p>3 temps : BTS Plus (accompagnement personnalisé, découverte potentiel, construction PP, renforcement autonomie et bases)- Licence Plus (suivi personnalisé et soutiens dans les Sciences de l'Ingénieur) - Ecole Plus (accompagnement personnalisé par un tuteur académique et un ingénieur = maître d'apprentissage)</p>



Annexe 5. Schématisation du processus d'accompagnement à la pré-ludisation (source : auteur) ↑



Flexibilité et temporalité



Annexe 7. Analyse textuelle du texte fondateur (Source : auteur, voyant-tools.org) ↑

Terme	Total	Tendance
étudiant	100	0,014 858 84
box	86	0.0127786035
projet	54	0,008 023 774
parcours	48	0,007 132 244
compétences	36	0,005 349 183
formation	36	0,005 349 183
prélude	32	0,004 754 829
réussite	28	0,004 160 475 5
maker	26	0.0038632986
co	19	0,002 823 179 8
numérique	19	0,002 823 179 8



Terme	Total	Tendance		
iparcours	5	0,089 285 72	*construction*	9
progressive	5	0,089 285 72	*individualisation*	10
co	4	0,071 428 575		
construction	4	0,071 428 575		
flexibilité	4	0,071 428 575		
orientation	4	0,071 428 575		
accompagnement	3	0,053 571 43		
choix	3	0,053 571 43		
élaboration	3	0,053 571 43		
réussite	3	0,053 571 43		
suivi	3	0,053 571 43		
adaptation	2	0,035 714 287		
individualisation	2	0,035 714 287		
personnalisation	2	0,035 714 287		
accompagner	1	0,017 857 144		
anticipation	1	0,017 857 144		
besoins	1	0,017 857 144		
construire	1	0,017 857 144		
designer	1	0,017 857 144		
évoluer	1	0,017 857 144		
modèles	1	0,017 857 144		
progression	1	0,017 857 144		
régulation	1	0,017 857 144		

Annexe 8. Contextes signifiants du mot « parcours » dans le Plan Etudiant (Source : auteur, plateforme en ligne voyant-tools.org) [↑](#)

sur-mesure
construire
antériorité
sur-mesure
antériorité
personnalisation
progression personnelle
accompagnement
besoins
aménagé

Annexe 9. Contextes signifiants du mot parcours dans les pages de communication Web de l'ICL (Source : auteur, plateforme en ligne voyant-tools.org) [↑](#)

Terme	Total
iparcours	5
design	4
construction	2
choix	1
nouveau	1
sivre	1

Référentiel de compétences du Master en logopédie*

Compétence		Composantes essentielles						
Évaluer un patient au niveau logopédique		En l'abordant dans sa globalité En tenant compte de la plainte initiale ainsi que des indications et prescriptions médicales						
Situations professionnelles	Réaliser un bilan logopédique en vue d'obtenir un diagnostic logopédique	Domaines de ressources Sciences médicales Sciences psychologiques Sciences humaines Démarche scientifique et pratique clinique Linguistique et psycholinguistique Sciences logopédiques Activités d'intégration professionnelle en situation						
	Réaliser un bilan d'évolution logopédique							
Réaliser un bilan dans le cadre d'une demande d'expertise								
Niveaux de développement	Apprentissages critiques							
NOVICE - BAC 2 Se familiariser à une démarche procédurale d'évaluation	Identifier les étapes d'une procédure d'évaluation et les attitudes professionnelles mobilisées							
	Récolter des informations administratives médicales et familiales							
INTERMEDIAIRE - BAC 3 S'approprier une démarche procédurale d'évaluation	Analyser les étapes d'une procédure d'évaluation et les attitudes professionnelles mobilisées							
	Récolter des informations et des performances de nature logopédique							
	Corriger et interpréter des informations et des performances à une évaluation							
	Communiquer les résultats d'une évaluation							
COMPETENT - M2 Intégrer une dynamique d'évaluation complète	Prendre des décisions argumentées et justifiées par rapport à l'évaluation							
	Émettre des hypothèses diagnostiques et les évaluer progressivement							
	Ajuster les étapes de l'évaluation au patient et à la situation							
	Prioriser les recommandations							
	S'intégrer dans une évaluation multidisciplinaire							

Annexe 11. En tête du questionnaire [↑](#)

Questionnaire étudiants Module Polytechnique 2021

Ce questionnaire anonyme rentre dans le cadre de recherches menées au sein de l'université sur le dispositif Prélude dont les modules polytechniques font partie. Il s'adresse à tous les étudiants ayant participé à la démarche d'inscriptions aux modules, que vous soyez aujourd'hui effectivement rattaché à un module ou pas. Merci d'avance de prendre le temps de répondre à ce questionnaire, qui devrait vous demander environ 10 minutes.

Annexe 12. Exemples de questions fermées [↑](#)

Vous participez à un Module Polytechnique

Vous a-t-on expliqué l'intérêt pédagogique (dimension pluridisciplinaire, brassage d'étudiants, ...) des Modules Polytechniques dans votre formation ?

- Oui tout à fait Oui plutôt Non pas vraiment Non pas du tout
-

Qui vous a expliqué ?

- Votre responsable pédagogique de formation
 Les responsables du module
 Autres, précisez
-

Vous aviez classé ce module en choix numéro ?

- 1
 2
 3
 Je ne l'avais pas choisi

Annexe 13. Exemple de question fermée avec une modalité ouverte [↑](#)

Par quelle(s) voie(s) circule(nt) les informations relatives au contenu pédagogique du module ?

- Mail universitaire
 Via un cours Moodle
 Réunion de lancement
 Autres, précisez :

(plusieurs réponses possibles)

Annexe 14. Exemple de question ouverte

A ce jour, pensez-vous que le module apporte une valeur ajoutée à votre formation ?

- Oui tout à fait Oui plutôt Non pas vraiment Non pas du tout
-

Pouvez-vous préciser ?

Annexe 15. Questions à tensions dialogiques [↑](#)

Positionnez-vous globalement par rapport au module :

Ennui Intérêt

Positionnez-vous globalement par rapport au module :

Inutilité Utilité

Positionnez-vous globalement par rapport au module :

Manque de structure Contenu structuré

Positionnez-vous globalement par rapport au module :

Compréhension difficile Compréhension aisée

Votre appréciation globale du module suivi :



Annexe 16. Question fermée à réponse « smiley » [↑](#)

Annexe 17. Tableau des numéros de questions/variables [↑](#)

1. Êtes-vous inscrit à un module polytechnique ?
2. Non, j'ai été dispensé (précisez le motif) :
3. Dans quel module êtes-vous inscrit ?
4. À quelle date avez-vous été dispensé ?
5. Suivez-vous un module en candidat libre ?
6. Oui, lequel : :
7. Vous a-t-on expliqué l'intérêt pédagogique (dimension pluridisciplinaire, brassage d'étudiants,...) des Modules Polytechniques dans votre formation ?
8. Qui vous a expliqué ?
9. Autres, précisez :
10. Vous aviez classé ce module en choix numéro ?
11. Sur quel(s) critère(s) vous êtes-vous appuyé pour choisir votre module ?
12. Autres, précisez : :
13. Par quelle(s) voie(s) circule (nt) les informations relatives au contenu pédagogique du module ?
14. Autres, précisez : :
15. Par quelle(s) voie(s) circule (nt) les informations relatives à l'organisation pratique du module ?
16. Autres, précisez : :
17. Selon vous, la manière d'enseigner dans le module est-elle différente de vos modules habituels ?
18. Pouvez-vous préciser en quoi ?
19. Selon vous, la manière d'apprendre dans le module est-elle différente de vos modules habituels ?
20. Pouvez-vous préciser en quoi ?

21. Selon vous, la manière d'évaluer dans le module est-elle différente de vos modules habituels ?
22. Pouvez-vous préciser en quoi ?
23. À ce jour, pensez-vous que le module apporte une valeur ajoutée à votre formation ?
24. Pouvez-vous préciser ?
25. À ce jour, la participation à ce module a-t-elle remis en question ?
26. Autres, précisez : :
27. Positionnez-vous globalement par rapport au module : Ennui/intérêt
28. Positionnez-vous globalement par rapport au module : Inutilité/Utilité
29. Positionnez-vous globalement par rapport au module : Manque de structure/contenu structuré
30. Positionnez-vous globalement par rapport au module : Compréhension difficile/compréhension aisée
31. Qu'est-ce qui favorise la compréhension des informations diffusées dans le module ?
32. autres, précisez :
33. Votre appréciation globale du module suivi :

Questionnaire étudiants Module Polytechnique 2021

Ce questionnaire anonyme rentre dans le cadre de recherches menées au sein de l'université sur le dispositif Prélude dont les modules polytechniques font partie. Il s'adresse à tous les étudiants ayant participé à la démarche d'inscriptions aux modules, que vous soyez aujourd'hui effectivement rattaché à un module ou pas. Merci d'avance de prendre le temps de répondre à ce questionnaire, qui devrait vous demander environ 10 minutes.

Êtes vous inscrit à un module polytechnique?

- Oui
- Non, j'ai été dispensé (précisez le motif)

Dans quel module êtes-vous inscrit ?

- Apprendre à apprendre à la lumière des neurosciences
- Archéo-matériaux 1
- Archéo-surfaces
- Atelier de création de masque : histoire-pratiques sociales et technologies des masques
- Collaboration homme / robot : législation, sécurité et éthique
- Corps, travail, santé (19e-20es)
- Création de dispositifs interactifs entre voix/ corps sonore et l'art plastique
- De la commercialisation à la livraison d'un produit en e-commerce
- Les ateliers de l'entrepreneuriat - maker box
- L'univers des IOT : l'internet des objets
- Monde numérique, numérisation du monde-01
- Production artistique réalité virtuelle : de la prise de vue en 360° à la post production
- Rechercher et exposer des preuves pour son activité professionnelle niveau 1
- RGPD (règlement général sur la protection des données)
- Valoriser les déchets électroniques

A quelle date avez-vous été dispensé ?

Suivez-vous un module en candidat libre?

- Non
- Oui, lequel :

Vous participez à un Module Polytechnique

Vous a-t-on expliqué l'intérêt pédagogique (dimension pluridisciplinaire, brassage d'étudiants,) des Modules Polytechniques dans votre formation ?

- Oui tout à fait Oui plutôt Non pas vraiment Non pas du tout

Qui vous a expliqué ?

- Votre responsable pédagogique de formation
 Les responsables du module
 Autres, précisez

Vous aviez classé ce module en choix numéro ?

- 1
 2
 3
 Je ne l'avais pas choisi

Sur quel(s) critère(s) vous êtes vous appuyé pour choisir votre module ?

- La thématique
 La compétence visée
 Incitation de votre responsable pédagogique
 Le teaser
 Les modalités pédagogiques (temps synchrones/asynchrones)
 Par défaut
 Autres , précisez :

(plusieurs réponses possibles)

Par quelle(s) voie(s) circule(nt) les informations relatives au contenu pédagogique du module ?

- Mail universitaire
- Via un cours Moodle
- Réunion de lancement
- Autres, précisez :

(plusieurs réponses possibles)

Par quelle(s) voie(s) circule(nt) les informations relatives à l'organisation pratique du module ?

- Mail universitaire
- Via un cours Moodle
- Réunion de lancement
- Autres, précisez :

(plusieurs réponses possibles)

Selon vous, la manière d'enseigner dans le module est-elle différente de vos modules habituels ?

- Oui tout à fait Oui plutôt Non pas vraiment Non pas du tout

Pouvez-vous préciser en quoi ?

Selon vous, la manière d'apprendre dans le module est-elle différente de vos modules habituels ?

- Oui tout à fait Oui plutôt Non pas vraiment Non pas du tout

Pouvez-vous préciser en quoi ?

Selon vous, la manière d'évaluer dans le module est-elle différente de vos modules habituels ?

- Oui tout à fait Oui plutôt Non pas vraiment Non pas du tout

Pouvez-vous préciser en quoi ?

A ce jour, pensez-vous que le module apporte une valeur ajoutée à votre formation ?

- Oui tout à fait Oui plutôt Non pas vraiment Non pas du tout

Pouvez-vous préciser ?

A ce jour, la participation à ce module a-t-elle remis en question ?

- Votre manière de travailler
 Votre organisation
 Votre orientation
 La méthodologie de travail de groupe
 L'intérêt d'échanger avec des étudiants d'autre formation
 Autres, précisez :

(plusieurs réponses possibles)

Positionnez-vous globalement par rapport au module :

Ennui Intérêt

Positionnez-vous globalement par rapport au module :

Inutilité Utilité

Positionnez-vous globalement par rapport au module :

Manque de structure Contenu structuré

Positionnez-vous globalement par rapport au module :

Compréhension difficile Compréhension aisée

Qu'est ce qui favorise la compréhension des informations diffusées dans le module ?

