Des temps pour apprendre – 25 mars 2016

Rapporteur Frédéric LEMOIGNO, Maître de conférences, Département scientifique CHIMIE / Institut Charles Gerhardt, Montpellier
UMR 5253 – ICGM – Fac des Sciences / Département Enseignement Chimie

Le temps pédagogique et la structuration de la relation

Intervention de Patricia Jullia est Maître de conférences en sciences de l'information et de la communication au Laboratoire d'Etudes et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales (LERASS).

Dans son intervention, P. Jullia a souhaité évoquer le temps pédagogique, ici défini comme « un mouvement ininterrompu qui permet la construction de l'identité » de l'étudiant. Il sera question du temps nécessaire pour que le lycéen devienne un étudiant, de la façon dont les étudiants tentent de gérer leur temps et de l'apport possible du numérique dans la gestion des contraintes temporelles subies par les étudiants.

Patricia Jullia s'est appuyée sur une enquête menée auprès de ses étudiants du L1 au M2. Certaines données chiffrées sont reportées dans l'annexe.

Son enquête lui a permis de différencier le temps des étudiants en fonction de leur progression du L1 vers le M2 :

– L1 : temps de la découverte de l'Université, de l'émancipation, de la découverte de nouvelles libertés,
– L2 : début de la constrution du métier d'étudiant,
– L3 : temps de l'interrogation sur le choix du master,
– M1 : temps de l'angoisse du passage en M2,
– M2 : temps de l'angoisse de l'accès à la vie professionnelle.

Le temps des étudiants apparaît donc comme un temps chaotique, pein d'incertitudes et parfois générateur d' »angoisse ». Interrogée sur ce dernier terme, très fort, P. Jullia indique avoir constaté une modification des comportements des étudiants, en lien avec les difficultés croissantes à trouver un emploi même en étant titulaire d'un master 2. Un nombre croissant d'étudiants cherchent ainsi à cumuler les connaissances en s'inscrivant en double licencence qui a pour effest d'augmenter les contraintes sur leur emploi du temps, et donc de générer encore plus d'angoisse. Ces angoisses se traduisent également par des conflits entre étudiants, les plus inquiéts pour leur avenir reprochant aux autres, qu'ils jugent moins impliqués dans leurs études, de pénaliser l'ensemble du groupse (1).

L'étudiant doit gérer son temps en 3 « pôles » de contraintes :
– un pôle hédoniste : le temps des études est celui où l'on peut expérimenter sa liberté toute récente, émancipé du cocon familial.
– un pôle utilitariste : l'étudiant cherche à réussir malgré tous les obstacles, en se projetant dans un avenir incertain.
– un pôle productiviste : l'étudiant doit apprendre à mettre en cohérence des différentes temporalités auquelles il est confronté, c'est à dire qu'il doit faire un choix entre sa vie privée, sociale et son « métier » d'étudiant.

Ces contraintes ont bien entendu des conséquences sur son activité d'étudiant, par exemple sur l'absentéisme en cours ou en TD. Cette difficulté à gérer les conflits temporels entre des activités multiples conduit également à une « multiactivité » durant les TD : ayant à concilier études, vie sociale, parfois vie professionnelle, les étudiants cherchent à mener ces activités de front en prenant des notes su leur ordinateur portable, tout en répondant à leurs mèls et en jetant un oeil sur les réseaux sociaux (2).

Les enseignants sont directement mis en cause par les étudiants dans leur difficultés d'organisation. Chaque enseignant souhaite en effet que les étudiants fournissent un travail conséquent dans son UE et ne tient que rarement compte de l'effort identique demandé par ses collègues. Le travail de groupe, très présent dans cette filière est une autre source de difficultés (voire de conflits) car il suppose de mettre en cohérence les agendas de n étudiants qui ont des contraintes souvent très différentes. Si le numérique, par le biais de l'enseignement à distance ou de l'enseignement hybride peut améliorer les choses en ce qu'il permet plus de souplesse dans l'adaptation du rythme des enseignements à celui des étudiants, il ne résout pas tous les problèmes, en particulier ceux posés par la synchronisation nécessaire pour le travail en groupe. Dans ce cas, la seule solution est de limiter les groupes à des binômes.

