

LES HUMANITÉS NUMÉRIQUES : ENGAGEMENT ET APPRENTISSAGES À L'UNIVERSITÉ

PLÉNIÈRE : « NEXUS ET LES HUMANITÉS NUMÉRIQUES : GENÈSE D'UN PROJET »

François Perea et Laurent Fauré

Cette intervention retrace la genèse du projet NEXUS à l'université Paul-Valéry. Elle rappelle d'abord la place des sciences humaines et sociales (SHS) dans le paysage académique d'émergence et s'attache à dresser l'état des humanités numériques au moment de la conception du projet. La présentation détaillera par la suite la méthodologie adoptée pour structurer NEXUS. Enfin, elle mettra en lumière les enjeux actuels du projet.

SESSION 1

DÉVELOPPEMENT D'UNE FORMATION, ASSOCIANT LA RÉALITÉ VIRTUELLE INCARNÉE, POUR SENSIBILISER LE PERSONNEL UNIVERSITAIRE, ENSEIGNANT ET ADMINISTRATIF, À L'AUTISME ET AUX PRATIQUES INCLUSIVES – PROJET REALITY

Emilie Cappe^{1,2}, Johanna Despax³, Céline Hoffert, Sabine Zorn⁴, Marie-Hélène Plumet, Kristopher Lamore⁵, Emilie Boujut⁶, Amaël Arguel, Céline Clément^{7,8}

¹Laboratoire de Psychopathologie et Processus de Santé – Université Paris Cité – France

²Institut Universitaire de France – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, – France

³Laboratoire de Psychopathologie et Processus de Santé – Université Paris Cité – France

⁴Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation inclusive (INSEI)

⁵Univ. Lille, CNRS, UMR 9193 - SCALab - Sciences Cognitives et Sciences Affectives, F 59000 Lille, France – Univ. Lille, CNRS, UMR 9193 - SCALab - Sciences Cognitives et Sciences Affectives, F 59000 Lille, France – France

⁶Laboratoire CHArt UR 4004 – CY Cergy Paris Université – France

⁷ESPE de l'Académie de Strasbourg (ESPE) – université de Strasbourg – France

⁸Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC, EA 2310) – Eurométropole et Université de Strasbourg – France

Contexte : La France accuse un retard concernant la formation professionnelle des adultes autistes. De plus, elle ne se fait pas sans difficulté et nécessite des aménagements. Par ailleurs, les personnels d'université, enseignants et administratifs, ne reçoivent généralement pas de formation sur l'autisme ou sur les pratiques inclusives à l'université. Or, la littérature internationale recommande de sensibiliser les personnels universitaires, en mettant l'accent sur l'expérimentation de situations concrètes. Les nouvelles technologies immersives, telles

que la réalité virtuelle incarnée (RVI), permettent justement ces nouvelles perspectives d'apprentissage expérientiel.

Objectifs : Notre objectif est de tester une formation innovante de sensibilisation à l'autisme associant la RVI, à destination des personnels universitaires, en évaluant ses effets sur les connaissances, les croyances et attitudes associées à l'autisme et aux pratiques inclusives. Il s'agit d'un projet de recherche-action et participatif, impliquant des chercheurs disposant d'expertises complémentaires, ainsi que des personnes autistes et des partenaires de terrain.

Méthodes : Le projet comprend trois études dont la méthodologie s'appuie sur le modèle ORBIT (Czajkowski et al., 2015) de développement et d'évaluation d'une intervention non-médicamenteuse, reconnu et utilisé à l'international. L'étude 1 vise à identifier les besoins, et à définir et valider les contenus de la formation. Ainsi, une étude approfondie de la littérature a tout d'abord été réalisée, ainsi que des entretiens de recherche auprès d'étudiants-experts autistes (McPeake et al., 2023 ; Accès HAL) et de personnels universitaires non-experts (McPeake et al., 2024 ; Accès HAL). Les contenus théoriques de la formation ont été expertisés et validés par quatre membres du consortium de recherche. Pour ce qui est de la validation des contenus de RVI, des ateliers collaboratifs de production de ces contenus ont été réalisés avec des étudiants-experts autistes. Les tournages des films de réalité virtuelle ont eu lieu en octobre 2024. Un manuel de formation décrivant les différentes composantes de la formation a été rédigé. La communication orale que nous proposons pour ce colloque aura pour objectif de décrire cette démarche de développement de la formation et des films de RVI. Cette communication s'inscrit dans l'axe 3 du colloque " Dispositifs de formation ". Nous présenterons également les suites du projet et les résultats obtenus d'ici juin 2025. En effet, à l'issue de cette première étude, l'étude 2 proposera une mise à l'essai de la formation et une évaluation préliminaire via une étude pilote, avec un protocole pré/post-test qui inclura deux conditions de comparaison pour s'assurer que les résultats sont liés aux effets spécifiques des films RVI 360° : 1) la formation intégrant des courts métrages et 2) la formation intégrant des vignettes. La méthodologie s'appuiera sur différentes évaluations : auto-questionnaires, test d'associations implicites et entretiens de recherche. Enfin, l'étude 3 proposera un essai contrôlé randomisé.

Références

- Czajkowski, S. M., Powell, L. H., Adler, N., Naar-King, S., Reynolds, K. D., Hunter, C. M., Laraia, B., Olster, D. H., Perna, F. M., Peterson, J. C., Epel, E., Boyington, J. E., & Charlson, M. E. (2015). From ideas to efficacy: The ORBIT model for developing behavioral treatments for chronic diseases. *Health Psychology, 34* (10), 971–982.
- McPeake, E., Lamore, K., Boujut, E., El Khoury, J., Pellenq, C., Plumet, M.-H., & Cappe, É. (2023). "I just need a little more support". A thematic analysis of autistic students' experience of university in France. *Research in Autism Spectrum Disorders, 105*.
- McPeake, E., Lamore, K., Boujut, É., El Khoury, J., Clément, C., Zorn, S., ... & Cappe, É. (2024). 'We need to change our way of thinking about education': a thematic analysis of university staff's experience supporting autistic students in France. *International Journal of Inclusive Education, 1-22*.

Mots-Clés : Autisme, inclusion, formation, personnel universitaire

IMPACT DE L'UTILISATION DES ÉCRANS SUR LA MÉMOIRE DE TRAVAIL DES ÉTUDIANTS : ENJEUX PÉDAGOGIQUES À L'ÈRE NUMÉRIQUE

Yacouba Ouattara, Prisca Joëlle Djoman Doubran, Niemtiah Ouattara, Koffi Mathias Yao

Université Félix Houphouët BOIGNY – Côte d'Ivoire

Dans le paysage contemporain de l'enseignement supérieur, marqué par une transition numérique accélérée, la mémoire de travail (MdT) se révèle plus que jamais comme une fonction cognitive centrale. Essentielle au traitement d'informations complexes, à l'apprentissage profond et à la résolution de problèmes élaborés, la MdT permet aux étudiants de maintenir et de manipuler activement les informations nécessaires à la réussite dans des environnements académiques exigeants (Baddeley, 2012). L'intégration massive des écrans et des technologies numériques dans les stratégies pédagogiques, particulièrement dans les contextes africains où l'adoption du numérique connaît une croissance exponentielle, soulève des interrogations quant à leur impact sur cette fonction cognitive fondamentale. Alors que Cormerais (2014) souligne le potentiel de la culture numérique comme vecteur d'une hypermodernité éducative, il est impératif d'examiner empiriquement comment ces outils transforment concrètement les processus d'apprentissage.

Cette étude s'inscrit précisément dans cette perspective, en explorant, à partir d'une approche comportementale, l'influence de l'utilisation des écrans sur la mémoire de travail des étudiants. Notre objectif principal était d'évaluer si l'intégration des écrans comme outils pédagogiques induit des modifications significatives dans les performances de la MdT, et d'analyser les implications pédagogiques de ces potentiels effets. Pour ce faire, nous avons recruté un échantillon de 100 étudiants de premier cycle universitaire, âgés de 18 à 25 ans. Nous avons réparti les participants en deux groupes expérimentaux. Le premier groupe a été soumis à des méthodes d'apprentissage imposées. Le second groupe, quant à lui, bénéficiait d'une approche plus flexible, où les étudiants avaient la liberté de choisir leurs méthodes d'apprentissage.

Au sein de chaque groupe, les performances cognitives en MdT ont été mesurées à l'aide d'un test neuropsychologique évaluant la capacité de stockage et de manipulation d'informations spatiales. Les résultats de l'analyse statistique comparative n'ont pas révélé de différences significatives entre les groupes en termes de performances de mémoire de travail ($p > 0,05$). Que les étudiants aient été exposés à des méthodes d'apprentissage imposées avec écrans, ou qu'ils aient opté pour des approches plus traditionnelles, l'utilisation des écrans comme outil pédagogique, dans le cadre de cette étude, n'a pas eu d'incidence sur leur mémoire de travail immédiate, en accord avec les conclusions de Walsh (2016).

Ces conclusions suggèrent que l'intégration des écrans dans les dispositifs pédagogiques, en accord avec les principes des Humanités Numériques, peut être envisagée sans craindre un affaiblissement des capacités cognitives des apprenants, en ce qui concerne la mémoire de travail. Cependant, il est essentiel de souligner que cette étude constitue une première étape. Pour garantir une intégration véritablement efficace et bénéfique des technologies numériques dans l'éducation, des recherches futures sont indispensables. Il sera notamment essentiel d'explorer les effets neurophysiologiques et neuropsychologiques à long terme de l'exposition aux écrans dans des contextes d'apprentissage prolongés et variés. De plus, l'étude devrait être étendue à d'autres fonctions cognitives, telles que l'attention soutenue,

les fonctions exécutives et la flexibilité cognitive, afin d'obtenir un tableau plus complet de l'impact du numérique sur le fonctionnement cognitif des étudiants. Enfin, il est impératif d'intégrer une dimension qualitative et contextuelle, en explorant les perceptions et les expériences des étudiants face à l'utilisation des écrans. Cette approche multidimensionnelle permettra d'optimiser l'usage des écrans dans des approches éducatives véritablement innovantes et inclusives, en accord avec la vision d'un "humanisme numérique" prônée par Doueïhi (2011), et de maximiser les bénéfices des technologies numériques pour l'épanouissement et la réussite de la communauté étudiante africaine.