- l'utilisation de capsules vidéos
- les supports écrits
- l'utilisation du tableau blanc BBB
- les interactions orales avec les enseignants
- les interactions entre étudiants
- les consignes écrites sur Moodle
- autres, précisez

(plusieurs réponses possibles)

Votre appréciation globale du module suivi :



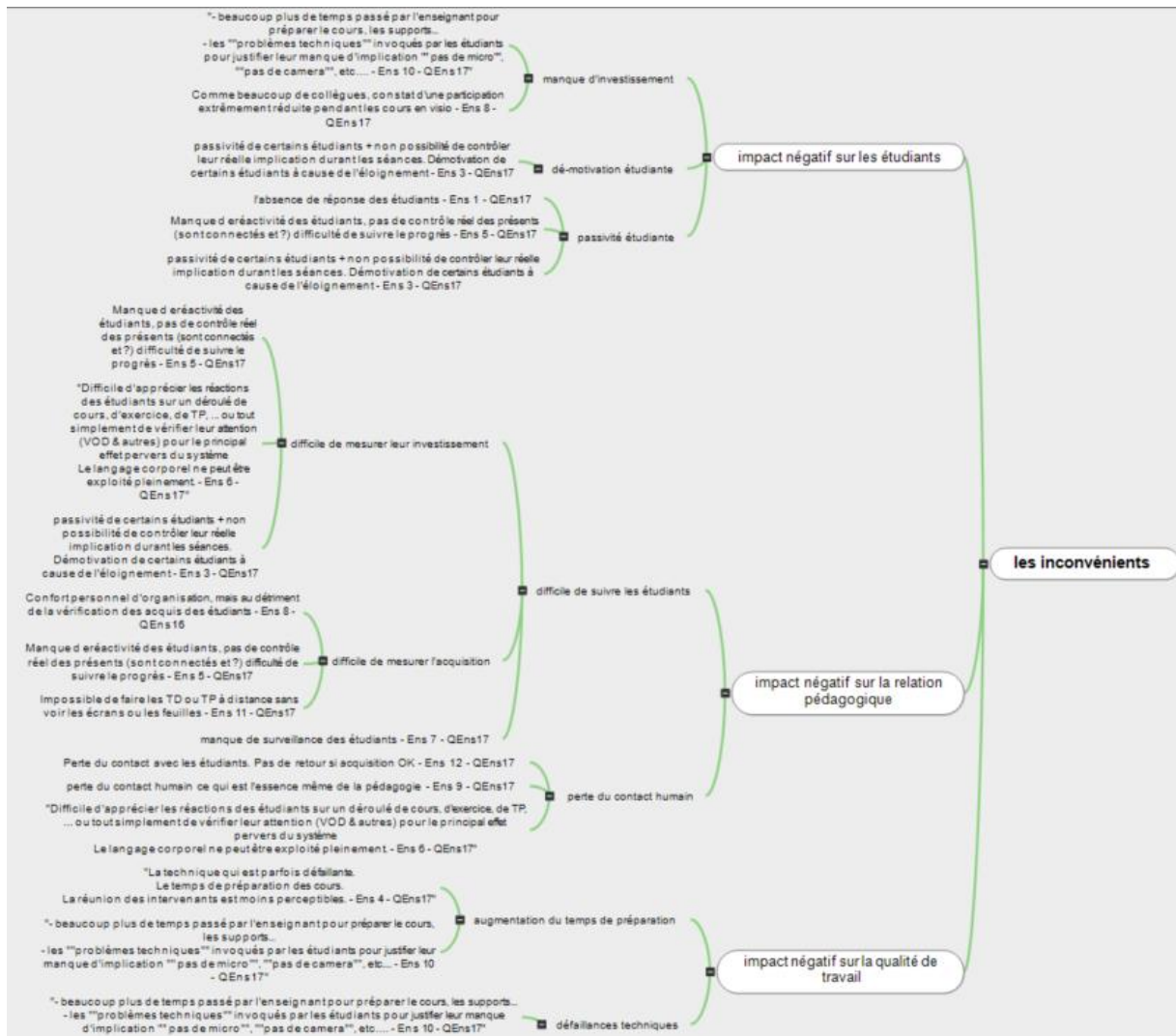
Annexe 19. Questionnaires 2022 LP pré-ludées ↑

Questionnaire Etudiant	Questionnaire Enseignant
Expérience de l'enseignement à distance	Expérience de l'enseignement à distance
1. Durant l'année 2019 - 2020, en quelle année universitaire étiez-vous inscrit ?	1. Quel(s) type(s) de cours donniez-vous pendant le premier confinement ?
2. autre :	2. autre, précisez :
3. Durant l'année 2019 - 2020, dans quelle formation étiez-vous inscrit ?	3. Quelle(s) pratique(s) pédagogique(s) avez-vous utilisée(s) ?
4. Durant l'année 2020 - 2021, en quelle année universitaire étiez-vous inscrit ?	4. autres, précisez : :
5. autre :	5. Durant l'année 2020 - 2021, sous quelle modalité distance/présence avez-vous enseigné ?
6. Durant l'année 2020 - 2021, dans quelle formation étiez-vous inscrit ?	6. autre, précisez :
7. Quel était la modalité pédagogique distance/présence pour l'année 2020-2021 ?	7. Quelle(s) pratique(s) pédagogique(s) avez-vous utilisée(s) ?
8. autre :	8. autres, précisez :
9. Quelle(s) pratique(s) initiée(s) pendant la pandémie, avez-vous eu envie de garder ?	9. Comment vous êtes-vous organisé(e) ?
10. autres, précisez :	10. autre, précisez :
11. Quelles pratiques ne souhaitez-vous pas garder ?	11. Quelle(s) pratique(s) initiée(s) pendant la pandémie, avez-vous eu envie de garder ?
12. La pandémie a changé votre façon d'apprendre.	12. autres, précisez :
13. Pouvez-vous préciser ?	13. Quelles pratiques ne souhaitez-vous pas garder ?
14. Au vu de votre expérience ces deux dernières années, quels avantages définiriez-vous pour les pratiques d'enseignement à distance ?	14. La pandémie a changé votre façon d'enseigner.
15. Quels inconvénients ?	15. Pouvez-vous préciser ?
16. Pendant la pandémie, quelles pratiques pédagogiques à distance ont favorisé votre apprentissage ?	16. Au vu de votre expérience ces deux dernières années, quels avantages définiriez-vous pour les pratiques d'enseignement à distance ?
17. autres, précisez :	17. Quels inconvénients ?
18. Pouvez-vous préciser ?	18. Pendant la pandémie, quelles pratiques pédagogiques à distance vous ont semblé favoriser l'apprentissage des étudiants ?
19. Pour prendre connaissance d'une vidéo déposée sur la plateforme de cours, vous la visionnez...	19. autres, précisez :
20. autres, précisez : :	20. Pouvez-vous préciser ?
21. Quel usage faites-vous d'un diaporama déposé sur un espace de cours moodle ?	21. Si vous pouviez choisir, quelle serait votre modalité préférée d'enseignement ?
22. autres, précisez :	22. je ne sais pas répondre :
	23. Pouvez-vous préciser ?
Hybridation des enseignements dans la LP	Hybridation de vos enseignements dans la LP
23. Combien de vos enseignements incluent des activités pédagogiques à distance ?	24. Vos enseignements incluent-ils des activités pédagogiques à distance ?
24. Quelles sont les plateformes utilisées ?	25. Quelles sont les plateformes utilisées ?

25. autres, précisez :	26. autres, précisez :
26. Quelles sont les activités mises à distance ?	27. Quelles sont les activités mises à distance ?
27. autres, précisez :	28. autres, précisez :
28. Selon vous, lesquelles de ces activités à distance permettent-elles d'améliorer votre apprentissage ?	29. Ces activités à distance remplacent-elles des heures de présentiel avec les étudiants ?
29. autres, précisez :	30. Ce temps de travail étudiant à distance est-il affiché dans l'emploi du temps des étudiants ?
30. Quelles activités/pratiques souhaiteriez-vous mettre à distance dans la formation ?	31. Vos enseignements en LP comportent-ils des heures pour rémunérer de l'enseignement à distance, c'est à dire ne donnant pas lieu à un face-à-face (présentiel ou synchrone) avec les étudiants ?
31. autres, précisez :	32. Une partie de vos enseignements en LP gagnerait-elle à être mise à distance ?
32. Qu'est ce que cela faciliterait ?	33. Pouvez-vous préciser ?
33. autres, précisez :	34. Pour quelle(s) activité(s) ?
34. Si vous pouviez choisir la modalité de formation pour la LP, quelle serait-elle ?	35. autres, précisez :
	36. De votre point de vue, quels sont les freins à une mise à distance d'une partie des enseignements ?
	37. autres, précisez :
	38. Si vous pouviez choisir la modalité présence/distance pour vos enseignements dans la LP, quelle serait-elle ?
L'approche par compétences	L'approche par compétences
35. L'approche par compétences change la manière d'enseigner.	39. L'approche par compétences change la manière d'enseigner.
36. Pouvez-vous préciser ?	40. Pouvez-vous préciser ?
37. L'approche par compétences change la manière d'apprendre.	41. L'approche par compétences change la manière d'apprendre.
38. Pouvez-vous préciser ?	42. Pouvez-vous préciser ?
39. L'approche par compétences change la manière d'évaluer.	43. L'approche par compétences change la manière d'évaluer.
40. Pouvez-vous préciser ?	44. Pouvez-vous préciser ?
41. De mon point de vue, l'approche par compétences permet d'améliorer l'apprentissage.	45. De mon point de vue, l'approche par compétences permet d'améliorer l'apprentissage.
42. Pouvez-vous préciser ?	46. Pouvez-vous préciser ?
43. L'approche par compétences gagnerait à une hybridation de la formation (mise à distance_d'activités pédagogiques).	47. L'approche par compétences gagnerait à une hybridation de la formation (mise à distance_d'activités pédagogiques).
44. Pouvez-vous préciser ?	48. Pouvez-vous préciser ?
45. L'approche par compétences permet une formation....	49. L'approche par compétences permet une formation....
46. autres, précisez :	50. autres, précisez :
Conclusion	Conclusion
47. Avez-vous des remarques sur les thèmes abordés dans ce questionnaire qui n'auraient pas pu être exprimées à travers les questions ?	51. Avez-vous des remarques sur les thèmes abordés dans ce questionnaire qui n'auraient pas pu être exprimées à travers les questions ?
48. Vous êtes...	52. Vous êtes...
49. Quel âge avez-vous ?	53. Votre statut...
50. Vous êtes inscrit(e) en :	54. Autre, précisez :

51. Pour suivre des enseignements à distance, vous disposez de...	55. Vous enseignez depuis....
52. autres, précisez :	56. Vous enseignez en :
53. Si vous acceptez d'être contacté pour participer à un éventuel entretien, merci d'indiquer votre adresse mail :	57. Votre domaine d'enseignement
	58. autre, précisez :
	59. Pour enseigner à distance, vous disposez de...
	60. autres, précisez :
	61. Si vous acceptez d'être contacté pour participer à un éventuel entretien, merci d'indiquer votre adresse mail :

Annexe 20. Diagramme des affinités – Inconvénients à l'enseignement à distance – enseignants (QEnS17) [↑](#)



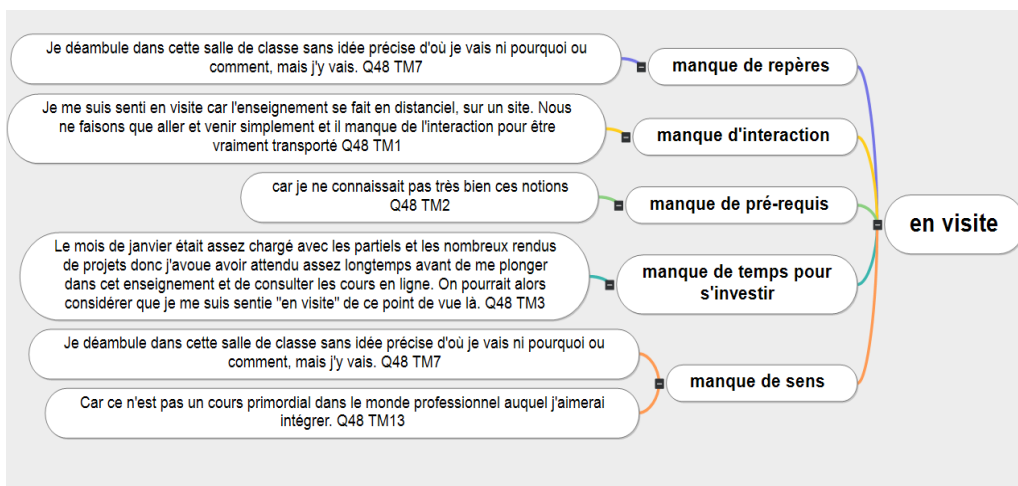
Annexe 21. Partie 1 du questionnaire avec les critères testés et le type de question [↑](#)

Critère	Question	type
	Cet enseignement et vous	
discriminant motivation	1. Habituellement, par rapport à cet enseignement, je me suis senti compétent.	QF
discriminant motivation	2. D'après moi, pour réussir cet enseignement, il était important de réaliser les activités sur le cours en ligne de Laval.	QF
discriminant motivation	3. En général, j'ai pris du plaisir à travailler cet enseignement.	QF
discriminant motivation	4. Tel qu'il a été proposé, cet enseignement m'a globalement intéressé.	QF
sens	5. Je comprends pourquoi cet enseignement est placé dans mon cursus.	QF
	6. Pouvez-vous préciser ?	QO - préciser
sens	7. Je comprends l'utilité de cet enseignement pour mon projet professionnel.	QF
	8. Pouvez-vous préciser ?	QO - préciser
But performance approche	9. Il est important pour moi de mieux réussir que les autres étudiant(e)s.	QF
But maîtrise évitement	10. Je m'inquiète de ne pas apprendre de manière aussi approfondie que je le	QF
But maîtrise approche	11. C'est important pour moi de comprendre le contenu de cet enseignement de façon aussi approfondie que possible.	QF
But performance évitement	12. Mon but dans cet enseignement est d'éviter d'échouer.	QF
But sociaux	13. Il est important pour moi d'établir une relation avec l'enseignant.	QF
But sociaux	14. Il est important pour moi d'établir une relation avec les autres étudiants.	QF
Profils volitionnels	15. Dans votre façon d'aborder la réalisation des activités dans le cadre de l'enseignement "Ecritures transmédias", à laquelle des catégories suivantes pensez-vous davantage appartenir ? _Habituellement quand je dois réaliser une activité liée à ce	QF
approche pédagogique	16. De manière générale, vous préférez ... _(Classez par ordre de préférence	QF+
	17. apprendre en ... précisez :	