La massificaion de l'enseignement supérieur a accentué cette fragmentation du temps. Elle a conduit sur les bancs de l'université un public différent, avec un capital culturel hétérogène et des motivations principalement extrinsèques (i.e. motivation par la volonté de trouver un bon travail plutôt que par le désir de se cultiver). Le numérique est là encore évoqué comme une possible solution aux poblèmes posés par la massification, en permettant une individualisation plus importante de l'enseignement. Néanmoins, l'attrait supposé de ce que l'on appelle la génération Y pour les nouvelles technologies est à nuancer. D'une part, les capacités supposées des étudiants dans le numérique sont en général très limitées à l'usage de quelques réseaux sociaux. D'autres part, il y a un préjugé trsè favorable de cette génération contre l'usage du numérique par les enseignants (vu essentiellement comme un ensemble à peu près homogène malgré l'hétérogénéité des âges). Ils ne conçoivent donc pas qu'un rapport étudiant-enseignant puisse se construire sur des forums ou d'autres espaces du monde numérique. Or, un meilleur rapport avec les enseignants est une demande constante des étudiants du L1 au M2. La relation aparaît très dissymétrique aux étudiants de L1 mais tend à s'équilibrer à mesure qu'ils apprennent leur métier d'étudiant. Cet apprentissage est une construction lente, qui demande plusieurs année. Si l'apport du numérique peut être d'une quelconque utilité, ce n'est qe lorsque l'étudiants aura acquis une certaine maturité (en master en particulier) qu'elle pourra se réliser pleinement.

Enfin, P. Jullia évoque le temps du point de vue de l'enseignant, confronté à la nécessité de modifier sa pédagogie pour s'adapter à ce public plu nombreux et plus hétérogène. En raison du sous*encadrement, le temps lui manque pour innover, en particulier dans le numérique, très chronophage puisqu'il demande la maîtrise d'outils nouveaux. Et ainsi, e temps de l'enseignant finit par devenir aussi chaotique que celui de l'étudiant.

(1) Les formations dans lesquelles intervient P. Jullia comportent souvent des travaux de groupe.
(2) Interrogée sur ce mode de travail « Pourquoi ne pas interdire cette multiactivité des étudiants ? », P. Jullia répond que i) l'usage des réseaux sociaux fait partie de son enseignement en Information/Communication et que ii) cette façon de travailler correspond à de nouveaux publics et n'est pas en soi condamnable.

Espace et temps d'apprentissage

Intervention de Cécile Poussard est Maître de conférences en anglais et en didactique des langues. elle est directrice du Centre des Langues Etrangères et Régionales (CLER – http://ufr2.univ-montp3.fr/index.php/cler/) et coordinatrice de l'IDEFI UM3D.

L'intervention de Cécile Poussard décrit, sous le double aspect du temps et de l'espace, son expérience d'un enseignement d'une langue étrangère pour non spécialistes au travers d'un dispositif hybride.

Elle commence par définir le vocabulaire du temps et de l'espace en lien avec l'enseignement, en s'appuyant sur les citations de didacticiens. Stella Baruk par exemple, oppose le temps (physique) à la temporalité (psychologique, ressentie). Marcel Lebrun (http://lebrunremy.be/WordPress/?page_id=37) invite lui à repenser les temps et les lieux dans les dispositifs hybrides. Selon lui, les différents moment du dispositifs (présentiel/distance) doivent être équilibrés (« bien balancés »). Chevalier et Hagège invitent eux à bien mesurer la durée de préparation (par étudiant) de la classe inversée. Meyrieu considère que dans une société d'immédiateté, il faut faire l'apprentissage du « sursis » dans le numérique.