Mots-Clés : Écran, Apprentissage, Étudiants, Mémoire de travail, Performance cognitive

PARCOURIR UN CAMPUS VIRTUEL : DU JEU À L'ENJEU

Fanny Hervé-Pécot, Elisabeth Richard

LIDILE – Université Rennes 2 - Haute Bretagne – France

De nombreuses études explorent le potentiel de l'immersivité pour l'apprentissage des langues dans des environnements virtuels tels que Second Life ou OpenSim (Wigham, 2012 ; Wang et al., 2017 ; Privas-Bréauté, 2016). Ces mondes sont initialement conçus pour le divertissement et sont exploités dans un second temps pour l'enseignement-apprentissage des langues. Les usagèr·es y sont acteur·rices de leur parcours et évoluent plus ou moins librement dans un environnement avec lequel ils·elles interagissent et peuvent parfois modifier selon leurs besoins et désirs. Le monde RENNES2D (projet AIR, "Augmenter les Interactions à Rennes") se démarque de ces environnements dans le sens où il est créé pour l'enseignement-apprentissage des langues. Sa conception résulte d'un choix réalisé au niveau institutionnel tendant vers le réalisme. Ainsi, l'environnement développé est principalement une réplique virtuelle en 2D de l'université. Ce projet représente en ce sens une innovation qui se veut "frugale" (Radjour, N. et al., 2013, repris par Cros, 2019), en répondant à la double injonction régissant le développement des projets de recherche actuels : il représente une innovation et est réalisé dans le souci des enjeux sociétaux (respect des données, inclusivité, accessibilité) et environnementaux (choix d'une plateforme de conception en 2D, moins "gourmande" que la réalité virtuelle).

La communication s'intéressera aux usages possibles de ce monde virtuel par un public d'apprenantes internationales (maintenant EI) et tentera de répondre à la problématique suivante : dans quelle mesure le monde RENNES2D renouvelle-t-il les pratiques d'enseignement-apprentissage des langues ? Elle présentera un dispositif conçu avec des étudiantes de Master Didactique des Langues, dans le cadre d'un projet de recherche dans le but de renforcer les modalités d'accueil des EI à l'université Rennes 2 par l'exploration virtuelle. Des modules d'activités ont été développés pour informer les visiteur·ses sur les services de l'université et découvrir les lieux d'intérêt dans le cadre d'une mobilité. Des EI les ont testés et l'enregistrement des tests a permis l'observation des interactions générées par cet environnement.

Cet ensemble dévoile plusieurs niveaux d'interactions favorables au développement de compétences diverses. En effet, les étudiantes de Master explorent le potentiel des mondes virtuels pour l'enseignement-apprentissage des langues et l'utilisent comme terrain d'expérimentation pour l'ingénierie pédagogique. De plus, les EI interagissent virtuellement avec des lieux connus ou nouveaux et peuvent s'entraîner aux interactions socio-langagières et spatiales avec le monde physique. Sous ses aspects ludiques, ce monde et les ressources qu'il englobe pourraient se révéler un moyen efficace d'accompagner les EI dans leur parcours académique à Rennes.

Une première partie sera dédiée à la présentation du monde virtuel RENNES2D et des modules d'acculturation à la vie universitaire. La deuxième partie détaillera les pratiques potentiellement innovantes développées par les étudiantes de Master. La troisième partie se penchera sur la manière dont ce dispositif pourrait engager les EI dans différents scénarios pour jouer leur propre rôle via un avatar. Utilisé en tant qu'espace transitionnel entre le virtuel et le réel, R2D enrichirait leur manière de communiquer et favoriserait une meilleure appropriation des ressources linguistiques essentielles à leur acculturation académique.

AIR, projet DEMOES PIA 4 géré par l'Agence Nationale de la Recherche - Programme d'Investissements d'Avenir - ANR-21-DMES-0001

Références

- Cros, F. (2019). Éclairage théorique sur le sens et la signification de l'innovation en éducation dans les systèmes de formation : Diachronie et synchronie. RIPES, 35 (2), Article 2.
- Privas-Bréauté, V. (2016). Les mondes virtuels : Des dispositifs de création innovants pour développer les compétences générales et langagières ? Études en didactique des langues, 27, 43.
- Wang, Y. F., Petrina, S., & Feng, F. (2017). VILLAGE-Virtual Immersive Language Learning and Gaming Environment: Immersion and presence. British Journal of Educational Technology, 48 (2).
- Wigham, C. (2012). The interplay between non-verbal and verbal interaction in synthetic worlds which supports verbal participation and production in a foreign language. (Phd thesis, Université Blaise Pascal).

Mots-Clés : monde virtuel, didactique des langues, interaction, acculturation académique

SESSION 2

FORMER À ET PAR L'IA : UN EXEMPLE DE CONCEPTION DE RESSOURCES PÉDAGOGIQUE DANS LE CADRE DU PROJET CAIRE

Mickaël Delamare¹, Maud Rousseau²

¹Laboratoire d'Innovation Numérique pour les Entreprises et les Apprentissages au service de la Compétitivité des Territoires – CESI : groupe d'Enseignement Supérieur et de Formation Professionnelle – France

²CESI : groupe d'Enseignement Supérieur et de Formation Professionnelle – HESAM Université - Communauté d'universités et d'établissements Hautes écoles Sorbonne Arts et métiers université – France

Dans le cadre de nos activités pédagogiques et de recherche, nous avons développé une formation immersive autour des usages de l'intelligence artificielle (IA). Intégrée au projet CAIRE (Citizen-oriented Artificial Intelligence training for a Responsible Education), lauréat de l'appel à manifestation d'intérêt "Compétences et métiers d'avenir" de France 2030, le module d'acculturation vise à offrir aux étudiants issus du consortium CAIRE une expérience

interactive et engageante tout en stimulant une réflexion approfondie sur les dimensions éthiques de l'IA (De la Higuera, C., 2024).

Les concepteurs du dispositif ont opté pour des pédagogies actives, mobilisant un ensemble d'activités ludicisées (le jeu pour apprendre) combinant des moments d'interactions sociales immersives et des temps de recul critique. Parmi les activités proposées figurent des ateliers tels que le Moral Machine, ou le Jeu de Nim et des débats structurés. Ces approches favorisent à la fois l'engagement des participants et leur appropriation des objectifs de la formation, tout en les sensibilisant aux biais algorithmiques, aux décisions éthiques et aux implications sociétales des technologies IA. Les étudiants pratiquent également la méthode hypothético-déductive et développent une compréhension des risques, notamment ceux liés aux biais et hallucinations des IA génératives (Schroder, C., 2024).

L'objectif est d'inciter les participants à la formation à devenir des "anthropolescents avisés", à intégrer une réflexion éthique et responsable dans leur parcours, en renforçant leur esprit critique et leur capacité à anticiper les défis de l'IA dans différents contextes (personnel, éducatif, professionnel).

Pour évaluer les effets de cette action de formation, un questionnaire à froid a été administré aux participants. Les résultats ont ensuite été analysés selon le modèle de Kirkpatrick (1975), afin d'examiner l'impact de cette formation sur l'activité d'apprentissage générée.

Cette approche permet d'identifier les forces et points d'amélioration du dispositif, selon 4 niveaux d'évaluation, ce qui en retour permet de retravailler, si besoin, la montée en compétence continue des apprenants et une adaptation en conséquence des contenus pédagogiques.

En associant réflexion critique et pédagogie active, ce projet contribue à former des citoyens et professionnels éclairés, capables de s'approprier de manière éthique et responsable les transformations technologiques inhérentes à nos sociétés contemporaines.

Références :

- De la Higuera, C. (2024). L'intelligence artificielle. Qui pour l'apprendre ? Qui pour l'enseigner ? Administration & Éducation, N°183(3), 87-95.
<https://doi.org/10.3917/admed.183.0087>
- Amadiou, F. et Tricot, A. (2020). L'intelligence artificielle va révolutionner l'enseignement. Apprendre avec le numérique (pp. 41-49). Retz.
<https://shs.cairn.info/apprendre-avec-le-numerique-9782725638768-page-41>
- Schroder, C. (2024). Génération alpha et intelligence artificielle : enjeux pour une intégration pédagogique réussie. Éducation Permanente, Hors série(HS1), 97-104.
<https://doi.org/10.3917/edpe>
- Kirkpatrick, D. L. (1975). Evaluating Training Program. WI: American Society for Training and Development.

Mots-Clés : IA, Pédagogie active, Apprentissage par le jeu, apprentissage

LES OPEN BADGES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : UN LEVIER D'ENGAGEMENT ET D'INNOVATION PÉDAGOGIQUE ? RETOUR D'EXPÉRIENCE ET PERSPECTIVES DU DISPOSITIF "BADGEONS LE BUT".

Dominique Hervy-Guillaume¹, Anita Messaoui²

¹Service des usages du numérique - DSIN – Université de Montpellier – France

²Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation – Université de Montpellier, Université Paul Valéry Montpellier – France

Si les Open Badges sont initialement issus de l'apprentissage informel (Ravet, 2017), leur introduction à l'universitaire vise à répondre aux besoins croissants de professionnalisation (Cieply et Grand, 2019) et d'identification des compétences attendues par les entreprises. Dans cette perspective, le dispositif de formation "Badgeons le BUT", mis en place au département informatique de l'IUT de Montpellier-Sète depuis septembre 2021, s'inscrit dans la dynamique de l'Approche par Compétences. Il repose sur l'idée que les badges numériques peuvent constituer un levier pertinent pour l'évaluation des compétences et la reconnaissance des engagements des étudiants. Deux grandes catégories de badges ont été développées : les badges de compétences transversales, en particulier sur le travail en équipe, en lien direct avec les attendus académiques du diplôme, et les badges de reconnaissance, valorisant des engagements extrascolaires tels que la participation à des hackathons (Nuit de l'Info, Code Game Jam) ou à des événements institutionnels comme les Journées Portes Ouvertes. Cette distinction a permis d'explorer deux usages complémentaires des Open Badges : d'une part, leur rôle dans la formalisation et la validation d'acquis spécifiques et, d'autre part, leur potentiel en tant qu'outils de motivation et de valorisation des expériences étudiantes. La mise en place de ce dispositif a nécessité une coordination accrue entre les enseignants et les services des usages du numérique, responsables de l'administration de la plateforme Open Badge Factory. La coopération entre enseignants et ingénieurs pédagogiques a ainsi été indispensable pour adapter les badges aux objectifs de formation.

Notre communication interroge l'impact de cette initiative sur deux aspects : l'engagement dans les activités concernées et le sentiment de valorisation. Les résultats présentés s'appuient sur une analyse des rapports disponibles sur Open Badge Factory et sur une enquête par questionnaire menée auprès des étudiants bénéficiaires trois ans après le déploiement du dispositif. En trois ans, 1343 badges ont été émis, mais seuls 53,2 % d'entre eux ont été acceptés. L'analyse des réponses au questionnaire (n=74) montre une perception globalement positive des badges numériques, particulièrement parmi les étudiants qui en ont déjà reçu (n=56). La matrice de corrélation met en évidence une relation forte entre la motivation à participer davantage aux activités et l'encouragement à s'impliquer dans les tâches (0,815) pour ceux qui ont reçu un badge. Dans une moindre mesure, le sentiment de valorisation est corrélé à l'influence positive ressentie sur l'engagement (0,643) et à l'encouragement à s'impliquer dans les tâches (0,628).