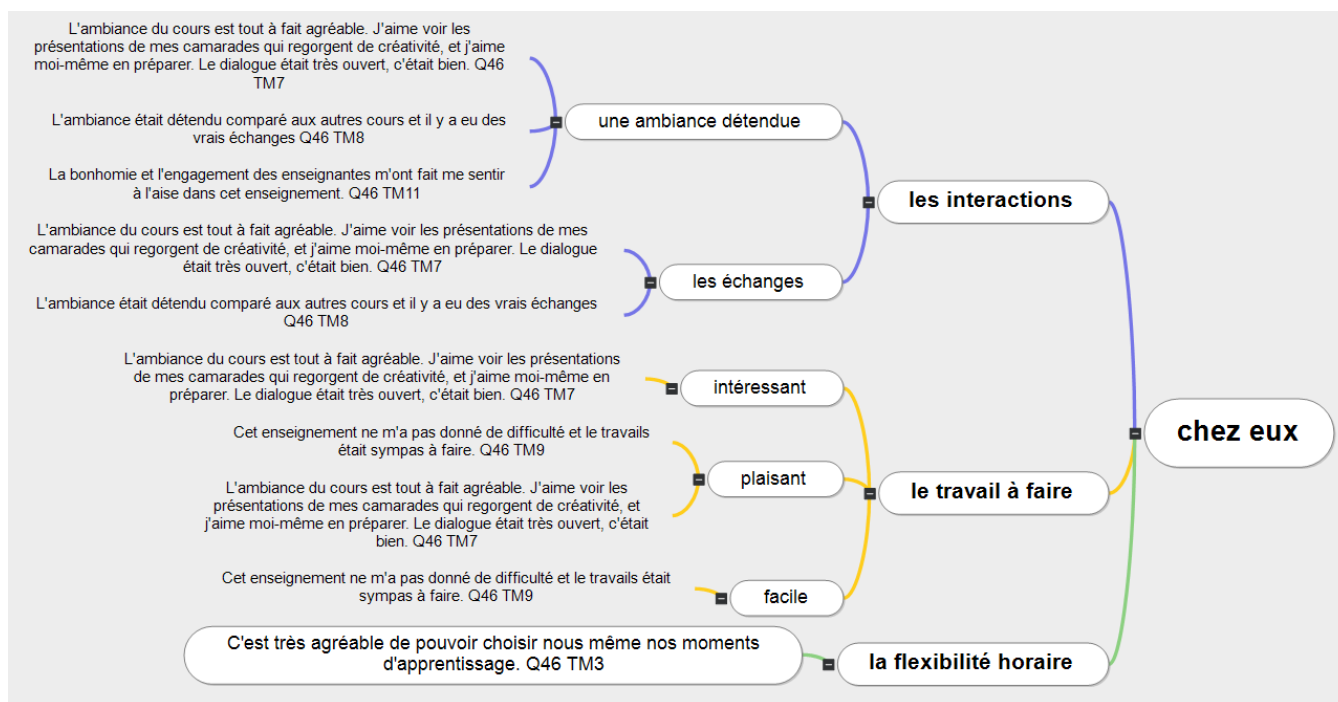
Annexe 22. Questions projectives sur la perception habiter/visiter (Q43-Q49) [↑](#)

	Expérience pédagogique	
lieu	43. Si l'enseignement "Ecritures transmédias" était un lieu, qu'est-ce que ce serait ? Expliquez.	QO
	44. Et comment vous voyez-vous dans ce lieu ? Expliquez.	QO
habiter	45. Est ce que vous vous êtes senti "chez vous" dans cet enseignement ?	QF
	46. Pouvez-vous préciser ?	QO - préciser
visiter	47. Est ce que vous vous êtes senti "en visite" dans cet enseignement ?	QF
	48. Pouvez-vous préciser ?	QO - préciser
	49. Vous vous êtes senti ni chez vous ni en visite... Comment qualifiez-vous votre vécu de cet enseignement ?	QO

Annexe 23. Diagramme des affinités des réponses à la question Q47 



Annexe 24. Diagramme des affinités des réponses à la question Q45 

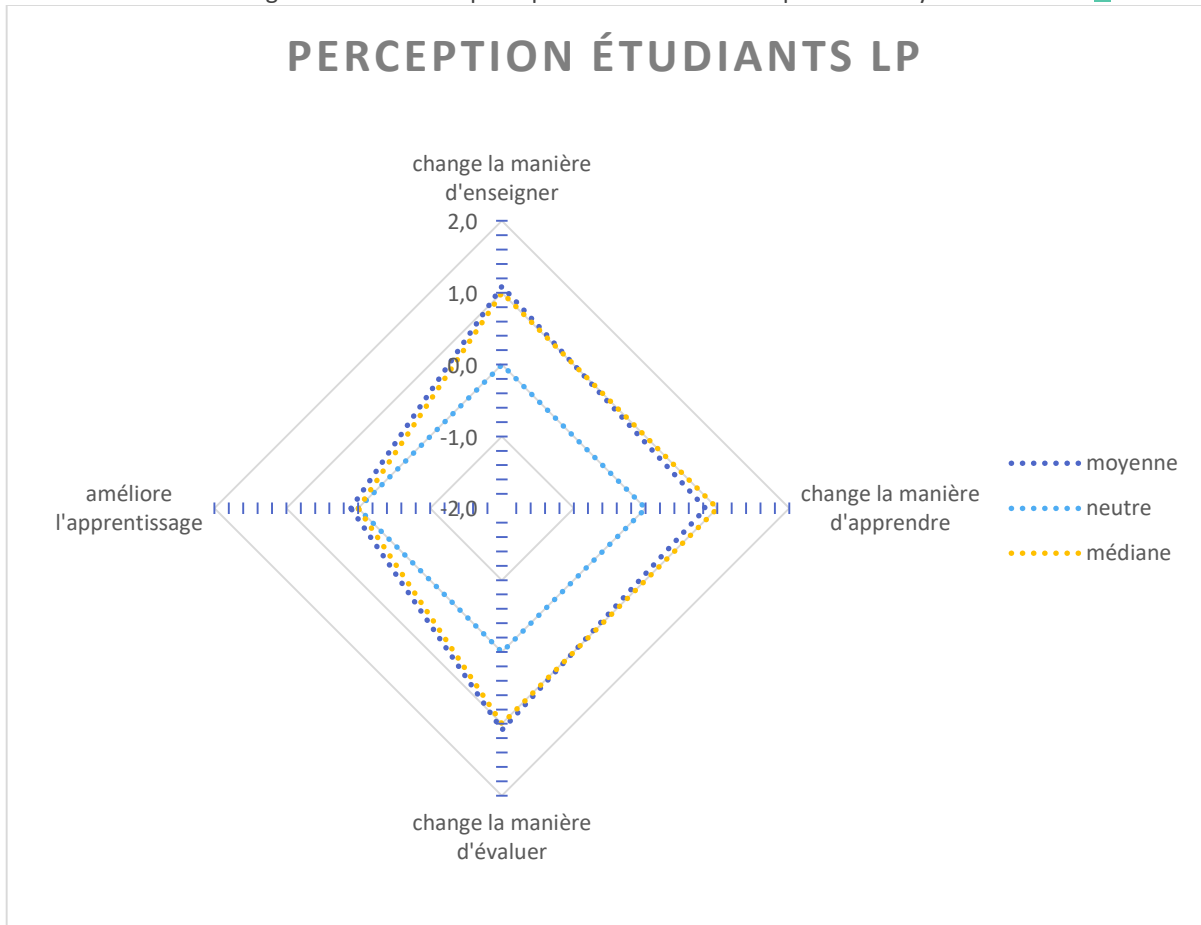


Annexe 25. Tableaux descriptif des MP concernés par l'étude [↑](#)

Description	Décrypter les images	Produire des images
Compétence	Compréhension du fonctionnement des signes visuels, des mécanismes de signification et des phénomènes médiatiques dans l'environnement numérique d'aujourd'hui	Compréhension du fonctionnement des messages visuels dans l'espace culturel contemporain pour favoriser la création d'images puissantes et leur design graphique
Composantes essentielles	1) Introduire les principes et les concepts fondamentaux de l'analyse des signes dans l'image, afin de comprendre les pratiques visuelles et médiatiques dans l'espace social. 2) Explorer les mécanismes de production du sens dans la culture visuelle afin de comprendre les enjeux de l'environnement contemporain. 3) Comprendre les mécanismes qui interviennent dans la production et l'interprétation des signes au sein de l'espace culturel. 4) Décrypter une image (culturelle, marketing, publicitaire, médiatique, politique, idéologique, religieuse...)	1) Introduire à l'analyse des pratiques visuelles et médiatiques dans l'espace social. 2) Explorer les mécanismes de production du sens dans la culture visuelle afin de comprendre les enjeux du design graphique. 3) Apprendre à produire des signes et des messages visuels riches de sens. 4) Fabriquer une image (culturelle, marketing, publicitaire, médiatique, politique, idéologique, religieuse...) portant un message visuel puissant.
Apprentissages incontournables	Etudier avec des enseignants français et Québécois Comprendre les théories du signe Appliquer les théories du signe à l'analyse des images Analyser une image Confronter les interprétations Découvrir l'influence de la culture (nord-américaine et française) sur la lecture des images	Etudier avec des enseignants français et québécois Appliquer les théories du signe Concevoir une image Réaliser une image Intégrer l'influence de la culture (nord-américaine et française) sur les images

Description	Apprendre à apprendre	Raconter une histoire I	Raconter une histoire II
Compétence	Optimiser ses stratégies d'apprentissage dans un contexte universitaire	Acquérir les bases des techniques d'écriture de scénarios ainsi qu'une culture cinématographique.	Acquérir les bases des techniques d'écriture de scénarios ainsi qu'une culture cinématographique.
Composantes essentielles	En ayant conscience du fonctionnement de base de la cognition En respectant ses capacités cognitives individuelles en adoptant une démarche métacognitive par rapport à l'apprentissage	En analysant d'un point de vue formel des séquences filmiques. En portant un regard analytique, technique et critique sur des œuvres cinématographiques	En appréhendant l'écriture d'un scénario pour raconter une histoire En portant un regard analytique, technique et critique sur des œuvres cinématographiques
Apprentissages incontournables	Diriger son attention de façon plus efficace Adopter des stratégies efficaces de mémorisation Se fixer des objectifs pour persévérer Mettre en place des stratégies de gestion des ressources internes (temps, fatigue) Organiser son travail Auto-évaluer ses méthodes	Analyser les techniques d'écriture audiovisuelle. Analyser la représentation de diverses problématiques historiques, sociales et politiques dans des œuvres cinématographiques.	Analyser les techniques d'écriture audiovisuelle. Analyser la représentation de diverses problématiques historiques, sociales et politiques dans des œuvres cinématographiques.

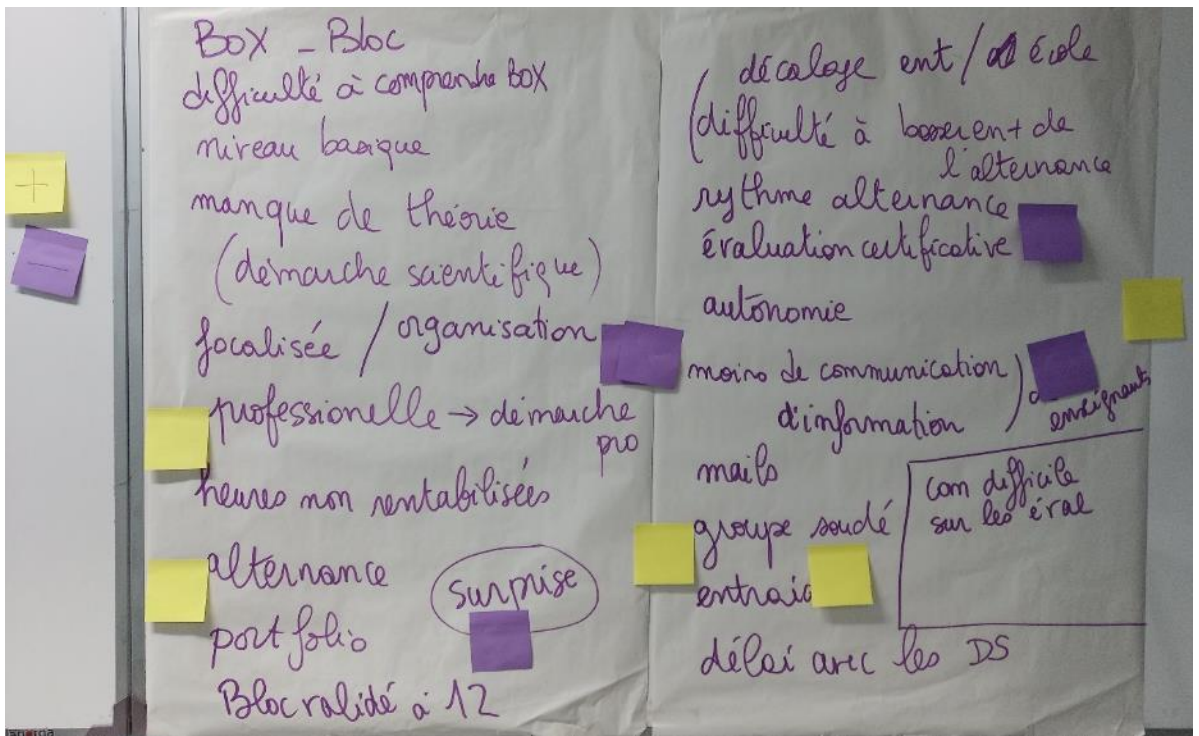
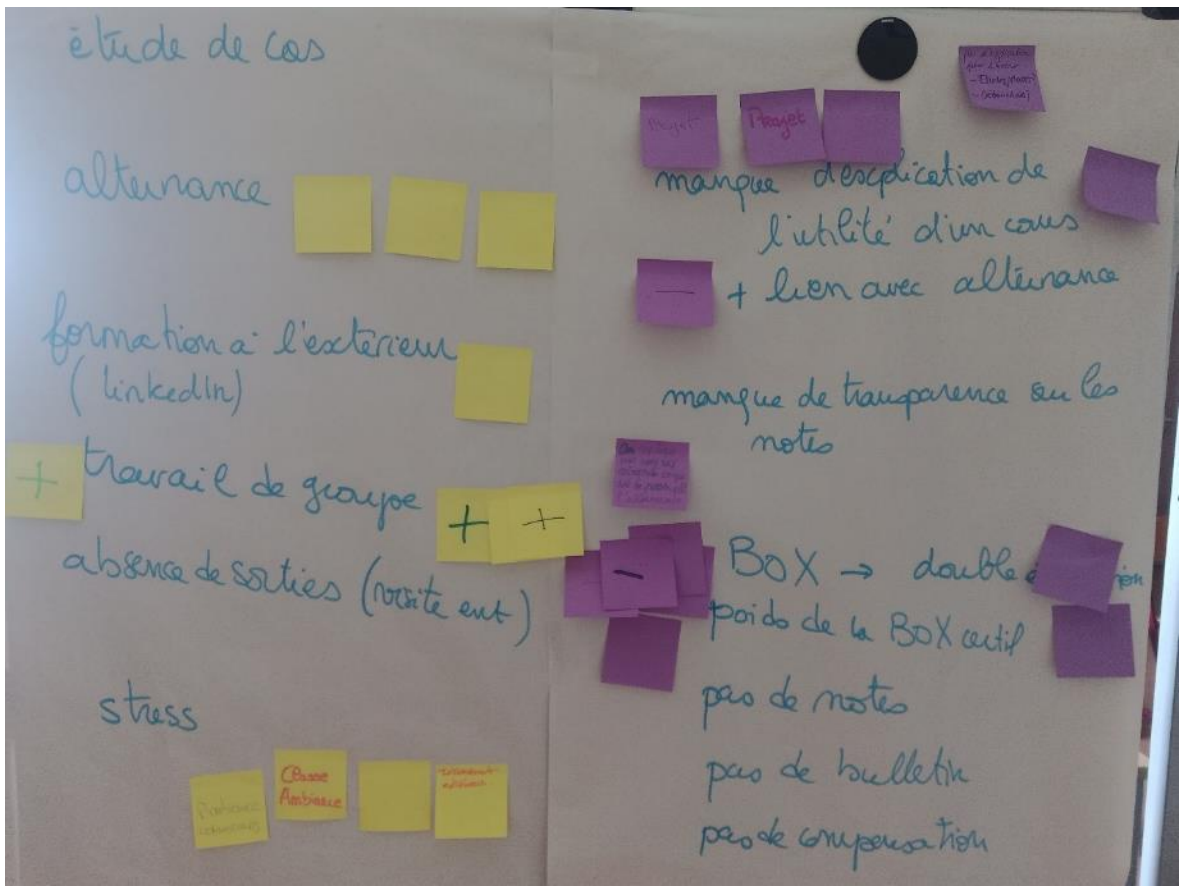
Annexe 26. Diagramme radar des perceptions étudiantes. Comparaison moyenne-médiane [↑](#)