C. Pousard présente ensuite son dispositif. Il se place dans le cadre général du référentiel européen de l'apprentissage des langues, qui cible 5 compétences à acquérir :
– compréhension orale,
– compréhension écrite,
– production écrite,
– interaction orale,
– production orale.

Il se place aussi dans le cadre de la doctrine « apprendre en faisant », qui pose que l'apprentissage d'une langue se fait d'abord en parlant avant de faire de la grammaire. C'est une prospective « actionnel », par tâche, l'apprenant étant considéré comme un « sujet social agissant ».

La mise en place d'un tel dispositif du L1 au L3 se heurte toutefois à plusieurs contraintes ;
– le nombre (≈45) d'étudiants par classe,
– l'hétérogénéité des niveaux de langues de ces étudiants,
– le manque d'équipements audiovisuels,
– la gestion d'un grand nombre de chargés de cours,
– la gestion des enseignements à distance (mails des étudiants).

Dans sa première version, un dispositif hybride était mis en place en L1 et en L2. Il consistait en des sessions de deux semaines, centrées sur une « macro-têche » (par exemple, préparer un départ en Erasmus dans une université britannique). La session était scindée en 2 moments :
– moment 1 : travail asynchrone, à distance, autour de micro-tâches que les étudiants menaient à leur rythme. Ce travail permettait aux étudiants de travailler sur la compréhension écrite et orale.
– moment 2 : travail en présence de l'enseignant, donc synchrone, sur d'autres micro-tâches, ce qui permettait de travailler sur d'autres compétences comme la production écrite et la production orale.
Ce dispositif a bien fonctionné durant les deux premières années puis des problèmes sont

apparus. Les étudiants étaient de plus en plus nombreux à venir aux classes inversées (moment 2) sans avoir fait le travail préparatoire (moment 1). L'équipe pédagogique a donc fait évoluer le dispositif en L1 uniquement. Durant la première année, les moments 1 et 2 ont été inversés, pour revenir alors à un dispositif presque classique : le moment 1 est devenu un TD en présentiel, durant lequel le travail préparatoire au moment 2 est fait, charge ensuite à l'étudiant de travailler seul ou en petits groupes.
En L3, un dispositif d'autoformation guidée était mis en place. Toutes les semaines les étudiants choisissaient un des ateliers proposés : en petits groupes, ils pouvaient pratiquer la langue et travailler la méthodologie en présence de l'enseignant. La préparation de ces ateliers se faisait en autonomie, au rythme de l'étudiant.
Le bilan de ce dispositif (toujours en cours) est finalement mitigé. Il semble qu'il ne contribue en rien (ou peu) à l'apprentissage de l'autonomie, même en L3. Comme le soulignait P. Jullia dans son intervention, la construction d'un étudiant est longue et certains ne sont toujours pas construits en L36. En outre, l'innovation pédagogique qu'elle soit numérique ou non, est trop isolée pour permettre un basculement des étudiants vers ces modes de transmissions. Les méthodes de travail utilisées dans une UE innovante ne paraissent sans doute pas devoir être une norme pour les étudiants siu elle est seule parmi des UE plus traditionnelles. L'effet attractif de la nouveauté disparaît vite, passés les premiers temps.

Annexe

Sondage réalisé par P. Jullia parmi les étudiants en M1 et M2.

Activités salariées et assimilées :
46% des étudiants sont sans activité salariée, les autres sont soit salariés (déclarés ou non), soit bénévoles, soit en apprentissage (le dernier cas est assez fréquent dans cette filière).
Gestion du temps :
– 25% parviennent à gérer leurs différentes activités sans stress,
– 25% sont toujours en retard,
– 30% se disent près de la rupture,
– 20% disent avoir du mal à concilier leur emploi et leurs études.

Objectifs :
-1/3 disent privilégier leurs étudent,
-1/3 souhaitent privilégier leur vie sociale et leur vie privée,
– 1/3 souhaitent partager leur temps à égalité entre leurs études et le reste de leurs activités