L'un des défis majeurs identifiés au cours du projet réside dans la reconnaissance institutionnelle des badges et leur articulation avec les dispositifs d'évaluation et de certification traditionnels. L'absence d'intégration directe dans les systèmes académiques a limité leur visibilité auprès des étudiants et des enseignants, tandis que leur reconnaissance par les employeurs reste encore inégale.

Ce projet met en perspective l'intérêt des badges numériques pour reconnaître les compétences transversales (Rollin, 2022, 2023), même si le dispositif est perçu diversement par les étudiants. Si les badges de reconnaissance sont plutôt bien valorisés, en particulier sur le réseau social professionnel LinkedIn, ceux liés aux compétences restent attachés à la dimension académique.

Références

- Cieply, S. et Grand, I. (2019). Quels usages pour les Open Badges dans l'enseignement supérieur ? Analyse de la diffusion d'une innovation à l'IAE Caen. *Management & Avenir*, 113 (7), 1538. <https://doi.org/10.3917/mav.113.0015>
- Ravet, S. (2017). Réflexions sur la genèse des Open Badges. Distances et médiations des savoirs. *Distance and Mediation of Knowledge*, 2017 (20), article 20. <https://doi.org/10.4000/dms.2043>
- Rollin, B. (2022). Objectifs, forces et faiblesses des open-badges dans l'enseignement supérieur. <https://shs.cairn.info/revue-management-et-avenir-2019-7-page-15>
- Rollin, B. (2023). L'open-badge comme outil au service de la reconnaissance des compétences transversales : le point de vue des étudiant-es de l'enseignement supérieur. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (52/1), 145168. <https://doi.org/10.4000/osp.17206>

Mots-Clés : Open badge, engagement, innovation

"ÊTRE ÉTUDIANT" À L'ÈRE DE L'IA : RENSEIGNER ET COMPRENDRE LES USAGES D'ÉTUDIANTS EN FORMATION D'INGÉNIEURS

Agathe Hell, Marion Paggetti, Solveig Fernagu

Laboratoire d'Innovation Numérique pour les Entreprises et les Apprentissages au service de la Compétitivité des Territoires – CESI : groupe d'Enseignement Supérieur et de Formation Professionnelle, CESI : groupe d'Enseignement Supérieur et de Formation Professionnelle – France

La fin de l'année 2022 a vu la mise en ligne d'outils d'Intelligence Artificielle (IA) destinés au grand public. L'un des plus connus, la plateforme ChatGPT développée par OpenAI a atteint les 50 millions d'utilisateurs en 5 mois (Brenet, 2023). L'accès à ces outils open source a bousculé le milieu académique, comme en témoignent les réactions rapides de grandes écoles prohibant son usage (Bendavid, 2023). S'il est en effet question de millions d'utilisateurs, la proportion d'étudiants et les usages faits par ceux-ci demeurent incertains et laissent envisager de possibles dérives ou tricheries. L'apparition d'une nouvelle technologie conduit systématiquement à un réexamen des pratiques d'enseignement et d'apprentissage (Frétigné, 2019) et ChatGPT n'y échappe pas. Plutôt que de restreindre son utilisation, il s'avère essentiel de mieux comprendre les outils d'intelligence artificielle pour en mesurer la portée et les effets sur le travail étudiant et les processus d'apprentissage.

Dans cette perspective, il convient d'abord de renseigner les usages existants : comment les étudiants mobilisent-ils ces outils et dans quels buts ? Quels types d'apprentissages ou d'expertises sont développés au moyen de ces usages ? Au regard de ces pratiques,

comment se projettent-ils en tant que (futur) professionnel dans une société où l'intelligence artificielle devient omniprésente et bouleverse de nombreuses pratiques ?

L'insertion sur un campus d'enseignement en formation d'ingénieurs a permis de mener une enquête exploratoire sur les usages de l'IA par des étudiants ingénieurs. Onze entretiens individuels et collectifs ont été conduits auprès d'une trentaine d'étudiants.

À partir des données analysées, cette contribution se propose de renseigner les usages de ChatGPT par les étudiants afin de comprendre dans quelle mesure ceux-ci s'inscrivent dans leur "métier d'étudiant" en école d'ingénieurs inscrite dans une tradition de pédagogie active.

Trois types de résultats sont proposés et éclairent l'emploi de ChatGPT par les étudiants. Une première partie met en lumière la nature des usages (synthèse, reformulation, réexplication...) et leur mise à profits dans une perspective d'auto-régulation de leurs apprentissages (Albero, 2003). Bien que cette activité soit souvent mal perçue et qualifiée de "triche" par les étudiants eux-mêmes, elle met en lumière des compétences clés qui devraient être développées pour une véritable formation à l'IA. Une troisième partie présente enfin l'usage de ChatGPT comme une occasion de réaliser des apprentissages de manière empirique et ainsi de construire une connaissance du fonctionnement de l'IA, mais aussi de développer les savoirs-faires liés à la maîtrise des prompts.

Références

- Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : Instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur, 139-159. L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages consulté le 28/01/2025
- Bendavid, L. (2023). Avec ChatGPT, les enseignants innovent... le couteau sous la gorge. Le Monde. https://www.lemonde.fr/campus/article/2023/12/13/avec-chatgpt-les-enseignants-innovent-le-couteau-sous-la-gorge_6205524_4401467.html consulté le 30/01/2023
- Brenet, D. (2024). L'intelligence artificielle expliquée : Des concepts de base aux applications avancées de l'IA. Éditions ENI.
- Frégné, C. (2019). Les métiers de la formation... Demain. Éducation permanente, 220-221, 39-46.

Mots-Clés : Intelligence artificielle, Auto-régulation des apprentissages, pédagogie active, Compétences numériques, ChatGPT

PLÉNIÈRE : HYBRIDATION EN LANGUES : VERS UN ENGAGEMENT ET UNE AUTONOMISATION DES ÉTUDIANTS

Elke Nissen

Aujourd'hui solidement implantée dans l'enseignement supérieur, la formation hybride est loin de représenter une simple transposition de pratiques préexistantes, par exemple de cours qui auraient préalablement existé entièrement en présentiel. Sa conception et mise en place nécessitent au contraire de repenser les approches et espaces-temps de la formation. Si sa définition reste en partie sujette à variations (Martinet et al., 2023), un consensus se

dégage dans les publications francophones et largement également anglophones pour considérer comme hybrides les dispositifs de formation qui articulent dans leur scénario pédagogique des activités en distanciel et en présentiel dans une logique de complémentarité, et qui tirent profit des avantages des deux modalités distanciel et présentielle (Charlier et al., 2006 ; Nissen, 2019). Les enjeux de l'hybridation sont le plus souvent l'innovation pédagogique et, mettant à profit une certaine flexibilité de la formation hybride, l'engagement et l'autonomisation des étudiants, en réponse au constat préalable que ces derniers étaient insuffisants dans des dispositifs de formation précédents.

Les recherches tendant à confirmer l'efficacité de ce type de dispositifs – sous réserve de certaines conditions. Parmi ces conditions figurent l'engagement des apprenants (faisant ainsi entrer la relation entre engagement des étudiants et dispositif de formation dans une relation réciproque), un accompagnement adapté de leur autonomie/autonomisation, ainsi que le respect d'autres facteurs tels que la présence d'un scénario de communication, la cohérence du dispositif et des compétences numériques appropriées.

Cette présentation proposera un rapide panorama de formes actuelles que revêt la formation hybride en langues dans l'enseignement supérieur, avant de se concentrer sur trois dimensions clés : la flexibilité, l'engagement et l'autonomisation des étudiants. Elle mettra en lumière des leviers d'engagement identifiés de manière récurrente par la recherche en didactique des langues et en humanités numériques. Enfin, elle s'interrogera sur les évolutions que l'émergence de l'intelligence artificielle générative (IAG) induit par rapport à ces dimensions clés.

Références

- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.
- Martinet, B., Vermeulen, M., Mandran, N., Heutte, J., & El Mawas, N. (2023). Hybridation : anatomie d'un concept polysémique. *Sticef*, 30(2), 110-145. <https://doi.org/10.23709/STICEF.30.2.5>
- Nissen, E. (2019). Formation hybride en langues. Articuler présentiel et distanciel. Didier. <https://hal.science/hal-01941203>

SESSION 3

HYBRIDATION EN LANSAD : UN EXEMPLE DE COARTICULATION DES MODALITÉS ENSEIGNEMENT – APPRENTISSAGE

Despoina Stefanou

Laboratoire de sociolinguistique, d'anthropologie des pratiques langagières et de didactique des langues-cultures (DIPRALANG) – Université Paul-Valéry - Montpellier 3

À l'ère des Humanités numériques, l'Université se transforme et fait évoluer ses pratiques afin de répondre aux exigences actuelles et favoriser la réussite des étudiants. En effet, le dialogue interdisciplinaire est privilégié dans le but d'amener des nouveaux savoirs, mettre en place des nouveaux outils et entamer de nouvelles réflexions sur les pratiques des acteurs universitaires. Être étudiant ne se résume pas à un simple statut, mais implique une participation active à la vie universitaire et un travail en autonomie. Le rôle de l'enseignant,

notamment du point de vue pédagogique, est de mettre à disposition des outils et des méthodes adaptés pour transmettre les savoirs et contribuer ainsi à la réussite de l'étudiant. Innover et adapter les pratiques d'enseignement – apprentissage ne sont plus des options, mais deviennent une nécessité pour s'adapter et suivre les évolutions actuelles.

L'enseignement supérieur français cherche à adapter ses pratiques pédagogiques, et les formations hybrides, en plein essor depuis quelques années, occupent une place de plus en plus importante. L'Université de Montpellier Paul-Valéry, a mis en place en Licence une formation hybride en langues pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD), qui combine des modalités de travail en présentiel et de travail à distance plus libre et flexible (Nissen, 2012) en utilisant un environnement technopédagogique (Charlier et al., 2006, p.481). Les étudiants se familiarisent en Humanités Numériques en utilisant la plateforme pédagogique Moodle dans laquelle ils réalisent en autonomie les activités ludiques proposées par les enseignants. Les deux modalités d'enseignement – apprentissage sont complémentaires : elles mettent l'accent sur différentes compétences et suivent des modèles comme celui de connaissance – tâche (Musial & Tricot, 2020) pour atteindre les objectifs précis. L'articulation du fonctionnement en présentiel avec celui en distanciel constitue l'idée principale de la formation hybride en langues (Nissen, 2019).