Définitions liées à			
L'enseignement	L'apprentissage	Les deux processus	La vie étudiante
une nouvelle forme d'enseignement de nouvelles techniques qui utilise des moyens nouveaux	Une innovation pédagogique c'est une amélioration de l'apprentissage, proposer de nouvelles idées avec différents modes, différents supports, de nouveaux moyens, modes, méthodes. Tout en ayant un échange et un retour en dialoguant	pour moi c'est une approche nouvelle. Une nouvelle méthode d'enseignement ou/et d'apprentissage	évolution dans l'enseignement visant à améliorer la vie quotidienne des étudiants
innovation dans le cadre de l'enseignement comme par exemple la mise en place d'une nouvelle plateforme ou encore un système de notation	un nouveau moyen d'apprendre, matériel ou non	une nouvelle méthode d'enseignement permettant aux étudiants d'avoir une meilleure compréhension de certaines matières	innovation qui a pour but d'améliorer la vie étudiante et d'aider l'étudiant dans sa démarche d'apprentissage
c'est un accompagnement qui va permettre une amélioration d'enseignement	innovation qui a pour but d'améliorer la vie étudiante et d'aider l'étudiant dans sa démarche d'apprentissage	une avancée dans la manière de transmettre les cours et d'apprendre	
évolution dans l'enseignement visant à améliorer la vie quotidienne des étudiants	une nouvelle façon d'apprendre		
une nouvelle façon d'enseigner	méthode d'apprentissage/ exemple: informatisée + pratique		
un avancement dans le domaine de l'enseignement	une avancée (technologique ou non) pour faciliter l'apprentissage		
processus d'enseignement visant à donner un intérêt parfois ludique et novateur au sein d'un cours par exemple	nouvelle méthode d'apprentissage enseignée aux étudiants de manière originale		

Annexe 28. Corpus par champ lexical, *verbatim* ↑

Nouveauté	Amélioration	Avancée	Accompagnement
une nouvelle forme d'enseignement de nouvelles techniques qui utilise des moyens nouveaux	Une innovation pédagogique c'est une amélioration de l'apprentissage, proposer de nouvelles idées avec différents modes, différents supports, de nouveaux moyens, modes, méthodes. Tout en ayant un échange et un retour en dialoguant	une avancée dans la manière de transmettre les cours et d'apprendre	Une innovation pédagogique c'est une amélioration de l'apprentissage, proposer de nouvelles idées avec différents modes, différents supports, de nouveaux moyens, modes, méthodes. Tout en ayant un échange et un retour en dialoguant
un nouveau moyen d'apprendre, matériel ou non	c'est un accompagnement qui va permettre une amélioration d'enseignement	une avancée (technologique ou non) pour faciliter l'apprentissage	c'est un accompagnement qui va permettre une amélioration d'enseignement
pour moi c'est une approche nouvelle. Une nouvelle méthode d'enseignement ou/et d'apprentissage	évolution dans l'enseignement visant à améliorer la vie quotidienne des étudiants	un avancement dans le domaine de l'enseignement	innovation qui a pour but d'améliorer la vie étudiante et d'aider l'étudiant dans sa démarche d'apprentissage
innovation dans le cadre de l'enseignement comme par exemple la mise en place d'une nouvelle plateforme ou encore un système de notation	innovation qui a pour but d'améliorer la vie étudiante et d'aider l'étudiant dans sa démarche d'apprentissage		
une nouvelle méthode d'enseignement permettant aux étudiants d'avoir une meilleure compréhension de certaines matières	une nouvelle méthode d'enseignement permettant aux étudiants d'avoir une meilleure compréhension de certaines matières		
une nouvelle façon d'enseigner			
une nouvelle façon d'apprendre			
nouvelle méthode d'apprentissage enseignée aux étudiants de manière originale			



Maquette d'entretien : Formation universitaire

- A. Pré-entretien : préparation de la salle d'entretien
- B. Accueil : installation du/de la Répondant.e
Présentation globale de l'enquête et du but général de l'entretien
Demande d'enregistrement et/ou de prise de note
Signature d'un *consentement éclairé*
- C. Protocole « *Guide d'entretien* » (Fiche #1) avec les 4 cartes (Fiche #2)
- D. Remerciements
- E. Post-entretien : Retour sur expérience (Fiche # 3)

A. Pré-entretien : 1 Table, 2 chaises, 3 grilles triadiques semi-remplies (avec les *Éléments*), **4 cartes de la *Repertory Grid***, 2 crayons, 1 gomme, 1 calepin, 1 magnétophone + piles de réserve

B. Accueil : « Bonjour. Je m'appelle Vanessa Marescot, doctorante à l'université de Valenciennes, UPHF. M'autorisez-vous à vous tutoyer ? Je te remercie pour le temps que tu m'accordes pour cet entretien qui durera entre 30 min et 1 heure. Globalement, ces échanges portent sur la formation universitaire de 1^{er} cycle, du point de vue de l'expérience étudiante. Les données recueillies aujourd'hui resteront confidentielles et anonymes. As-tu des questions ? ». [...]

Enregistrement : « Pour m'aider à faire l'entretien je vais consulter mon « Guide d'entretien » ici. Aussi, pour ne pas oublier ou déformer tes propos aujourd'hui, est-ce que tu me permets de prendre des notes et d'enregistrer nos échanges. [...]

Consentement éclairé : Voici, une fiche de consentement éclairé [...] Je te laisse la signer si tu es d'accord. » . . . « Je t'en remercie. »



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ DE RECHERCHE

Le projet de recherche concerné par la présente entre dans le cadre d'un doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication au laboratoire Laboratoire de Recherche Sociétés & Humanités – département DeVisu, Valenciennes. Le projet porte sur le design et la mise en œuvre d'un dispositif innovant en pédagogie. Il a pour terrain d'expérimentation le projet PRÉLUDE. Dans ce cadre, j'accepte de participer à un entretien d'environ une heure qui sera enregistré et transcrit mot à mot.

Je certifie avoir donné mon accord pour participer à ce projet de recherche. Ma participation est totalement volontaire et je suis libre de sortir de l'étude à tout moment, sans avoir à me justifier.

À cet effet, j'autorise expressément le laboratoire DeVisu à recueillir et exploiter mes données, à titre gracieux, en tout ou en partie, sur tous supports connus actuels ou à venir, et par tous moyens actuels ou à venir, tous services en ligne actuels ou à venir. Je suis conscient(e) que les données seront utilisées notamment pour une thèse et des articles scientifiques.

J'ai été informé(e) que mon identité n'apparaîtra dans aucun rapport ou publication et que les données recueillies dans le cadre de cette étude sont traitées de façon confidentielle et anonymisées en ce qui concerne mon identité personnelle, sauf indication contraire de ma part.


Cette autorisation est accordée pour une durée illimitée à compter de la signature des présentes.

Fait à, le : ... / ... /

Nom et signature du volontaire :
(précédée de la mention « lu et approuvé »)

Signature de l'investigateur :

Annexe 32. Mail aux responsables pédagogiques [↑](#)

 **Recherche étudiant pour entretien - doctorat** 30 Mai 2022 9:10

Expéditeur : [Vanessa Marescot](#)

À:

Bonjour

Je vous contacte aujourd'hui dans le cadre de mon doctorat, pour lequel je m'intéresse actuellement à l'expérience étudiante dans la formation de 1er cycle. Dans cette optique, je recherche des étudiants de licence 1 pour réaliser des entretiens, et vous contacte en tant que responsable pédagogique première année.

Connaissez-vous un étudiant de licence 1 qui pourrait accepter d'être interrogé ?

Vous remerciant par avance et restant disponible pour toute précision.

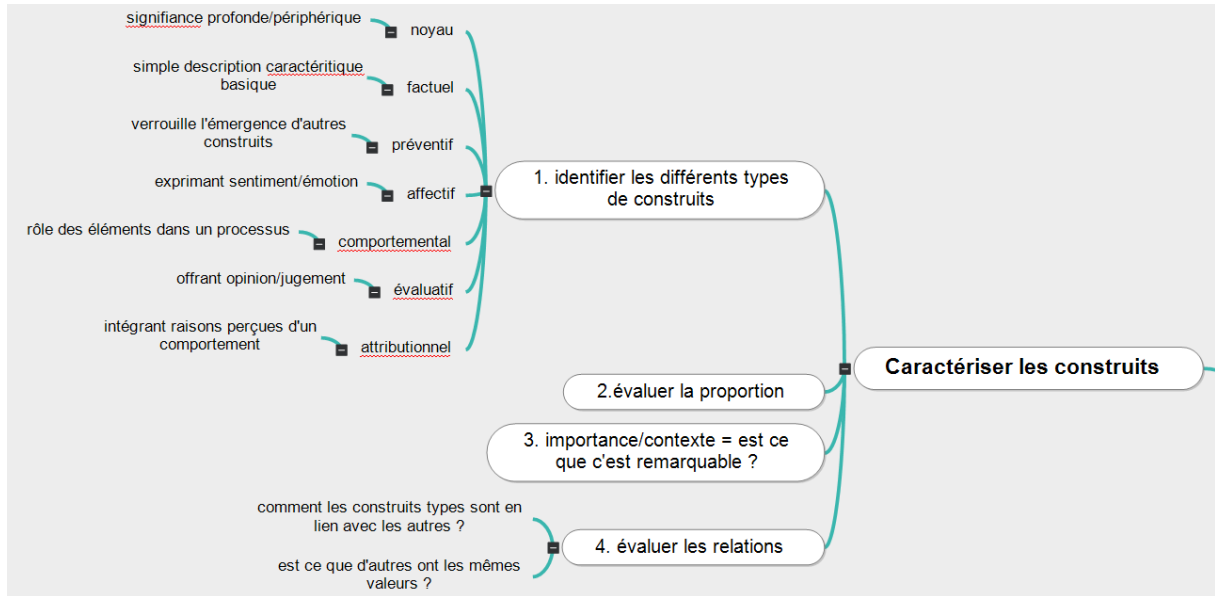
Bien à vous,

Vanessa Marescot
Doctorante LARSH - département DeVisu

Annexe 33. Planning des entretiens 

Formation suivie	Modalité entretien	Date	horaire RDV	lieu	Durée entretien
Licence 1 L3P	présentiel	18/05/2022	10h	bureau SCD	01:29:17
Licence 1 L3P	présentiel	19/05/2022	11h30	bureau SCD	01:13:44
Licence 1 L3P	présentiel	20/05/2022	10h	bureau SCD	01:06:36
Licence 1 L3P	présentiel	20/05/2022	13h	bureau SCD	00:51:26
Licence 1 L3P	présentiel	23/05/2022	10h	bureau SCD	01:46:45
Licence 1 L3P	présentiel	23/05/2022	13h	bureau SCD	01:10:14
Licence 1 droit	présentiel	03/06/2022	9h	bureau SCD	01:15:54
Licence 1 droit	présentiel	14/06/2022	10h	bureau SCD	01:33:08
ex L3P - Césure	visio	22/06/2022	9h	bureau maison - ?	01:33:11
Licence 1 éco- gestion	visio	25/06/2022	9h30	bureau maison - cuisine/salon	02:16:53
ex L3P - DU Tremplin	présentiel	28/06/2022	9h	bureau SCD	01:10:38
Licence 1 Histoire Géo	présentiel	29/06/2022	13h30	bureau SCD	01:49:31
Licence 1 Sciences	visio	07/07/2022	9h30	bureau maison - chambre	01:23:51
Licence 1 Espagnol	visio	07/07/2022	15h	bureau maison - cuisine	01:30:16
				total	20:11:24

Annexe 34. Analyse des construits (Jankowicz, 2004) ↑



Annexe 35. Fichier central de l'expérimentation L3P - Feuille concernant les entretiens ↑

L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y
Analyse processus et à l'œil	encodage en vidéo	transcription YT	encodage audio	découpage extraits sonal = 1ère écoute	retranscription sonal	retranscription état	importation YT dans sonal	analyse à chaud retranscription	écrire construits	RG, découpage en construits	assembler les dernières questions dans fichier EXP	réécoute - analyse de contenu 1 + 3	Création fichier REP +
papier, version beta	x	x	x	x	début-Fin		x	x	x	x			
	x	x	x	x	début-Fin	fait jusque 11:54	x	x	x	x			
x	x	x	x	x	I	fini	I	x	x	x	x	x	x
x	x	x	x	x	P 5h20	fini	I	x	x	x	x	x	x
x	x	x	x	x	P	fini	P	x	x	x	x	x	x
x	x	x	x	x	P	fini		x	x	x	x	x	x
x	x	x	x	x	I 10h40	fini	I	x	x	x	x	x	x
x	x	x	x	x	P	fini	P	x	x	x	x	x	x
x	x	x	x	x	début-Fin	fini	P	x	x	x	x	cop	
x	x	x	x	x	début-Fin	fini	Px	x	x	x	x		
x	x	x	x	x	début-Fin	fini	P	x	x	x	x		
x	x	x	x	x	début-Fin	fini ! Choses intéré	Px	x	x	x	x		
x	x	x	x	x	début-Fin	fini	P	x	x	x	x		

propos | en une phrase | lieu | chez soi | lieu - chez soi | remarques transversales | portraits L3P | portraits hors L3P ... (+) | ◀ | ▶

Annexe 36. Portraits des deux participants ex-L3P [↑](#)

ÉTUDIANTS EX L3P	Charline	Jonathan
Personnalité perçue	calme et souriante [sans la voir], a envie de partager	calme
par rapport aux propos de l'entretien	a "peur" de se tromper, ne se sent pas vraiment "à sa place"	espère avoir répondu à mes attentes
son vécu du lycée	se désintéresse des matières qui ne l'intéressent pas	bac en 2018
parcours antérieur à cette année	a ce projet de partir à l'étranger depuis le collège, mais l'avait un peu oublié, prise par la "spirale" = il faut finir le plus vite possible, et puis c'est revenu avant le bac	à la recherche d'emploi après une année en licence de droit en 2019, suivi par CAP emploi qui lui propose la L3P, il s'intéresse à celle de l'ICL et s'inscrit à Valenciennes
vague parcours sup	1re vague	
Choix de la L3P	possibilité de choisir, ne pas s'enfermer	créer entreprise, santé, découvrir plusieurs domaines
projet	pas vraiment construit	pas construit en début de L3P, mais grâce aux stages du DU
année prochaine	L1 L3P ou étude en Suède	Kiné pour déficients visuels sur Paris
remarques	ne regrette pas son année de césure, elle a obtenu plus qu'elle attendait. Les rencontres sont très importantes pour elle, ont de l'influence sur ses perspectives d'avenir	semble avoir été réorienté [pas son choix] en DU Tremplin aurait mieux correspondu au profil de l'ICL (qui intègre les "sans projet")

Annexe 37. Synthèse des analyses de processus 

Analyse du processus : éléments saillants	Calliopée	Marine	Jules	Claire	Loïc	Vincent
éléments	dans le processus, elle remarque que la LU est vraiment à part des autres, et la L3P proche du BUT par son fonctionnement	beaucoup de tours à l'intérieur des trios	beaucoup de tours à l'intérieur des trios	ne différenciait pas bien la LA et le BUT, mais conservation des 4 car ça fonctionnait au 1er tour		
construits	construits autour du projet plus difficile à différencier construits riches	difficile pour elle de trouver les mots, l'enquêtrice a beaucoup proposé construits factuels	un construit difficile sur la spécialisation	processus un peu difficile : acceptation rapide des mots proposés [doute sur la pertinence] construits diversifiés et factuels le mot projet a été employé souvent même si il n'apparaît pas dans les construits	un construit difficile sur la mise en situation professionnelle	
valeurs	justification de chaque valeur			attribution des valeurs par comparaison avec les autres éléments	un peu d'emportement à certains moments sur la pression, et l'absence d'écoute	les extrêmes ne sont pas au bout de la ligne
procédure	chaque mot, chaque valeur sont pesés				Il a anticipé plusieurs fois le processus : les croix (33:37) et le fait de mettre deux croix pour la L3P pensait que la position des segments indiquait un niveau, un assemblage (34:30)	

Annexe 38. Synthèse des analyses à l'œil ↑

Analyse à l'œil	Calliopée	Marine	Jules	Claire	Loïc	Vincent
nombre de construits	12	7	10	9	8	10
négociation éléments	À la fin on s'est rendu compte que son évaluation de la L3P correspondait à ce qu'elle a vécu elle même en L3P et et elle a fait la L3P officielle en élément propre	L3P = L3P vécue, élément propre transformé en L3P officielle	La L3P décrite est la L3P vécue, l'élément propre devient la L3P générale (=pour tous les étudiants)	La L3P décrite est la L3P vécue nous avons ajouté la L3P officielle qui pour elle est là L3P général pour tous les étudiants	nous avons différencié de suite la L3P générale et la L3P vécue, car il m'a posé la question	
thématiques des construits de sens	approche expérientielle et par projet polyvalence mise en situation autour du projet	projet de l'étudiant types de cours et accompagnement interactions avec les étudiants	monde professionnel professionnalisaiton spécialisation/ouverte	projet professionnel et le monde professionnel	monde professionnel cours	la mise en pratique, intégration au monde professionnel, pédagogie
pôles les plus importants	polyvalence et faire partie d'une promo unique (= être accompagné)		adaptable au projet étudiant fluide par rapport au projet	adaptation du parcours à l'étudiant formation ciblée surle projet pro	formation professionnalisante qui permet une intégration facilitée apprendre des compétences utiles pour leprojet pro	
caractéristiques des évaluations		valeurs manquantes pour le construit supplémentaire "inacceptable" beaucoup de 3 (signifiant moitié-moitié)		elle a vraiment eu du mal à différencier la L3P vécue de la L3P générale peu de nuances ; extrêmes ou mileu beaucoup de mileux (pour moitié-moitié ou ça dépend)	il n'a pas été au bout de la ligne pour indiquer le 9 ou le 1, à chaque fois c'est juste un ptit peu avant...	il n'a pas été au bout de la ligne pour indiquer le 9 ou le 1, à chaque fois c'est juste un ptit peu avant... beaucoup de 3 et beaucoup d'extrêmes sauf pour la L3P

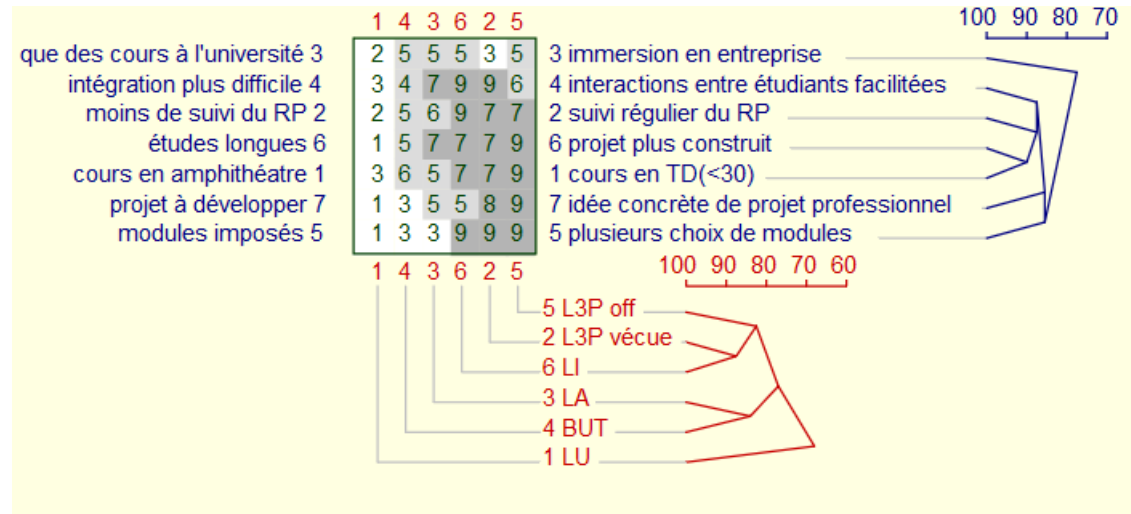
						générale qui dépend des étudiants
éléments avec beaucoup d'extrêmes			LU	LU, L3P	L3P	LU, LI
éléments personnels	LI aux antipodes de ma LU et cohérente avec L3P officielle	La licence idéale n'est pas très loin de la L3P vécue.	La licence idéale n'est pas équivalente à d'autres licences	La licence idéale n'est pas très loin de la L3P vécue	La licence idéale est semblable à la L3P vécue, et la L3P générale	La Licence idéale se rapproche LA
points d'analyse	La comparaison entre la L3P officielle et la L3P vécue montre une formation en adéquation avec la promesse La LU est très différente des L3P LA et BUT suivent les mêmes tendances, BUT plus nuancé	La L3P officielle et L3P vécue différent pour 6 construits : La L3P officielle a plus de cours en TD, plus d'immersion en entreprise, une intégration plus difficile des étudiants, demande un projet plus construit avec une idée concrète pour le projet professionnel	La L3P officielle et L3P vécue différent seulement sur les construits portant sur la spécialisation/ouverte , la L3P vécue est plus ouverte que la générale	La L3P officielle et L3P vécue différent très peu	l'entretien est centré sur le côté professionnel La L3P officielle et L3P vécue sont proches	L3P vécue et la L3P générale sont assez différentes ("ça dépend des étudiants")

Annexe 39. Portrait des étudiants de L3P présents en juin 2022 ↑

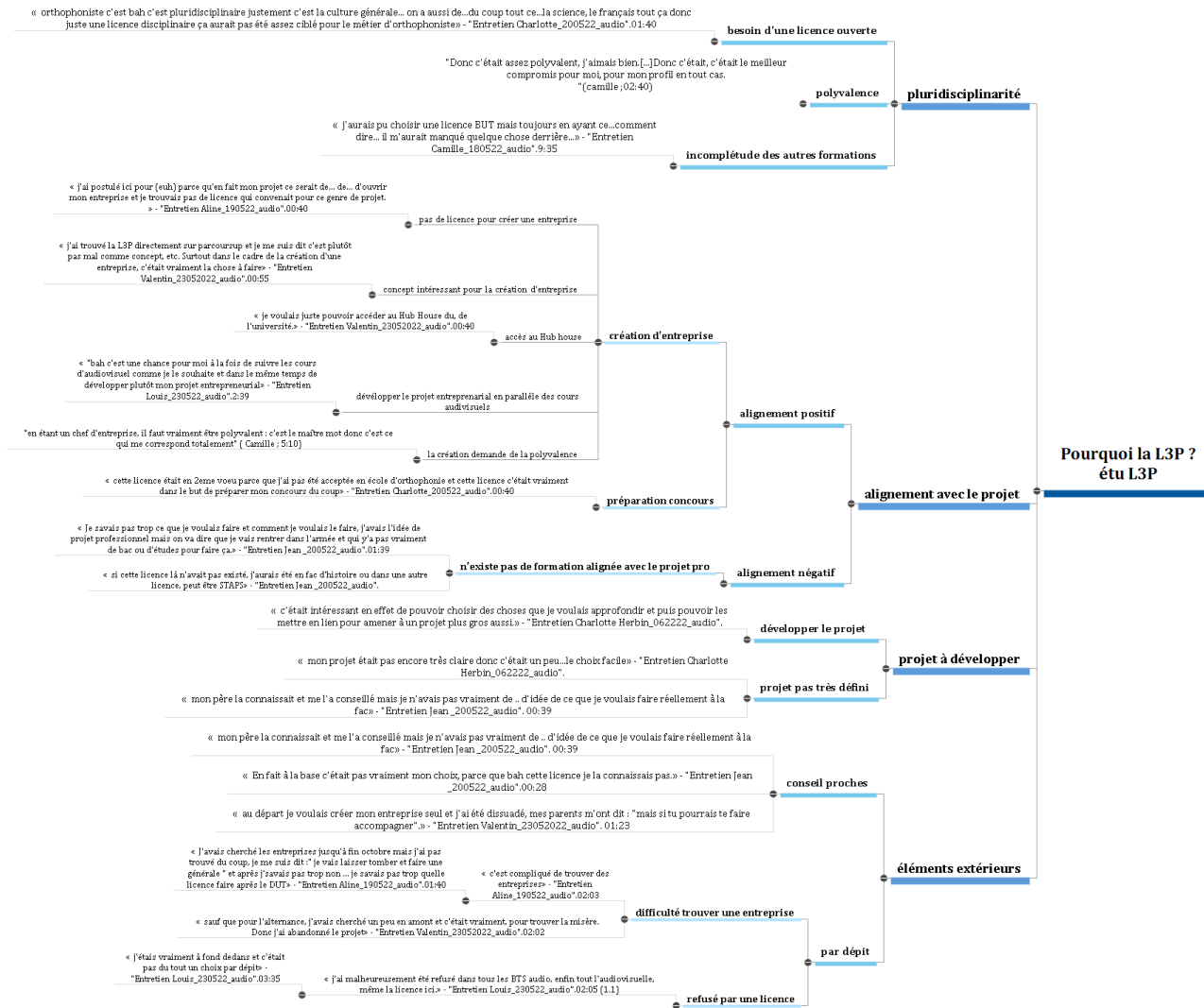
ÉTUDIANTS L3P	Calliopée	Loïc	Marine	Claire	Jules	Vincent
Personnalité perçue	joviale, déterminée,	bavard, franc, ouvert, stressé	timide, difficulté à s'intégrer	alignée	réservé	franc, jovial
par rapport aux propos de l'entretien	souhaite répondre le plus justement possible	peur du jugement		ne veut pas dire de mal		
son vécu du lycée	s'est battue pour faire ce qu'elle souhaitait	a mal vécu, cela n'avait pas de sens			pas très scolaire	n'a pas aimé la pédagogie, s'ennuyait au lycée, ça ne faisait pas sens, est reparti en L, car plus intéressant
parcours antérieur à cette année	redouble sa 1re pour le nouveau bac (et donc pluridisciplinarité) néo bachelière	fait une 1re année à Lille, mal vécue car distanciel, pas d'écoute	a fait un DUT et commencé une L3 e-commerce dd, les matières ne lui plaisaient pas + pas trouvé d'entreprise	Néo bachelière, cherchait une année de préparation ciblée pour l'orthophonie	néo bachelier, très indécis, ne savait pas quoi faire comme licence, histoire ou staps	BUT MCO
vague parcours sup	1re vague	2e vague		1re vague	2ème vague	
Choix de la L3P	2e vœu après Scs Po, mais destinée pour la L3P, elle a besoin pluridisciplinarité	1ème vague = audioV, refusé. Choix assumé, pas par dépit	réorientation	2e vœu après concours d'ortho pluridisciplinarité + à la carte pour coller aux attentes ortho	pas de cursus idéal pour son projet, son père lui a conseillé la L3P, 2e vague parcoursup	cherchait juste une formation pour être en contact avec le Hub House, ça aurait pu être L3 e-commerce, mais pas d'entreprise ou L1 histoire