Lors de notre étude nous présentons des résultats recueillis au terme de 2 ans de recherche sur l'hybridation dans le cadre du projet NEXUS, démontrant l'impact de ce type d'enseignement apprentissage à deux modalités. Nous nous référons aux deux acteurs essentiels du dispositif, en nous appuyant sur le point de vue de l'étudiant (de différentes disciplines comme philosophie, arts, psychologie etc.) et celui de l'enseignant pour un retour sur leur expérience en hybridation après un an de formation d'apprentissage et d'enseignement. Les résultats concernent différentes langues (ex. occitan, italien, anglais), et différents niveaux d'avancée en langue (ex. débutant 0, confirmés). Les premiers résultats sont plutôt positifs chez les étudiants, satisfaits de ce mode d'apprentissage d'une langue étrangère, et d'autre part chez les enseignants, un gain significatif est souligné sur le temps d'enseignement dans son ensemble, puisque le temps en classe est très limité. Cela nous permettra d'avoir des appuis afin de réfléchir sur les actions à conserver et les ajustements nécessaires correspondant aux besoins du public concerné en première ligne (enseignants, étudiants), dans une perspective non seulement de continuer le travail avec les méthodes et outils pédagogiques choisis, mais aussi de faire évoluer ces pratiques en enseignement / apprentissage et intégrer d'autres acteurs ou métiers.

Références

- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. Distances et savoirs, 4 (4), 469-496.
- Musial, M. & Tricot, A. (2020). Précis d'ingénierie pédagogique. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Nissen, E. (2019) Formation hybride en langues : articuler présentiel et distanciel. Paris : Didier
- Nissen, E. (2012). Autonomie dans une formation hybride : qu'en dit l'apprenant ? Les Langues Modernes, 3, 18-27.

Mots-Clés : Hybridation, LANSAD, enseignement – apprentissage, travail en autonomie

LE PORTFOLIO NUMÉRIQUE À L'UNIVERSITÉ : OUTIL DE DÉVELOPPEMENT D'UNE IDENTITÉ NUMÉRIQUE FAVORISANT LA PROFESSIONNALISATION DES ÉTUDIANTS ?

Marine Dintrich, Caroline Ladage

Aix-Marseille Université, ADEF UR 4671 – Aix-Marseille Université, ADEF UR 4671 – France

Le portfolio numérique a largement favorisé son usage en éducation et en formation pour la présentation et le partage de travaux de diverses natures (textes, images, vidéos, ...) et encourage la réflexion de l'étudiant sur la construction de ses connaissances et compétences (Weiss, 2000).

Dans l'enseignement supérieur, il vise une transition de ses contenus vers une présentation professionnelle de soi, en vue d'une intégration dans le monde professionnel (voir par exemple son utilisation en médecine, Munier et al. 2022 ou en musique, Leroux et De Grâce, 2022). Selon les filières, cette présentation n'est pas évidente, surtout lorsqu'elle est associée à des enseignements de professionnalisation dès la licence. Certains auteurs interrogent la capacité du portfolio à servir d'outil de développement des compétences pour s'orienter (Vefour, 2024). Quelles compétences valoriser à partir de stages courts ? Comment se (re)présenter comme futur acteur dans un métier dont on a le plus souvent qu'une perception fragile, du fait du manque d'opportunités de le vivre de l'intérieur ? La dimension numérique du portfolio peut-elle encourager le contact avec le monde professionnel à tous les publics, de manière démocratique ? Pour communiquer avec ses représentants, mais aussi pour enquêter sur lui afin de mieux le comprendre (au sens de l'enquête citoyenne de Dewey, 1938/2008) ?

Ce questionnement situe le recours au portfolio numérique de professionnalisation dans une perspective d'ouverture, en lien avec Internet, afin d'enrichir sa connaissance du monde professionnel pour renforcer la qualité de l'identité professionnelle présentée.

Avec l'enrichissement des applications numériques, l'imbrication du portfolio dans des réseaux plus larges d'applications (réseaux sociaux, moteurs de recherche) pose aussi la question de son accessibilité croissante. Construire un portfolio numérique de professionnalisation pose alors la question de son articulation avec la construction d'une identité numérique et le rapport à la citoyenneté numérique de ses auteurs dans une société digitalisée. Quelle identité construire et diffuser ? L'accès à l'information sur divers métiers incite-t-il les étudiants à explorer d'autres voies ?

Notre recherche s'inscrit dans le programme "Nouveaux cursus à l'université" de "France 2030" et suit l'objectif du développement de l'approche par compétences pour préparer au monde professionnel.

Nous présentons une expérimentation d'accompagnement à la construction d'un portfolio de professionnalisation, menée en 2024 avec les étudiants de la licence en sciences de l'éducation et de la formation. Ses objectifs : aider les étudiants à mieux se connaître et les rendre acteurs de leur orientation en questionnant leurs choix et en les incitant à élaborer plusieurs projets afin de sécuriser leur parcours.

Les outils employés sont Karuta dans un volet "projet de vie" et un outil de portfolio au choix. Nous avons recueilli et analysé le contenu d'un corpus de 144 portfolios numériques dans une approche compréhensive. En nous appuyant sur le cadre théorique de l'enquête comme

outil d'exploration et d'analyse de pratiques professionnelles (au sens de Dewey), notre objectif est d'explorer la capacité des étudiants à expliciter leurs projets professionnels.

Nos résultats montrent un recours effectif à Internet pour documenter les métiers visés. Cependant, peu explorent un choix d'orientation professionnelle alternatif. Ceci révèle, outre une détermination pour le premier métier, le fait que la possibilité d'explorer d'autres métiers via les ressources disponibles sur Internet est une pratique encore peu développée ou mal comprise.

Références

- Dewey, J. (2008/1938). The Later Works of John Dewey, Volume 12, 1925-1953: 1938, Logic: The Theory of Inquiry (Vol. 12). Siu Press.
- Leroux, J. L., & De Grâce, N. (2022). L'intégration d'un portfolio numérique en musique pour évaluer les apprentissages à distance en enseignement supérieur. Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur, 2, 95-122.
- Munier, P., Stillmunkes, A., Rougé-Bugat, M. É., Bismuth, M., Mesthe, P., Oustric, S., & Escourrou, É. (2022). L'évaluation de la progression de l'interne de médecine générale dans son parcours professionnalisant. Pédagogie médicale, 23 (4), 235-250.
- Weiss, J. (2000). Le portfolio, instrument de légitimation et de formation. Revue française de pédagogie, 11-22.

Mots-Clés : Portfolio numérique, citoyenneté, identité professionnelle, professionnalisation, université

LES AGENTS CONVERSATIONNELS ET L'APPRENTISSAGE UNIVERSITAIRE : IMPACTS, ENJEUX ET PERSPECTIVES

Manal Lamharzi Alaoui, Manuel Bächtold, Anita Messaoui

Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation –
Université de Montpellier, Université Paul Valéry Montpellier – France

L'essor des humanités numériques transforme profondément les pratiques pédagogiques universitaires. Parmi les outils émergents, les agents conversationnels, tels que ChatGPT, s'imposent comme des supports d'apprentissage interactifs. Leur usage suscite néanmoins des interrogations : quels sont leurs impacts sur les dynamiques d'apprentissage et les processus cognitifs des étudiants ? Peuvent-ils favoriser la construction des savoirs et le développement de la pensée critique, ou au contraire les entraver ?

L'étude repose sur une analyse exploratoire des recherches existantes sur l'usage des agents conversationnels dans l'enseignement supérieur. Nous avons examiné 10 articles récents publiés en 2024, sélectionnés pour leur pertinence méthodologique et thématique. Ce choix repose sur une approche exploratoire visant à identifier les tendances récentes et les questionnements liés à l'intégration des agents conversationnels dans les dispositifs universitaires, en tenant compte de la diversité des méthodologies et des contextes analysés.

Les résultats empiriques montrent une forte convergence autour de l'influence positive des agents conversationnels sur la motivation et l'engagement des étudiants. Plusieurs études soulignent que ces outils peuvent stimuler les compétences analytiques lorsqu'ils sont utilisés dans un cadre pédagogique structuré (ex : Pellas, 2024). D'autres travaux mettent en évidence des différences significatives selon les profils d'étudiants, certains intégrant ces technologies comme un levier stratégique d'apprentissage, tandis que d'autres développent une forme de dépendance à l'outil, réduisant leur autonomie cognitive (ex : Stojanov et al., 2024).

Toutefois, des divergences importantes émergent quant à l'impact des agents conversationnels sur la pensée critique. Certains auteurs insistent sur le risque d'une érosion des capacités d'analyse et de questionnement lorsque les étudiants utilisent ces outils de manière non encadrée et sans remise en question des réponses fournies (ex : Zhai et al., 2024). D'autres recherches suggèrent au contraire que ces technologies peuvent favoriser le développement d'une réflexion approfondie si elles sont utilisées avec des stratégies pédagogiques adaptées, incitant les étudiants à comparer et évaluer différentes sources d'information (ex : Pellas, 2024).

Pour conclure, les agents conversationnels offrent un potentiel considérable pour l'apprentissage universitaire, en facilitant l'accès aux savoirs et en soutenant les étudiants dans leurs démarches académiques. Cependant, leur intégration nécessite une réflexion approfondie pour éviter les effets délétères sur la pensée critique et l'autonomie des étudiants.

Les recherches actuelles se concentrent principalement sur les usages des agents conversationnels, tandis que seules quelques-unes abordent les aspects psycho-cognitifs.

Pour mieux comprendre les implications de l'usage des agents conversationnels dans l'enseignement supérieur, il est nécessaire d'approfondir l'étude de leurs effets psycho-cognitifs. Une attention particulière doit être portée aux conditions qui influencent leur impact sur le développement des compétences analytiques et réflexives des étudiants. L'enjeu est d'identifier les mécanismes qui, selon les contextes et les modalités d'usage, permettent soit de renforcer la pensée critique, soit de l'affaiblir.

Références

- Jia, X. H., & Tu, J. C. (2024). Towards a New Conceptual Model of AI-Enhanced Learning for College Students: The Roles of Artificial Intelligence Capabilities, General Self-Efficacy, Learning Motivation, and Critical Thinking Awareness. *Systems*, 12(3), 74.
- Pellas, N. (2024). The role of students' higher-order thinking skills in the relationship between academic achievements and machine learning using generative AI chatbots.
- Stojanov, A., Liu, Q., & Koh, J. H. L. (2024). University students' self-reported reliance on ChatGPT for learning: A latent profile analysis. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100243.
- Zhai, C., Wibowo, S., & Li, L. D. (2024). The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: A systematic review. *Smart Learning Environments*, 11(1), 28.

Mots-clés : learning, use, higher education

APPRENDRE AUTREMENT : LE RÔLE DU NUMÉRIQUE DANS LES SAVOIRS DES JEUNES OASIENS

Ejjaaouani Douha et Zakaria Kadiri

Université Hassan II de Casablanca – Maroc. Le Laboratoire de recherche sur les différenciations socio-anthropologiques et les identités sociales (LADSI) – Maroc

Cette étude aborde la nouvelle manière dont le numérique a modifié le rapport au savoir chez les jeunes, en particulier ceux des zones oasiennes. Cette recherche repose sur un travail de terrain qualitatif ; des entretiens semi-directifs avec 40 jeunes (20 hommes et 20 femmes), âgés de 18 à 40 ans, de la vallée de Toudgha à Tinghir au Maroc. L'objectif est de comprendre comment, dans un contexte oasien caractérisé par des contraintes d'accès à l'éducation formelle, les jeunes utilisent le numérique pour développer des savoirs pratiques et relationnels.