projet	création d'entreprise	création d'entreprise	création d'entreprise (enfin sa mère)	orthophoniste	armée	entrepreneuriat (essai raté en décembre 2021) vente internet
année prochaine	L2 - L3P	L2 - L3P	gagner de l'argent pour le projet	école d'orthophoniste ?	L2-L3P	?
remarques	est venu d'Alsace	a mal vécu la pression			la formation a dépassé ses attentes, il était venu pour les choix, étonné de ce qu'ont pu réaliser les étudiants	

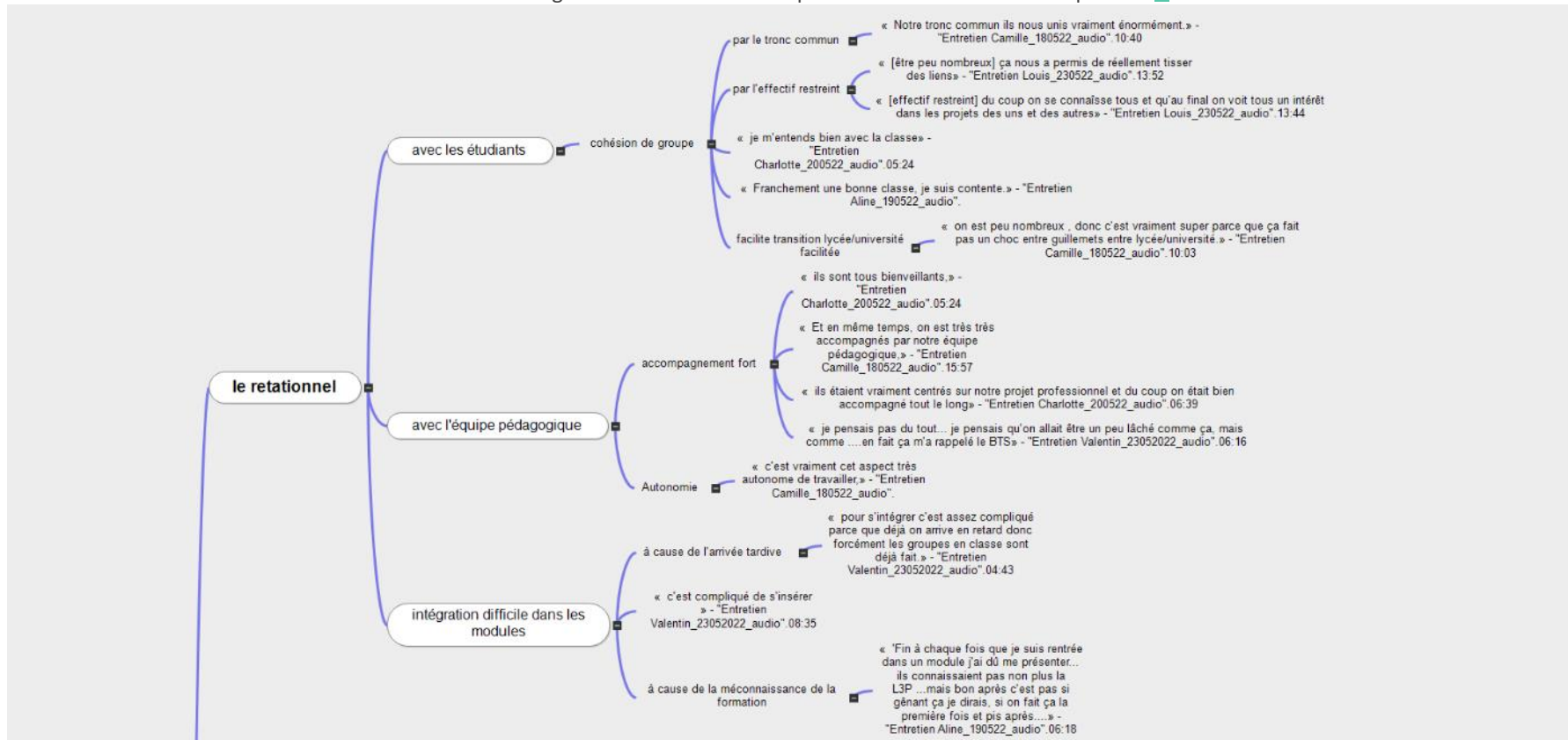
Annexe 40. Diagramme *cluster* – entretien Marine [↑]



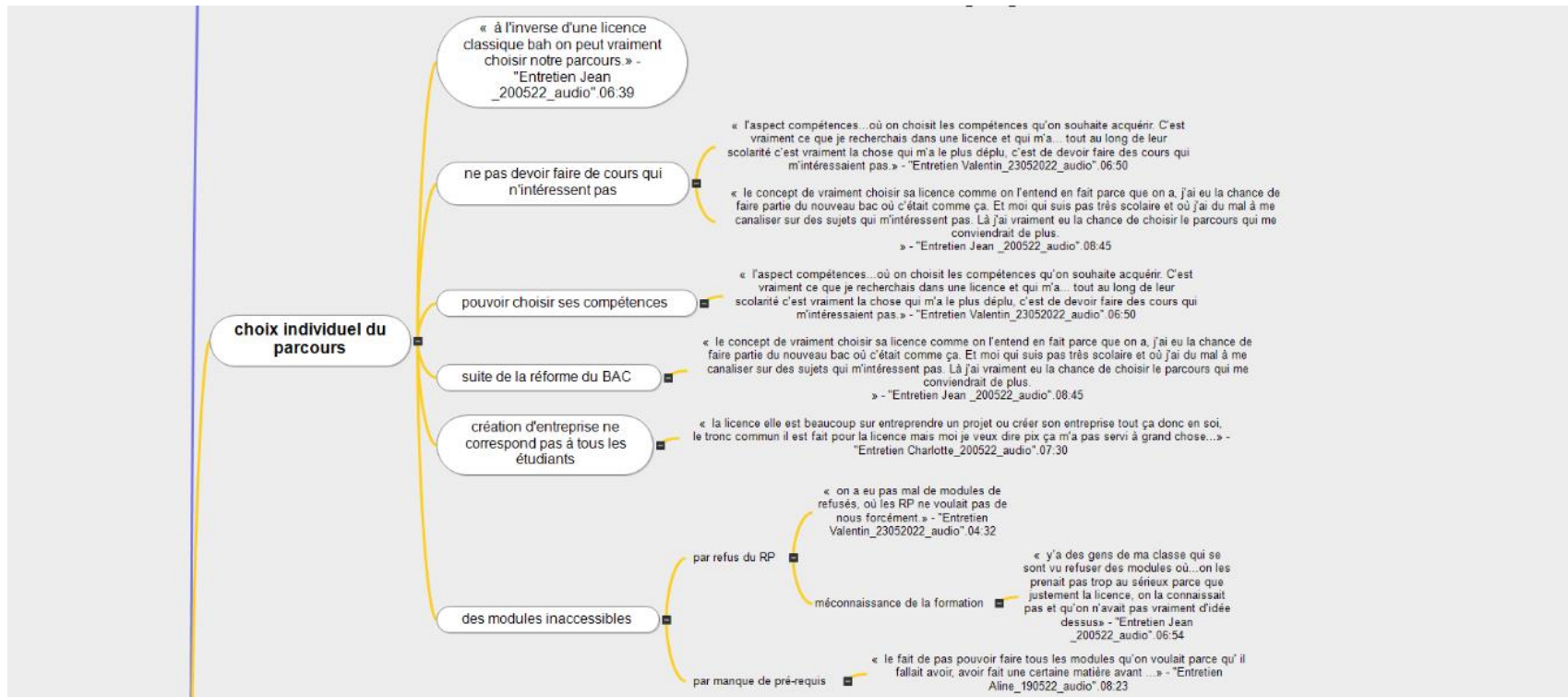
Annexe 41. Diagramme des affinités – étudiants de la L3P – *verbatim* ↑



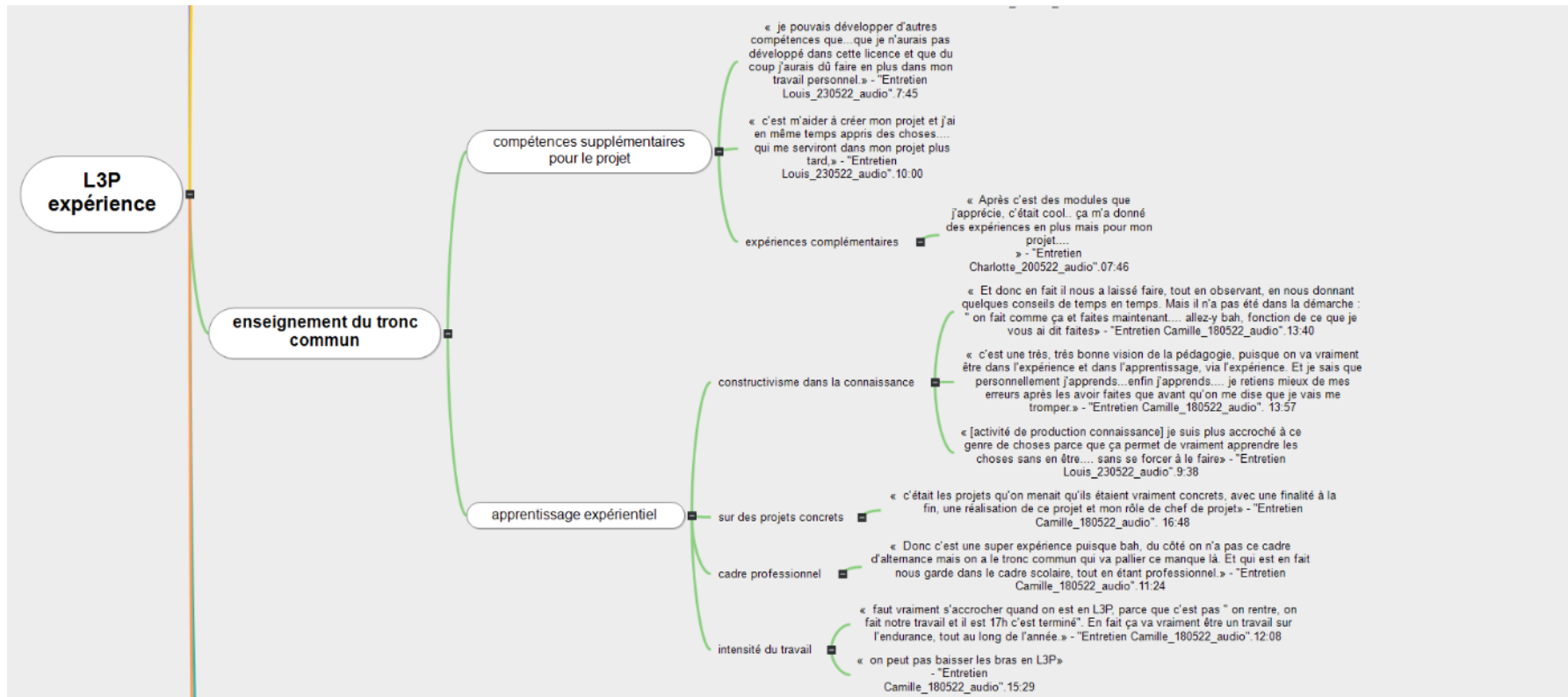
Annexe 42. Diagramme des affinités – Expérience vécue dans la L3P – partie 1 ↑



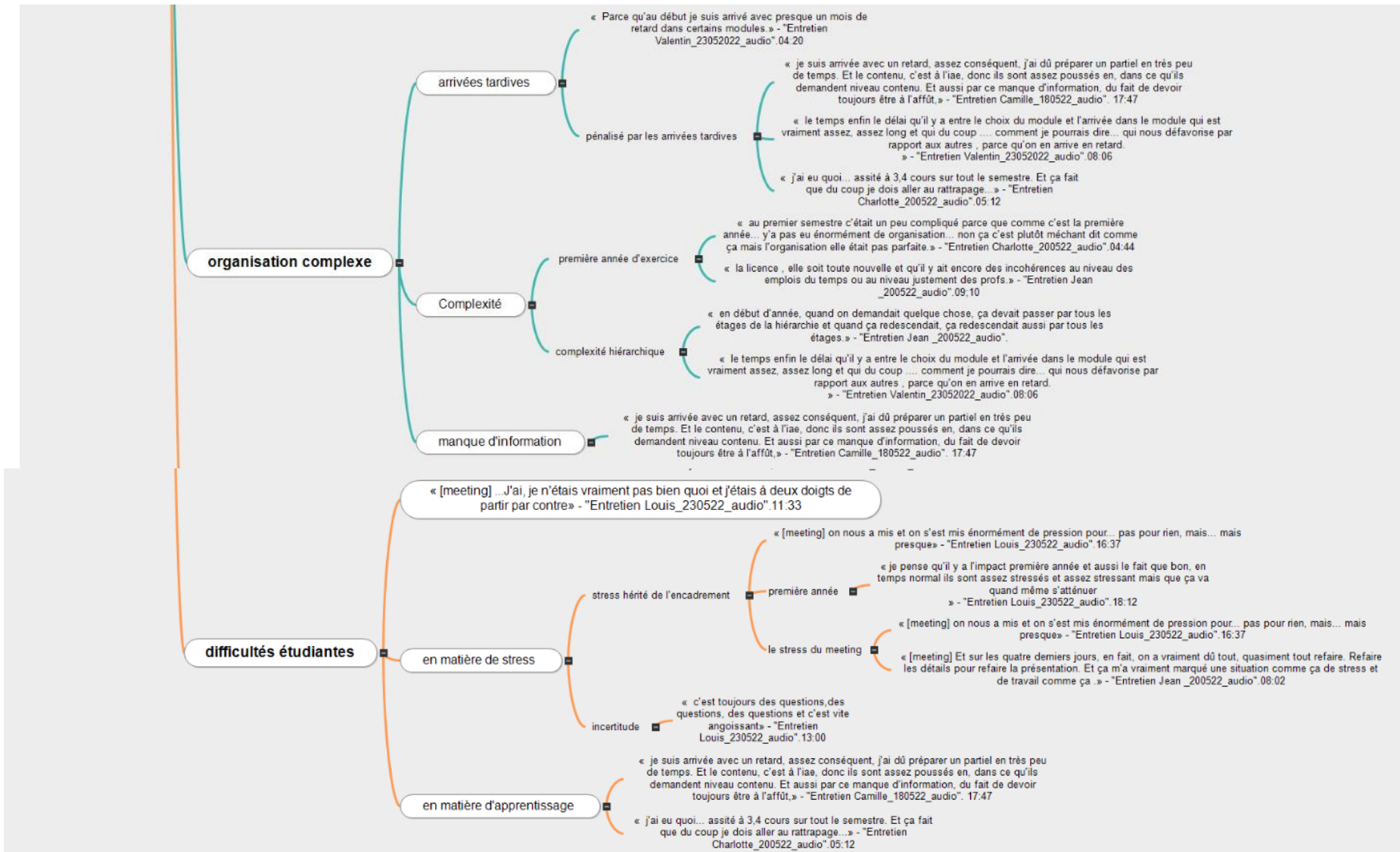
Annexe 43. Diagramme des affinités – Expérience vécue dans la L3P – partie 2 ↑



Annexe 44. Diagramme des affinités – Expérience vécue dans la L3P – partie 3 



Annexe 45. Diagramme des affinités – Expérience vécue dans la L3P – partie 4 ↑



Annexe 46. Analyse thématique – se sentir chez soi en formation (en gris la L3P) [↑](#)

Rubriques	Thématiques		Verbatim	
RELATIONNEL	cohésion étudiante		« je suis contente de les retrouver... et » - "Entretien Calliopée_180522_audio".1 : 27 : 16	
			« on est des bons amis » - "Entretien Loïc_230522_audio".1 : 39 : 20	
			« [je me vois] intégrée.... avec les autres étudiants» - "Entretien Marine_190522_audio".1:11:28	
			« je trouve que quand... quand on est en cours de tronc commun, on est vraiment une sorte de petite famille en fait... » - "Entretien Vincent_23052022_audio". 01:06:29	
	qualité de l'encadrement	bien traité		« nos représentants ne nous traitent pas non plus comme si on était des moins que rien » - "Entretien Loïc_230522_audio".1 : 39 : 27
				« ils savent qu'on a un projet qu'on est déterminés et ils savent de quoi on est capable » - "Entretien Loïc_230522_audio".1 : 39 : 35
		sollicitude/care		« Je raconte ma vie à Keetline et elle me demande des nouvelles de ma famille alors qu'elle les a jamais vus...» - "Entretien Calliopée_180522_audio". 1:27:28
				« on est vraiment couvés, on prend soin de nous...» - "Entretien Vincent_23052022_audio".01:06:52
		proximité avec les enseignants		[oui] « j'aurais tendance à dire oui dans le sens ou... ben, manière... manière sociale déjà... les professeurs on se tutoie déjà... Et puis ouais je dirais que oui, oui je me sens chez moi. Je pourrais ouais... en tout cas je me sens, je me sens pas chez moi, enfin je veux dire je me sens pas, pas chez moi entre guillemets. » - "Entretien Jamie droit_140622_audio".
				[oui] « la proximité avec les profs, le fait aussi de travailler ce qu'on aime et à part ça... les deux points... la régularité du travail aussi, que j'aime bien. et les objectifs aussi également [qu'il s'est fixé] » - "Entretien Antonin_220629_audio".
			« [oui] j'ai toujours aimé l'espagnol, on a une bonne ambiance aussi. On a des profs qui sont super sympas, qui sont à l'écoute. C'est pas... moi qui est quelqu'un d'hyper stressé, franchement c'est cool donc non c'est sympa » - "Entretien Aïda_220707_audio".	
	CONTENU DE LA FORMATION	travailler les matières qu'on aime		[oui] « la proximité avec les profs, le fait aussi de travailler ce qu'on aime et à part ça... les deux points... la régularité du travail aussi, que j'aime bien et les objectifs aussi également [qu'il s'est fixé] » - "Entretien Antonin_220629_audio".

			« [oui] j'ai toujours aimé l'espagnol, on a une bonne ambiance aussi. On a des profs qui sont super sympas, qui sont à l'écoute. C'est pas... moi qui est quelqu'un d'hyper stressé, franchement c'est cool donc non c'est sympa » - "Entretien Aïda_220707_audio".
			« [oui] je viens de vous dire que je suis très curieuse parce que je, j'adore découvrir, du coup, comprendre les... que ce soit les processus de fabrication de tout ce qu'on peut voir et... Et du coup découvrir comment ça se passe, le processus de fabrication de... des objets ou des éléments de tous les jours, dans la vie de tous les jours. Voilà, je pense c'est ça. » - "Entretien Oona phys_220707_audio".
	charge de travail		« au niveau de... des cours et de... de la charge de travail bah je me sens vraiment adapté » - "Entretien Jules_200522_audio".1:05:46
	rôle de l'étudiant		« je me sens chez moi dans cette licence autant en tant que personne que dans mon rôle dans celle-ci, mon investissement. » - "Entretien Calliopée_180522_audio". 1:26:47
ESPACE DE FORMATION	liberté d'accès, de circulation		[oui] « Un peu quand on ouvre la porte de chez soi finalement et qu'on a les clés. Y'a cette possibilité d'entrer et de sortir un peu comme on veut. » - "Entretien Mathilda_20220625_100059-Meeting Recording_audio".
mais NON	formation prend trop de place		« [non] étant donné que j'ai des passions à côté. Ça veut dire que franchement je peux pas je peux pas me sentir bien sachant qu'elle prend vraiment une grosse place dans ma vie alors que bah j'aurais pas... j'ai pas forcément envie de ça du coup... » - "Entretien Lou droit_030622_audio".
	liberté d'accès limitée		« oui chez soi mais pas trop quand même [non accès à des salles sans profs] » - "Entretien Mathilda_20220625_100059-Meeting Recording_audio".

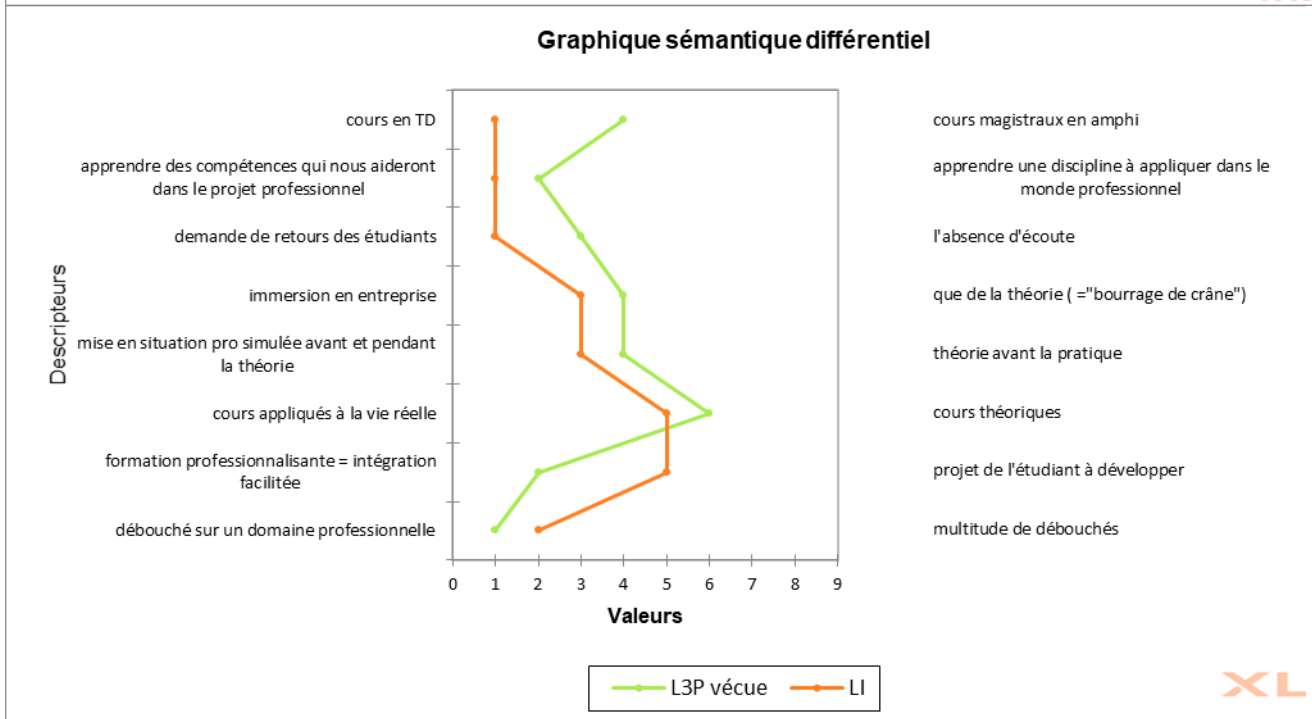
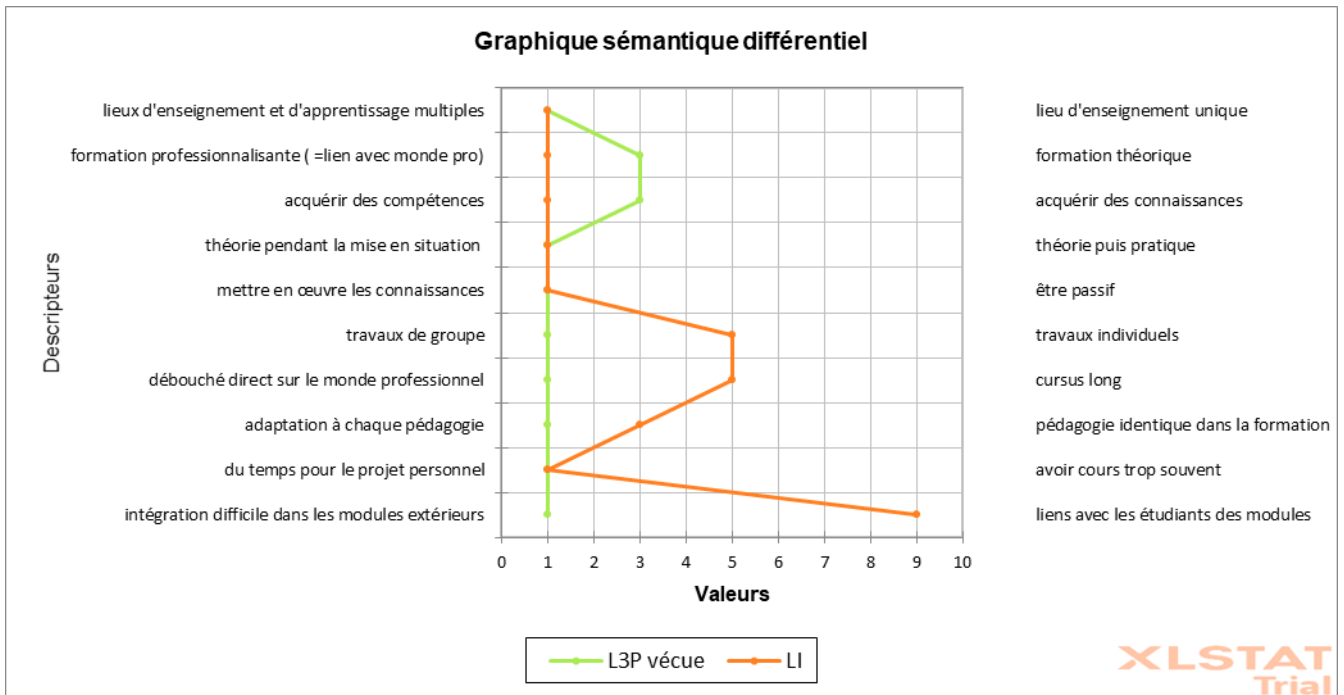
Annexe 47. Caractéristiques de la L3P vécue 