Cette étude ne traite pas simplement l'accès à Internet, mais plutôt les modalités d'apprentissage informel et auto-initié rendues possibles par les plateformes numériques, hors des institutions éducatives. À la lumière des travaux de Cardon, le numérique permet des formes d'apprentissage autonomes, où les internautes s'auto-forment par les réseaux d'échange et des pratiques (Cardon, 2010). L'enquête a révélé une reconfiguration des pratiques chez ces jeunes, en utilisant des plateformes numériques, ils adoptent un apprentissage par la pratique, une manière d'apprendre autrement. Sur le net, ces jeunes ont acquis des connaissances, des compétences linguistiques, des savoir-faire et des maîtrises en lien avec la production des contenus en ligne. Une participante l'a décrit comme " lqraya d'Souk " (l'école du marché), soulignant sa capacité à utiliser ces outils informels pour acquérir de nouvelles compétences. L'étude identifie une typologie de quatre domaines principaux d'apprentissage :

L'amélioration de l'alphabétisation et des connaissances, ces jeunes utilisent des ressources en ligne pour améliorer leur lecture, leur écriture et leur compréhension des travaux scolaires, ce qui suggère que l'école n'est pas le seul moyen d'apprentissage. Pour combler leur manque de scolarité, ils font recours à Internet comme outil d'apprentissage.

L'acquisition des langues étrangères motivée par diverses raisons qui varient entre le désir de migrer à l'étranger, trouver un conjoint hors Maroc ou communiquer avec les touristes. Pour eux, apprendre les langues est une clé pour un avenir meilleur, cela leur permet de s'ouvrir sur d'autres façons de faire et s'imprégner de cultures différentes.

L'apprentissage de compétences pratiques comme les tutoriels et les vidéos en ligne. En se basant sur ces pratiques, ces jeunes ont pu réussir à développer et acquérir des compétences manuelles ou techniques qu'ils utilisent dans leur vie quotidienne ou professionnelle.

Apprendre à produire des contenus, les jeunes consultent des vidéos en ligne afin de trouver des applications pour améliorer la qualité de leurs photos ou les éditer pour les rendre anonymes. Cet apprentissage comprend également tout ce qui est en lien avec la création d'une page ou une chaîne virtuelle et les stratégies pour échanger ou gagner plus d'abonnés.

En conclusion, Internet permet à chaque individu d'avoir accès à la connaissance, l'information est accessible avec un seul clic. Cette rapidité de mise en ligne a entraîné chez ces jeunes un comportement traduit par la recherche immédiate et rapide des réponses. Les

réseaux sociaux ont joué un rôle important dans la diffusion de l'information puisque le processus de circulation est plus rapide que sur les autres médias : l'internaute recherche des satisfactions partielles et momentanées (Audigier, 2014). Dans la continuité des recherches de Livingstone (2009, 2012) sur l'apprentissage informel et de celles de Jouët (2011) sur les usages différenciés du numérique, cette étude montre qu'à travers le numérique, le processus d'apprendre a été transformé chez ces jeunes.

Références

- Audigier, N. (2014). Utiliser les réseaux virtuels pour renforcer la proximité avec le client. Gestion - HEC Montréal. HAL Archives.
- Cardon, D. (2010). La démocratie Internet. Promesses et limites. Paris : Seuil.
- Cardon, D. (2019). Culture numérique. Paris : Presses de Sciences Po.
- Jouët, J. (2011). Usages de l'internet et inégalités sociales. In Granjon, F. & Combes, Y. (dir.), Les inégalités numériques (pp. 35–52). Paris : Presses des Mines.
- Livingstone, S. (2009). Children and the Internet: Great Expectations, Challenging Realities. Cambridge : Polity Press.
- Livingstone, S. (2012). Critical Reflections on the Benefits of ICT in Education. Oxford Review of Education, 38(1), 9–24.

Mots-Clés : jeunesse rurale, numérique, savoir, apprentissage.

PLÉNIÈRE : INCLUSIVITÉ NUMÉRIQUE : LIENS DIALECTIQUES VS IMPASSES ÉPISTÉMOLOGIQUES

Hervé BENOIT

Maître de conférences émérite - Grhapes – INSEI – CY Cergy Paris Université

La question de l'opérationnalité inclusive des outils numériques (Benoit et Feuilladiou, 2017), qui s'inscrit dans le cadre plus vaste de l'accessibilité universelle tel que défini par la Convention internationale des droits des personnes handicapées (ONU, 2006), est une composante essentielle de l'inclusivité numérique (Huet, 2025). Il est entendu consensuellement qu'une telle approche pour tous s'oppose à une approche sectorielle fondée sur les catégories de troubles et pathologies et articulée à une casuistique de besoins particuliers, qui sont d'autant plus rapportés à la constitution intrinsèque de la personne concernée qu'ils sont dits « spécifiques ». Mais un tel constat ne suffit pas à comprendre les liens implicites ou sous-jacents par lesquels s'articulent le sectoriel et l'universel : y aurait-il un « effet de loupe » (Monthubert, 2025) qui, à partir des besoins des personnes présentant un trouble donné (par exemple un TSA), permettrait de mettre au jour des dysfonctionnements du système universitaire, qui peuvent également faire obstacle dans une moindre mesure pour d'autres étudiants et d'inférer des transformations systémiques ? Est-ce une démarche d'accessibilisation pertinente ou une impasse épistémologique que d'adopter une démarche consistant à élargir les caractéristiques cognitives et sensorielles des personnes présentant un trouble donné à des personnes présentant d'autres troubles ? En un mot peut-on en toute rigueur admettre le postulat d'une continuité sans rupture entre la mise en œuvre d'adaptations numériques individuelles exclusives et l'accessibilisation des environnements d'enseignement et d'apprentissage ? Les fondements historiques de la

culture adaptative qui s'est développée en France après la loi du 30 juin 1975 ne sont sans doute pas compatibles avec ceux de l'accessibilité universelle et pourtant ils continuent d'inspirer les démarches aussi bien au niveau institutionnel et professionnel qu'au niveau de la recherche. Une clarification conceptuelle s'impose et cette communication entend en poser les jalons théoriques. La question des enjeux de l'inclusivité numérique dans l'enseignement supérieur sera notamment abordée dans un cadre anthropocentré où ce sont les schèmes (au sens de Vergnaud) attribués par les utilisateurs à l'outil, et non pas ses caractéristiques intrinsèques, qui en déterminent le type d'usage, adaptatif ou accessibilisant. Le problème à résoudre est de constituer un socle théorique robuste à la construction des schèmes de l'inclusivité numérique, afin de prévenir les glissements de sens liés à un ancrage non conscientisé dans des « tropismes rétrospectifs » (Benoit, 2024) et à des « adhérences » de la pensée à des référentiels antérieurs historiquement datés.

Références

- Benoit, H., et Mauguin, M. (2024). Dispositifs inclusifs et dispositif stratégique : un tropisme institutionnel souterrain, Carrefours de l'éducation, 58, 27-40.
- Benoit H., et Feuilladiou S. (2017). De la typologie des outils numériques dans le champ des EIAH à leur opérationnalité inclusive, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 78, 25-45.
- Huet, C. (2025). De nos usages numériques pédagogiques pour une accessibilité universitaire, La nouvelle revue – Education et société inclusives, 102, 77-92.
- Monthubert, B. (2025). Atypie-Friendly : de la genèse d'un projet à celle d'un champ scientifique, La nouvelle revue – Education et société inclusives, 102, 93-110.
- ONU (2006). Convention internationale des droits des personnes handicapées. JORF n°0079 du 3 avril 2010.

SESSION 4

FAIRE ET ÊTRE ENSEMBLE À DISTANCE : LA PRÉSENCE SOCIALE COMME CATALYSEUR D'APPRENTISSAGE INTERCULTUREL ET DE TRANSFORMATION DES REPRÉSENTATIONS DANS UNE TÉLÉCOLLABORATION FRANCO-CHINOISE

Yihuan Zhao

Trigone-CIREL – Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille - ULR 4354 – France

Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille - ULR 4354 – Université de Lille, Sciences Humaines et Sociales – France

Cette recherche s'appuie sur une expérimentation menée à deux reprises en 2023 et 2024, consistant à mettre en place une télécollaboration interculturelle non institutionnelle fondée sur la participation volontaire des étudiants. Neuf groupes distincts, réunissant au total 36 étudiants, ont participé à cette expérimentation, chaque groupe étant composé de deux étudiants chinois et de deux étudiants français. Les étudiants ont été invités à réaliser une

série d'activités collectives à distance en utilisant des outils numériques de communication. La consigne principale consistait à produire ensemble une présentation orale conjointe sur un sujet culturel choisi dans une liste préétablie, couvrant des thèmes tels que les conceptions du mariage et de l'amour, le respect des aînés, la vie universitaire, l'image de l'Autre sur les réseaux sociaux ou encore la place des femmes dans la société. Par ailleurs, une série d'activités les incitait à faire des interviews mutuelles entre les membres de chaque groupe pour pratiquer leur langue cible, à élaborer des questions de débat, ainsi qu'à organiser ces débats. Deux grands principes ont présidé à la conception de cette expérimentation. Le premier est de " faire et d'être ensemble pour apprendre avec et grâce aux autres " (Jézégou, 2022), ce malgré l'éloignement géographique et via l'usage d'artéfacts socio-numériques de communication ; le second est de former un acteur social sur la base " du faire ensemble et du co-agir " (Puren, 2002).

Au plan scientifique, cette étude visait à déterminer si la présence sociale se manifeste au sein de ces groupes lors de la réalisation des activités collectives. Parallèlement, il s'agit aussi de comprendre les effets potentiels de cette présence sur les représentations du soi et de l'autre de ces étudiants.

Cette recherche mobilise le modèle théorique de la présence sociale en e-Formation élaboré par Jézégou (2022). La présence sociale qui résulte " d'une dynamique relationnelle, à la fois collective et médiatisée, lors de la réalisation d'une activité groupale. Elle est animée par certaines formes d'interactions sociales entre les apprenants, entre ces derniers et le formateur au sein d'un tiers-lieu socio-numérique de communication. " (Jézégou, 2022, p.112). La présence sociale est déclinée en trois dimensions : socio-cognitive, socio-affective et pédagogique. Cette recherche prend également appui sur des travaux en didactique des langues, en particulier en éducation interculturelle. Le terme " interculturel " est défini ici comme une approche de la gestion de la diversité culturelle visant à promouvoir la compréhension mutuelle, la tolérance et la conscience de la relativité culturelle. Comme le précise Abdallah-Preteuille (2023), le préfixe " inter " " indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. " (p. 49) et " renvoie à la manière dont on voit l'autre, à la manière dont chacun se voit, se perçoit et se présente à l'autre. " (p. 58). Plus précisément, pour comprendre les représentations de soi et de l'autre des étudiants, la " théorie du noyau central " proposée par Abric (2005) est mobilisée.