CARACTERISTIQUES L3P	identiques à la LI	peu différentes (=1)	différentes (2)	très différentes (3-4)	aux antipodes (>5)	Entretien
caractéristiques fortes	approche par projets pluridisciplinarité autonomie	expérience pro à temps plein pourrait demander un peu moins d'investissement	investissement des étudiants- collaborateurs un peu trop important	trop d'autonomie		Calliopée
	interactions entre étudiants facilitées choix de modules			nécessite une idée vraiment trop concrète du projet pro		Marine
	souple par rapport au projet inclus des modules d'autres licences					Jules
	pluridisciplinarité parcours ciblé sur le projet pro		un peu trop ciblée sur le projet pro	pas de composante définie = trop vaste		Claire
		débouché sur un domaine pro spécifique apprendre des compétences				Loïc
	lieux d'enseignement multiples théorie pendant la mise en situation mettre en œuvre (ne pas recevoir passivement)		demande un peu trop d'adaptation aux différentes pédagogies	manque de travaux individuels, de poursuite d'études	intégration très difficile aux antipodes du lien avec les étudiants	Vincent

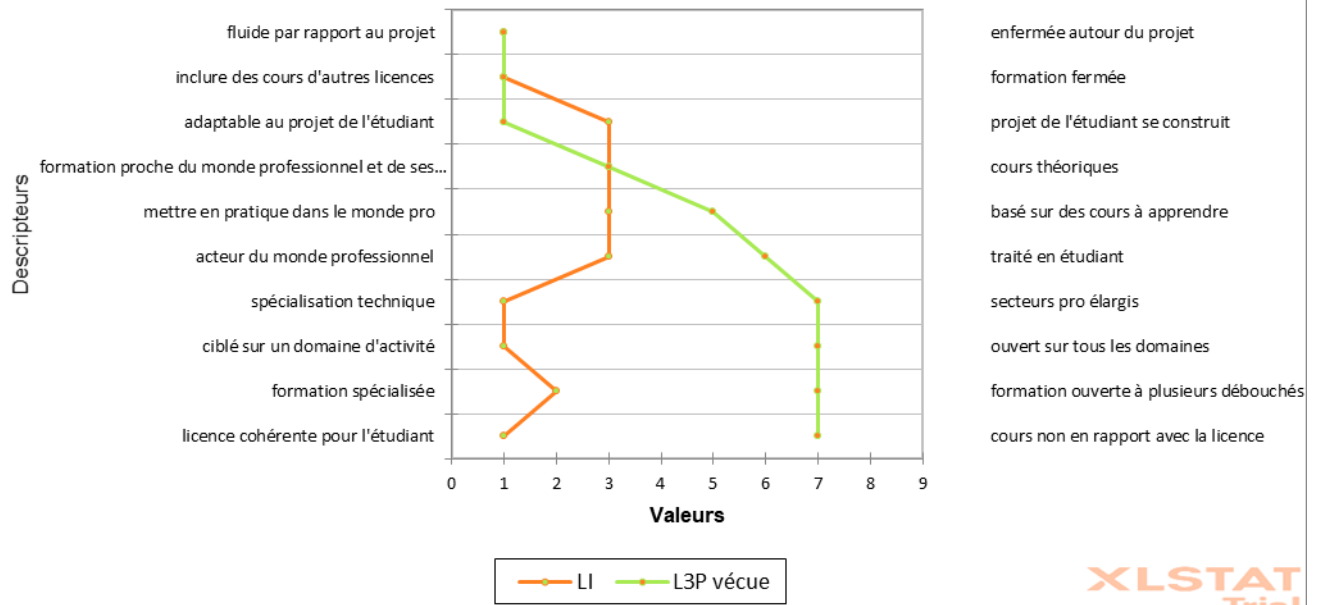
	temps pour le projet personnel					
tendances	cours adaptés au terrain approche expérientielle évaluation sur la démarche plutôt que finalité		manque un peu de théorie [dans la mise en pratique] et d'approche expérientielle [dans les modules externes]			Calliopée
	cours en TD projet plus construit avec des études moins longues		un peu trop de cours à l'université un suivi régulier RP, qui pourrait encore être plus fort			Marine
	plutôt proche du monde pro et de ses attentes			trop basée sur des cours théoriques pas assez d'immersion pro	formation beaucoup trop ouverte sur les secteurs pros, domaines, débouchés	Jules
		ne permets pas assez de devenir auto-entrepreneur un peu trop de présence à l'université				Claire
		immersion en entreprise approche expérientielle		le projet de l'étudiant devrait pouvoir se construire plus	devrait permettre de développer le projet encore trop de cours en amphi	Loïc

			un peu de manque d'écoute			
			moins professionnalisante (manque de lien avec le monde pro et pas assez d'acquisition de compétences)			Vincent
au centre			expérience insuffisante pour empêcher choc à l'entrée de la vie pro			Calliopée
		cours moitié appliqués à la vie réelle moitié théoriques				Loïc
	possibilité de poursuite d'études					Claire

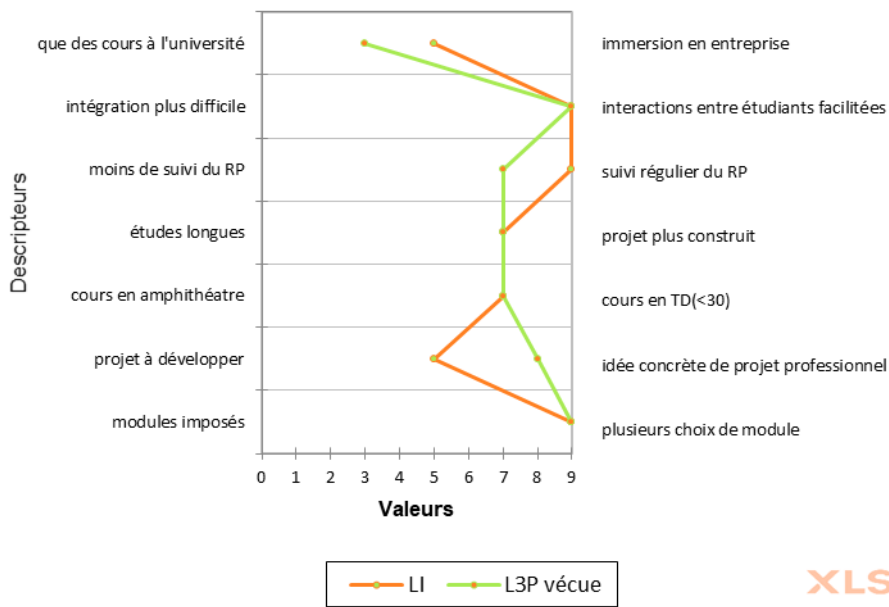
Annexe 48. Différents diagrammes sémantiques différentiels – profils L3P vécue et LI ↑

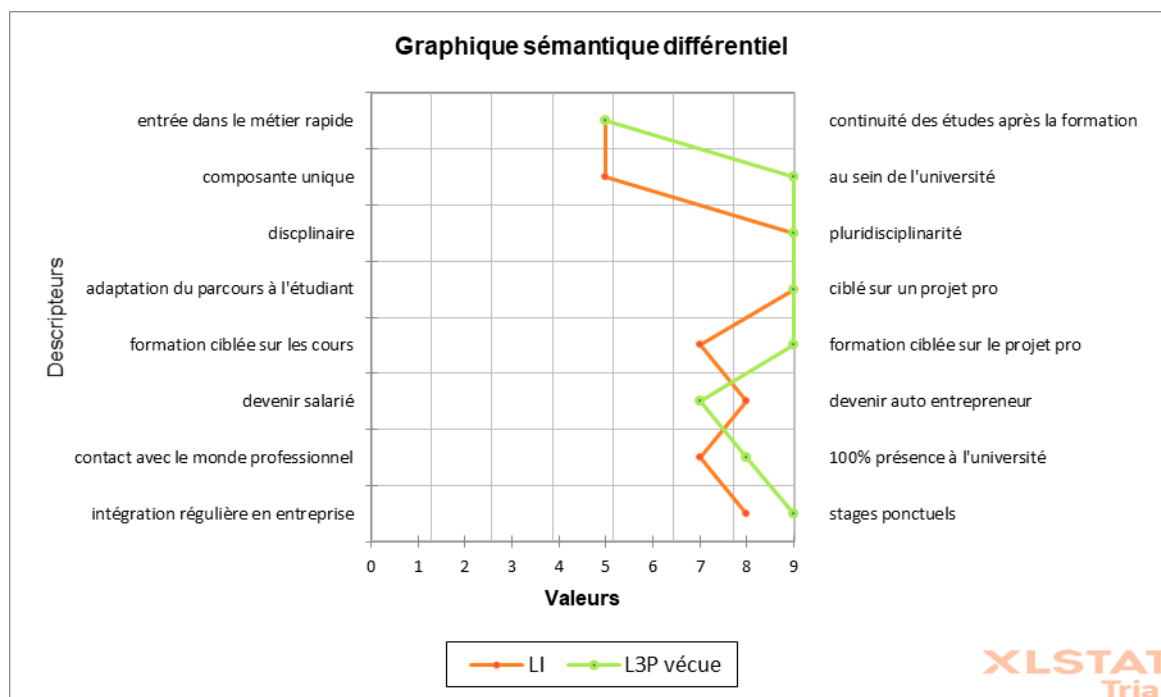


Graphique sémantique différentiel



Graphique sémantique différentiel





Annexe 49. 15 manières d'interpréter le neutre. (Yorke, 2001 : 180) [↑](#)

TABLE II. Fifteen possible mid-points of bipolar scales. In Kellian terms, an element E is construed (or not construed) with reference to the bipolar construct P-Q

1. E is neither P nor Q.
2. E is equiproportionately P and Q (half P and half Q constitutes a special case).
3. E is disproportionately P and Q.
4. E is simultaneously wholly P and wholly Q.
5. E is a dynamic equilibrium mixture in which P and Q are equally present.
6. Half of E is entirely P and half of E is entirely Q.
7. Half of the time E is entirely P and half of the time E is entirely Q (i.e. E flickers between P and Q).
8. E is sometimes P, sometimes Q, and sometimes neither.
9. E is sometimes P, sometimes Q, and sometimes both.
10. E is sometimes P, sometimes Q, sometimes both, and some times neither.
11. E's position on the dimension P-Q is uncertain.
12. E's position on the dimension P-Q is unknown.
13. P-Q is irrelevant to the construing of E.
14. It is not wished to construe E in terms of P-Q.
15. The respondent does not care about the location of E on P-Q.

Résumé : Ce travail doctoral a pour objectif de questionner l'expérience vécue par les usagers dans les dispositifs pédagogiques innovants mis en place à l'université. En effet, les différentes vagues de massification de l'accès au supérieur ont introduit une diversification du public étudiant dont la réussite est devenue une priorité. Les discriminants de la réussite sont nombreux, et les facteurs contextuels, dont les pratiques pédagogiques des enseignants en font partie. Ainsi, la transformation pédagogique et numérique est au cœur de différents appels à projet visant à soutenir financièrement l'université dans ses évolutions. Le mode de fonctionnement compétitif des appels à projet et l'émulation qu'il insuffle, fait émerger des propositions de dispositifs de plus en plus innovants. A l'autre bout de la chaîne, des acteurs mettent en œuvre, expérimentent et vivent ces dispositifs sur le terrain. L'objet de ce travail de recherche est d'interroger les acteurs et notamment les étudiants sur leur vécu dans ces innovations pédagogiques, dans le cadre du projet PRÉLUDE, un des lauréats du PIA 3 Nouveaux Cours Universitaires. La recherche est abordée suivant une approche constructiviste, dans une démarche inductive. Elle a utilisé des méthodes de recueil variées : questionnaires, entretiens semi-directifs, entretiens Repertory Grid complétés par une collecte documentaire et l'observation participante. Ces méthodes ont produit des données quantitatives et qualitatives, analysées avec des méthodes quantitatives et qualitatives. Cette diversité méthodologique permet d'analyser l'expérience vécue par les usagers, questionnant ainsi le processus de design à la fois dans l'adéquation de l'idéation aux usagers et dans la mise en œuvre effective du projet idéal.

Mots clés : innovation, pédagogie universitaire, dispositifs pédagogiques, PRÉLUDE, NCU, usager, expérience vécue, sens, motivation, engagement, dispositifs hybrides de formation, entretien de groupe, entretien à grille répertoire, Repertory Grid

Summary : The aim of this doctoral work is to examine the experience of users of innovative teaching methods introduced at university. The various waves of massification of access to higher education have led to a diversification of the student population, whose success has become a priority. There are many factors that determine success, including contextual factors such as teaching practices. As a result, educational and digital transformation is at the heart of various calls for projects aimed at providing financial support for the university's development. The competitive nature of these calls for projects and the emulation they engender give rise to increasingly innovative proposals. At the other end of the chain, those involved implement, experiment with and experience these schemes on the ground. The aim of this research project is to question the players, and in particular the students, about their experience of these educational innovations, as part of the PRÉLUDE project, one of the winners of the PIA 3 New University Curricula programme. The research is based on a constructivist, inductive approach. It used a variety of data collection methods: questionnaires, semi-structured interviews, Repertory Grid interviews, supplemented by documentary research and participant observation. These methods produced quantitative and qualitative data, analysed using quantitative and qualitative methods. This methodological diversity makes it possible to analyse the experience of users, thus questioning the design process both in terms of how the ideation is adapted to users and in terms of the actual implementation of the ideal project.

Key Word : innovation, university pedagogy, pedagogical systems, PRÉLUDE, NCU, user, lived experience, meaning, motivation, commitment, hybrid courses, group interview, Repertory Grid interview,