Cette recherche adopte une démarche déductive qualitative, avec des visées compréhensives et descriptives. Elle repose sur l'analyse d'entretiens semi-directifs avec les étudiants et sur leurs réflexions personnelles rédigées après l'expérimentation. Lors du colloque, nous présenterons les aspects essentiels du cadrage théorique et conceptuel de cette recherche en cours. Les résultats attendus visent à identifier les facteurs influençant la présence sociale, considérée comme un levier majeur des apprentissages en groupe et en distanciel, ainsi qu'à explorer son rôle potentiel dans la compréhension mutuelle, le développement des compétences interculturelles et la transformation des représentations.

Références

- Abdallah-Preteuille, M. (2023). L'éducation interculturelle. Presses Universitaires de France.
- Abric, J. (2005). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Hors Collection, 59-80.
- Jézégou, A. (2022). La présence à distance en e-formation : enjeux et repères pour la recherche et l'ingénierie. Presses Universitaires du Septentrion.

- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Langues modernes*, 96(3), 55-72.

Mots-Clés : Présence sociale en e-Formation, interculturel, télécollaboration, représentations sociales, stéréotypes, apprentissage des langues étrangères

MÉDIATION NUMÉRIQUE ET PRISE DE NOTES À L'UNIVERSITÉ

Jérémie Sauvage

U.R. LHUMAIN – Université Paul Valéry - Montpellier III – France

Dans cette communication, nous nous proposons de nous attarder sur quelques stratégies mises en place par des étudiants de master (nous restons ici dans une étude de cas) lorsqu'ils prennent des notes en cours à l'aide d'un outil particulier : la tablette numérique avec stylet.

Ainsi, nous reviendrons dans un premier temps sur les évolutions des termes " médiation ", " numérique ", " littératie " et " littératie numérique et médiation numérique ". Puis nous nous attarderons sur les relations complexes entre l'oral et l'écrit comme pratiques discursives mais aussi sur la construction des rapports à l'oral et à l'écrit qu'opèrent les étudiants.

Finalement, on demande aux étudiants de frôler la surcharge cognitive (Amadiou & Tricot, 2020) puisqu'ils sont censés écouter, lire et écrire. La présente étude a pour objectif de mieux comprendre les stratégies d'explicitation qu'un étudiant met en œuvre en annotant un support de cours numérisé proposé sur une plateforme pédagogique (ici Moodle) avant la séance de cours. L'appropriation de cet environnement multimodal de la situation d'enseignement-apprentissage devient alors une condition à la réussite de l'appropriation des connaissances pour les étudiants (Sauvage, Auger & Dalle, 2023).

À la fin du cours, nous avons pu récupérer les fichiers du diaporama du cours au format PDF donné à l'avance aux étudiants avec comme objectif d'étudier les modifications apportées par les étudiants.

Notre question de recherche traitera de la manière dont les étudiants écrivent tout en écoutant un discours oral et en lisant les textes du diaporama projeté. En effet, le discours oral de l'enseignant est construit à partir de la trame écrite projetée sur écran et les étudiants peuvent suivre le déroulé du cours en personnalisant ce diaporama. Dans sa pratique de prise de notes, les étudiants peuvent alors modifier, annoter, grâce à la médiation numérique offerte par la tablette, ce qui aboutit à la création d'un nouveau support de cours, fruit du discours oral de l'enseignant, du support écrit du diaporama et des aménagements à l'écrit de la part des étudiants.

Dans les résultats, nous montrerons un exemple de stratégies utilisées : usage de couleurs, formulations au stylet à des fins d'explicitation, ajout de " prise de notes papier " comme image pour développer les explications et redistributions de différentes parties du cours qui sont mises en écho. En résumé, nous montrerons comment les étudiants construisent une écriture hybride, à la fois manuelle et numérique, en personnalisant et en synthétisant les différents supports discursifs utilisés par l'enseignant.

Références

- Amadiou, F. & Tricot, A. (2020). Apprendre avec le numérique (2ème éd.). Retz.
- Sauvage, J., Auger, N. & Dalle, L. (2023). Usages pédagogiques de pratiques numériques translangagières dans les classes de sciences, Lidil (En ligne), 67 — 2023, mis en ligne le 01 mai 2023, <http://journals.openedition.org/lidil/11659>

Mots-Clés : Médiation numérique, oral, écrit, littératie, prise de notes

ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE ET NUMÉRIQUE : UN DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE MULTI-PLATEFORMES POUR FORMER, ACCULTURER ET SENSIBILISER LES ÉTUDIANTS AUX HUMANITÉS NUMÉRIQUES

Stéphanie Marty

LERASS-CERIC-Université Paul Valéry-Montpellier – LERASS-CERIC-Université Paul Valéry-Montpellier – France

Contexte

Dans la société contemporaine, les Humanités numériques impulsent tout à la fois de nouveaux savoirs, de nouveaux outils, et de facto de nouveaux débats et réflexions (Cormerais, 2014). De nombreuses sphères de nos sociétés sont bousculées par ces transformations, et notamment le secteur de l'enseignement supérieur (Allouche, 2019), dans lequel les Humanités Numériques introduisent de nouveaux questionnements, concernant les pratiques des différents acteurs universitaires (chercheurs, enseignants, ingénieurs pédagogiques, étudiants, etc.).

Dans ce contexte, nous proposons d'interroger – dans la présente contribution – la façon dont les enseignants universitaires peuvent penser et dispenser des dispositifs pédagogiques multi-plateformes, permettant de former, d'acculturer et de sensibiliser les étudiants aux Humanités Numériques.

Étude d'un dispositif pédagogique multi-plateformes

Afin d'étayer notre propos, nous choisissons de nous pencher sur un dispositif pédagogique (Pratiques de l'Écrit et de l'Oral) dont nous sommes responsable, depuis 2018, en tant que Maître de Conférences, au sein du Département Information-Communication de l'Université Paul-Valéry (Montpellier, France). Dans cet enseignement, nous avons souhaité former les étudiants primo-entrants aux rouages de la communication écrite et orale, tout en leur faisant découvrir les métiers de la communication. Dans cet objectif, nous avons conçu un scénario et une ingénierie pédagogiques innovants, plongeant les apprenants dans une conduite de projet collaborative. Nous avons constitué les étudiants en équipes-métiers (équipes composées d'étudiants souhaitant embrasser des projets professionnels similaires). Puis nous avons mis les équipes-métiers face à un projet-moteur consistant à : choisir, en équipe, un métier ; organiser une rencontre-interview avec un professionnel exerçant ce métier ; et faire une double-restitution de cette rencontre-interview (dossier et oral avec diaporama). Chaque séance de cours a été pensée pour que les étudiants avancent dans le projet-moteur en mobilisant différentes plateformes numériques (plateforme Moodle pour consulter des starters pédagogiques ; ENT et webmail de l'université pour rédiger le courriel au professionnel, ChatGPT pour rechercher des informations sur le métier, Padlet pour

regrouper des références bibliographiques sur le métier choisi, Google Drive pour co-construire des documents en équipe...).

Dispositif pédagogique multi-plateformes... et formation, acculturation, sensibilisation des étudiants aux Humanités Numériques

L'appareillage multi-plateformes déployé dans le cadre du dispositif Pratiques de l'Écrit et de l'Oral s'est révélé particulièrement fécond. En effet, ce dernier nous a permis de former les étudiants et de leur permettre d'acquérir un certain nombre de compétences numériques fondamentales (utiliser un ENT, rédiger un courriel, mobiliser une IA, rechercher des informations en ligne, publier sur une plateforme, co-concevoir des documents en ligne...).

Plus largement, l'ingénierie multi-plateformes de notre dispositif nous a permis d'acculturer les étudiants à différentes littératies numériques contemporaines cruciales (Hoechsmann, De-Waard, 2015) (usages formels et informels de plateformes numériques, travail collaboratif à distance...) ; plus précisément, des littératies numériques indispensables dans le secteur de la communication (choisi par nos étudiants). À travers les différentes plateformes mobilisées dans le cadre de notre dispositif, nous avons amené les apprenants à travailler, partager, échanger via différents environnements numériques : nous avons ainsi favorisé l'acquisition, par nos étudiants, d'une culture et d'une citoyenneté numériques (Greffet, Wojcik, 2014).

Enfin, et plus largement encore, le recours – au sein de notre dispositif – à un appareillage multi-plateformes a constitué une opportunité de sensibiliser nos étudiants aux enjeux (forces, limites, risques, dangers...) portés par différents outils numériques contemporains (GAFAM, IA, protection des données, propriété intellectuelle...).

Mots-Clés : Enseignement universitaire, ingénierie pédagogique, humanités numériques, formation, acculturation, sensibilisation

SESSION 5

DÉSTABILISER SANS BOULEVERSER : PROPOSER UNE INGÉNIERIE COMBINANT PÉDAGOGIES ACTIVES ET OUTILS TECHNOPÉDAGOGIQUES POUR ENGAGER LES ÉTUDIANT.E.S À L'UNIVERSITÉ

Élodie Lang¹ et Bénédicte Pivot²

¹Laboratoire de sociolinguistique, d'anthropologie des pratiques langagières et de didactique des langues-cultures (DIPRALANG) – Université Paul-Valéry - Montpellier 3 – France

²Laboratoire de sociolinguistique, d'anthropologie des pratiques langagières et de didactique des langues-cultures – Université de Montpellier Paul-Valéry – France

Réfléchir à l'ingénierie pédagogique à l'université, en repensant notamment les modalités d'enseignement-apprentissage, nécessite de prendre en compte le contexte d'intervention, qu'il s'agisse de l'environnement institutionnel, de la formation ou encore du public visé. D'un point de vue rétrospectif, la survenue de la pandémie du Covid-19 a amené à bousculer de nombreuses pratiques par le recours impératif au numérique pendant la crise. Pour autant, utiliser des outils numériques n'est pas synonyme de transformation réelle des propositions

pédagogiques. De même, la montée relativement naturelle en compétences numériques de nos étudiant.e.s ne traduit pas ni leur capacité à apprendre par ce biais, ni leur savoir-apprendre en dehors d'approches traditionnelles.

Ces constats impliquent, lorsque l'on souhaite proposer une nouvelle modalité d'enseignement-apprentissage (en particulier dans le cadre des pédagogies actives), de considérer que la proposition pédagogique dépend à la fois de la réaction des apprenant.e.s face à cette dernière et de la façon dont les outils technopédagogiques vont servir l'ingénierie pédagogique. Prenons le cas du format de la classe inversée : si l'apport des technologies numériques a permis de mettre en œuvre plus aisément certains de ses principes (tels que l'autonomisation, la réflexivité, la coconstruction des savoirs, ou encore la collaboration), le fait que les étudiant.e.s ne possèdent pas dans leurs parcours antérieurs d'apprentissage de modèles socioéducatifs de référence autre que celui acquis via par une démarche formelle et traditionnelle durant leur scolarisation est de nature à constituer un frein à la conduite de l'innovation pédagogique.

Concrètement, dans notre cas, nous menons une expérimentation depuis deux ans auprès d'un public de futur.e.s enseignant.e.s dans le cadre du Master FLE où nous proposons une ingénierie pédagogique cherchant à stimuler leur engagement et permettant de développer leur autonomie. Nous avons pour cela opté pour une ingénierie qui repose sur deux modalités d'enseignement-apprentissage : la classe inversée (Eid, Oddou & Liria, 2019 ; Dumont & Berthiaume, 2022), complétée en espace-classe par le coenseignement (Tremblay & Toullec-Théry, 2021). Basée sur les principes du conflit sociocognitif (Doise & Mugny, 1981), notre proposition pédagogique tend à questionner les postures et représentations apprenantes de nos étudiant.e.s, mais aussi à impulser des dynamiques de construction des savoirs plus impliquée et de montée en compétences par la pratique de la tâche-projet.

Notre expérimentation repose ainsi sur la mise en place, dès l'entrée en Master, de cours dont le format est appuyé sur plusieurs pédagogies actives :

- au premier semestre, deux cours mutualisés à travers une pratique du coenseignement associée à celle de la classe inversée, où les étudiant.e.s ont pour tâche(s) de produire des activités pédagogiques en FLE puis une unité didactique (mise en pratique des éléments de cours et résolution de problèmes progressivement rencontrés) ;
- au second semestre, la classe inversée est le format conservé pour poursuivre le travail engagé sur le rapport entretenu par les apprenant.e.s à la fois à l'enseignant.e et à l'évaluation, mais aussi pour conforter le développement de leur proactivité.

Pour cette communication, nous souhaitons analyser un faisceau de paramètres (place et rôle des outils technopédagogiques, rapport à et place de l'évaluation, changements des habitudes apprenantes et glissement de la place de l'enseignant) qui apparaissent impacter l'agentivité des étudiant.e.s et leur investissement dans le format d'apprentissage proposé.

Nous voulons par-là comprendre quels sont les freins rencontrés à leur prise en main des formats pédagogiques mis en place (profils, attitudes et conduites d'apprentissage, habitudes scolaires, degré de médiatisation, position de l'enseignant) afin de mieux appréhender leurs résistances et ce qui entrave leur engagement agentique. Cette analyse apparaît essentielle si l'on veut pouvoir favoriser l'implication dans leur propre parcours d'apprentissage de nos étudiant.e.s ainsi que dans la construction de leurs savoirs, savoir-faire et savoir-agir professionnels.

Mots-clés : Ingénierie pédagogique, outils technopédagogiques, pédagogies actives.

DES DISPOSITIFS DE FORMATION AUX ARRANGEMENTS DE FORMATION

Didier Ozil

Institut de Recherche Intersite Études Culturelles (Montpellier) – Univ. Montpellier 3 (Paul-Valéry).

Nous proposons de revenir sur la pratique de l'acte d'enseigner, notamment au vu de la pandémie de 2020. Dans le cadre de notre travail de thèse, nous avons mené une quinzaine d'entretiens avec des enseignants de l'université, pendant ou dans les mois qui ont suivi la distanciation sociale imposée dans différents pays. Ces entretiens de type compréhensif, mis en perspective à l'aide de la méthodologie de la théorisation enracinée (*grounded theory*) nous ont permis d'observer le passage de dispositifs de formation (*dispositifs* dans le sens proposé par Michel Foucault) à des *arrangements* de formation. Pour visualiser ces changements, notre point de départ sera le Triangle de Houssaye (HOUSSAYE, 1992 :37 sq). Nous montrerons comment ce schéma a été modifié plusieurs fois, déjà pour intégrer les outils numériques, puis l'environnement de l'acte d'enseigner. Cette succession de modifications aboutit au schéma que nous proposons sous le nom d'« arrangements de formation » ; une expression qui décrit la possibilité des arrangements de se modifier en fonction des circonstances : les arrangements sont plus fluides, moins pyramidaux. En revanche, les outils numériques prennent une large part dans les différentes réorganisations ; c'est pourquoi nous ajoutons à notre schéma une dimension nouvelle liée aux outils, dimension que nous extrapolons à partir d'un texte de Gilbert Durand (1992). Il s'agit de prendre en compte l'origine industrielle des outils numériques en mobilisant, par ailleurs, l'apport des "études culturelles". En conclusion, nous nous proposons de vérifier si ces arrangements de formation peuvent être décrits par la notion de "convergence médiatique" décrite par Jenkins (JENKINS, DEUZE, 2008). Une autre direction, que nous souhaitons proposer, est liée à une relecture des écrits de Gramsci et à la notion « d'hégémonie communicationnelle ». Il est important de se demander si les outils numériques, mis à notre disposition, ne sont pas susceptibles de transformer notre façon de penser, sur des questions fondamentales comme la liberté individuelle, ou même la définition que nous partageons de la démocratie. Il est donc essentiel, à nos yeux, de définir précisément, dans les arrangements de formation, quels sont les humains *auteurs* des contenus mis en circulation.

Références

- Durand, G. (1994). L'imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image. Hatier.
- Fleury, Guillaume. 2008. « Internet comme vecteur de pouvoir ». *Études internationales* 39 (1):83-104. P. 84.
- Houssaye, J. (1992). Le triangle pédagogique (2. éd.). Lang.
- Jenkins, H., & Deuze, M. (2008). Editorial : Convergence Culture. *Convergence*, 14 (1), 5-12. <https://doi.org/10.1177/1354856507084415>
- Ozil, D. (2024). Socrate face à l'e-learning. Interactions Hommes-Machines-Institutions dans l'acte d'enseigner. Thèse en Études Culturelles soutenue le 18/10/2024. Université Montpellier 3, Paul Valéry. Dépôt sur HAL, HAL-id : tel-04920632.

Mots clés : e-learning ; TICE ; hégémonie communicationnelle, enseignement à distance d'urgence

TECHNOLOGIES ÉDUCATIVES ET HUMANITÉS NUMÉRIQUES : LA TRANSFORMATION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES UNIVERSITAIRES

Sana El Jamly, Malika El Farran

Laboratoire de Recherche sur les Langues et la Communication (LARLANCO), Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Agadir, Université Ibnou Zohr – Maroc

Cette étude, s'inscrivant dans le champ des humanités numériques et plus particulièrement dans l'analyse des modalités d'enseignement-apprentissage, met en exergue la nécessité de développer les compétences numériques des étudiants pour leur permettre d'évoluer avec discernement dans l'environnement technologique contemporain (UNESCO, 2018). La présente recherche analyse l'influence de la technologie éducative sur l'acquisition de ces compétences en répondant à la question : « Dans quelle mesure l'intégration pédagogique de la technologie éducative influe-t-elle sur les compétences numériques ? »

Nous avons adopté une démarche de recherche-action qualitative combinant entretiens semi directifs avec les enseignants, focus groupes avec les étudiants, observation participative des séances pédagogiques et analyse via le logiciel NVIVO. L'intégration pédagogique s'est concrétisée par l'élaboration de scénarios pédagogiques développés en collaboration avec des chercheurs, proposant des utilisations des technologies numériques adaptées aux différentes étapes du cours.

L'observation a porté sur deux groupes d'étudiants universitaires. Dans le premier, l'enseignant a utilisé des outils numériques comme supports pédagogiques, principalement des ressources multimédias et plateformes collaboratives. Dans le second, l'enseignant, formé à l'appropriation socio-éducative de la technologie, a développé une approche intégrant l'utilisation d'outils et des réflexions critiques avec les étudiants sur la médiation numérique des savoirs et les enjeux de l'utilisation des technologies.

Les résultats attestent que l'intégration pédagogique de la technologie éducative influe favorablement sur l'acquisition de compétences numériques. L'analyse comparative révèle des différences dans le développement des compétences informationnelles, la collaboration en ligne, et la maîtrise des outils numériques. Ces différences s'expliquent par l'approche réflexive du second groupe, l'intégration contextuelle des technologies, et la médiation enseignante favorisant l'autonomie numérique des étudiants.

Un cadre est élaboré définissant un modèle d'intégration de la technologie éducative qui prend en compte les dimensions technique, pédagogique et sociale de l'apprentissage numérique, s'appuyant sur les apports théoriques des humanités numériques (Doueïhi, 2015). L'étude souligne l'importance d'une approche réflexive et intégrée de la technologie éducative, avec une réflexion critique sur les enjeux éthiques et sociaux, questionnant notamment les impacts sur l'autonomie des apprenants et l'évolution des rôles enseignants (Vitali-Rosati, 2020)

Références

- Berra, A. (2022). Pour une histoire des humanités numériques. Critique, 897, 150-165.
- Doueïhi, M. (2015). Qu'est-ce que le numérique ? PUF.
- UNESCO. (2018). Cadre de compétences des enseignants en matière de TIC UNESCO. UNESCO.
- Vitali-Rosati, M. (2020). On Editorialization: Structuring Space and Authority in the Digital Age. Institute of Network Cultures.

Mots-Clés : Technologie éducative, compétences numériques, ingénierie pédagogique, enseignement supérieur, humanités numériques.

SESSION 6

FORMER À L'IA AUTREMENT : UN MODÈLE PÉDAGOGIQUE TRANSDISCIPLINAIRE

Fanny Joussemet

Cégep de Saint-Laurent – Canada

Association québécoise de pédagogie collégiale – Canada

Obvia - Observatoire sur les impacts sociétaux de l'IA et du numérique – Canada

Le cours Intelligence artificielle au quotidien, créé au cégep de Saint-Laurent (Montréal, QC) et soutenu par le Pôle montréalais d'enseignement supérieur en intelligence artificielle (PIA), est une initiative transdisciplinaire visant à doter les étudiants des compétences nécessaires pour questionner et comprendre l'intelligence artificielle (IA).

Malgré les recommandations du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur en 2019 en faveur d'une compréhension globale des impacts de l'IA, l'offre de formation demeurait cantonnée aux programmes spécialisés, avec un accent mis sur les aspects techniques, dans une perspective souvent unidisciplinaire (PIA, 2020). Pour combler cet écart, une équipe du cégep, en partenariat avec l'Université de Montréal, a élaboré un cours complémentaire en sociologie, philosophie et informatique.

Le cours a été conçu selon le modèle de design pédagogique ADDIE, un processus structuré en cinq phases - analyse, design, développement, implantation et évaluation - (Basque, 2004). Trois objectifs le composent : comprendre le fonctionnement des outils d'IA, sensibiliser aux enjeux éthiques et sociaux, et encourager une prise de position éclairée sur leur usage dans la société. Les activités pédagogiques incluent des études de cas, des débats et des projets collaboratifs, avec une attention particulière portée à l'expérience étudiante.

L'épreuve terminale, fondée sur l'approche par compétences, prend la forme d'une simulation où les étudiants analysent un cas réel, comprennent les technologies en jeu et formulent des recommandations en lien avec la Déclaration de Montréal pour une IA responsable, permettant d'évaluer les processus mobilisés plutôt que la simple restitution de connaissances.

Le cadre théorique articule sociologie, philosophie et informatique. Il mobilise l'analyse de la culture numérique, des big data et du travail digital (Abiteboul et Peugeot, 2017 ; Cardon, 2019 ; Casilli, 2019), les enjeux éthiques liés à l'intelligence et aux algorithmes (Bostrom, 2017 ; Kearns et Roth, 2019), ainsi que les principes de l'apprentissage machine et des réseaux de neurones (Barraud, 2020). Conforme aux dimensions 2 et 11 du Cadre de la compétence numérique (MEES, 2019), ce curriculum soutient le développement des habiletés technologiques et d'une pensée critique, ancrée dans les réalités numériques étudiantes.

L'hétérogénéité des profils et le cadre pédagogique novateur ont nécessité plusieurs ajustements. Si les résultats confirment la pertinence de cette approche, de nouveaux défis émergent : depuis la création du cours, le contexte technologique a considérablement évolué, tout comme les usages étudiants.

Cette communication propose un retour sur l'élaboration de cette initiative, ses ajustements, ses défis renouvelés et ses retombées après quatre ans d'implantation, trois cycles d'évaluation et une équipe professorale entièrement renouvelée. Le matériel pédagogique sera également présenté, une plateforme ayant été conçue pour offrir à la communauté de l'enseignement supérieur l'ensemble des outils développés, en libre accès.

Références

- Abiteboul, S. et Peugeot, V. (2017). Terra data : qu'allons-nous faire des données numériques ? Le Pommier.
- Barraud, B. (2020). L'intelligence artificielle : dans toutes ses dimensions. L'Harmattan.
- Bostrom, N. (2017). Superintelligence : paths, dangers, strategies (Reprinted with corrections 2017). Oxford University Press.
- Cardon, D. (2019). Culture numérique (p. 432). Presses de Sciences Po. <https://www.cairn.info/culture-numerique-9782724623659.htm>
- Casilli, A. A. (2019). En attendant les robots : Enquête sur le travail du clic. Seuil.
- Kearns, M. et Roth, A. (2019). The ethical algorithm : the science of socially aware algorithm design. Oxford University Press.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). Cadre de référence de la compétence numérique. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadrefereference-competence-num.pdf
- Pôle Montréalais d'enseignement supérieur en intelligence artificielle. (2020). Place de l'intelligence artificielle dans les professions : enjeux pour la formation collégiale (Compte rendu de la séance de présentation de l'étude réalisée par Groupe DDM). https://poleia.quebec/wp-content/uploads/2020/09/PIA_C-R_seance_EtudeDDM_20.06.17_Vfinal.pdf

Mots-clés : transdisciplinaire, intelligence artificielle, sociologie, philosophie, informatique, cours

TENSIONS ET OPPORTUNITÉS DANS LA PROJECTION PROFESSIONNELLE DES ÉTUDIANTS FORMÉS AUX MÉTIERS DU NUMÉRIQUE : UNE ANALYSE À PARTIR DES CARTES DE VIE

Chrysta Pelissier, Cécile Vassaux

Langages Humanités Médiations Apprentissages Interactions Numérique – Université de Montpellier – France

Contexte

L'enseignement supérieur fait face à des bouleversements profonds, catalysés par l'essor de l'Intelligence Artificielle (IA) et l'urgence de la transition écologique. Ces transformations induisent une accélération des cycles d'innovation, une complexité accrue des systèmes technologiques, et une imprévisibilité des trajectoires professionnelles (Rosa et Chaumont, 2017).

Dans ce contexte, les formations universitaires, notamment dans les métiers du numérique, peinent à concilier l'actualisation rapide des compétences et les attentes mouvantes du marché du travail (Lee et al., 2024). Ce double défi amplifie les incertitudes professionnelles des étudiants, entre les opportunités liées à l'IA, les préoccupations sur l'obsolescence des compétences et l'impact environnemental des industries numériques. Dans ce cadre, le module "Projet Personnel et Professionnel" (PPP) en Institut Universitaire de Technologie (IUT) joue un rôle central.

Cadre théorique et problématique

La construction du projet professionnel invite les étudiants à établir des liens entre leur passé (source de ressources et d'expériences), leur présent (espace d'action et de réflexion), et leur futur (champ des aspirations et des opportunités à anticiper) (Serreau, 2013). Cette étude s'intéresse aux représentations des opportunités et des tensions liées aux transformations induites par l'IA et la transition écologique s'articule autour des questions suivantes :

Quelles représentations les étudiants construisent-ils de leur avenir professionnel dans un tel contexte mouvant ?

Dans quelle mesure les opportunités et les tensions liées à ces transformations sont-elles identifiables dans leurs productions ?

Méthodologie

L'étude repose sur l'analyse approfondie de cinq cas, sélectionnés parmi les productions de 63 étudiants de première année inscrits en Bachelor Universitaire de Technologie. Inspirée des travaux de Whitehead et Alves (2022) sur la cartographie de carrière, les étudiants élaborent en PPP leurs "cartes de vie". Cet outil visuel et narratif leur permet de représenter trois dimensions temporelles : leur passé (ressources et expériences formatrices), leur présent (actions en cours et réflexions en développement) et leur futur (aspirations et projections).

Cette étude examine spécifiquement les aspirations et projections professionnelles des étudiants par l'étude de leur carte de vie accompagnée d'un récit personnel et structuré,

visant à décrire les opportunités et les tensions perçues dans leur trajectoire professionnelle potentielle et les stratégies qu'ils envisagent pour y répondre.

Une analyse thématique inductive, consistant à coder les récits narratifs pour identifier les représentations des étudiants concernant leur avenir professionnel.

Résultats

Les résultats préliminaires de l'analyse comparative révèlent des dynamiques contrastées concernant la manière dont les étudiants appréhendent leur avenir professionnel face aux transformations induites par l'intelligence artificielle et la transition écologique dans leurs représentations.

Certains étudiants expriment explicitement des tensions découlant de l'accélération des innovations technologiques et des impératifs environnementaux. Ces tensions se manifestent par des interrogations récurrentes sur la durabilité de leurs compétences. À l'opposé, d'autres cas démontrent une absence de conscientisation des défis associés à ces transformations.

Références

- Lee, D., Arnold, M., Srivastava, A., Plastow, K., Strelan, P., Ploeckl, F., ... & Palmer, E. (2024). The impact of generative AI on higher education learning and teaching: A study of educators' perspectives. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100221.
- Rosa, H., & Chaumont, T. (2017). *Aliénation et accélération : vers une théorie critique de la modernité tardive*. La Découverte.
- Serreau, Y. (2013). Chapitre 6. Accompagner le projet professionnel. *Accompagner la personne en formation : De l'orientation à l'insertion professionnelle* (p. 75-98). Dunod. <https://shs.cairn.info/accompagner-la-personne-en-formation-9782100599165-page-75?lang=fr>
- Whitehead, A., & Alves, N. J. (2022). Use of the "Future Life Map" exercise to improve awareness of career options and opportunities in underrepresented minority undergraduate students pursuing STEM careers. *PLOS ONE*, 17(2), e0263848.

Mots-clés : projection, métiers, conscientisation, carte de vie, carrière

LITTÉRATIE NUMÉRIQUE ET TEXTUELLE CRITIQUE POUR LES ÉTUDIANTS EN SHS : APPRENDRE PAR L'EXPÉRIENCE AVEC STYLO

Victor Chaix, Clara Grometto, Marcello Vitali-Rosati, Roch Delannay, Giulia Ferretti

Chaire de recherche du Canada sur les écritures numériques, Université de Montréal – Canada

Dans la Grèce antique, écriture et participation citoyenne allaient de pair. Selon l'historien Jean-Pierre Vernant, l'écriture et son apprentissage a joué un rôle fondamental à l'origine de la cité grecque : " mise sous le regard de tous par le fait même de sa rédaction, la formule écrite sort du domaine privé pour se situer sur un autre plan : elle devient bien commun, chose publique " (1965, p. 581). À l'heure où nos environnements de lecture et d'écriture se

voient bouleversés par la transition numérique - des pages web aux logiciels de traitements de texte de référence comme Microsoft Word - comment l'université peut-elle maintenir son rôle essentiel de formation des citoyen·ne·s ? Comment peut-elle renforcer leur littératie, dès lors que les fonctionnements des grandes plateformes numériques d'écriture et de lecture demeurent, pour ses acteurs, tantôt inaccessibles, tantôt fermés ou opaques ?

Cette communication propose une réflexion critique sur les environnements et pratiques numériques d'écriture en milieu académique, notamment chez les étudiants en SHS. Leurs pratiques quotidiennes d'écriture, de la prise de note aux productions de rendus académiques, mériteraient un questionnement et discernement critique des outils d'écriture et d'édition appropriés, ou non, pour ces activités. En effet, chacun de ces outils modélise et formalise d'une certaine manière ce qu'est un texte, structurant en retour la pensée et la recherche de leurs "utilisateurs". À titre d'exemple, Microsoft Word implémente une vision bureautique du texte, orientée uniquement vers le rendu imprimé, tandis que l'éditeur et environnement en ligne d'écriture Stylo, développé par la Chaire de recherche du Canada sur les écritures numériques (CRCEN), modélise une vision scientifique de la textualité et de sa structuration sémantique, avec une entrée pouvant être exportée en divers formats selon les besoins (PDF, XML, HTML, ...).

Prototypique d'une approche plus réflexive de la textualité, Stylo encourage le développement d'une littératie numérique pratique, par une interaction active avec des langages de balisage légers comme le Markdown, le YAML et le BibTeX. Stylo rend, en cela, visible les ramifications de la textualité numérique, et invite ses utilisateurs·ices à questionner leurs pratiques quotidiennes d'écriture. Dans quelle mesure sa mobilisation dans un cadre pédagogique serait à même d'enrichir les habitudes documentaires numériques des étudiants·es ? Versionnage, édition collaborative, citations, structurations sémantiques et métadonnées : autant de dispositions textuelles dont les formalisations ne sont pas neutres et ne vont pas de soi. Au travers de la pratique Stylo et ainsi, des coulisses de l'écriture numérique, nous pouvons envisager une culture numérique en milieu d'enseignement caractérisée par une "intelligence de l'objet technique", selon l'expression du philosophe Gilbert Simondon, ce qui suppose à la fois une ouverture de la technologie et des formats et une certaine "éducation technologique".

Nous entendons inviter la communauté enseignante en SHS - et plus spécifiquement en Humanités Numériques - à proposer aux étudiants une formation par l'expérience aux milieux d'écritures contemporains, par la pratique d'outils à même de valoriser des formats et environnements numériques inclusifs, publics et ouverts. Une telle encapacitation pourrait constituer un projet où l'université aurait un rôle fondamental à jouer dans la formation de citoyens capables de comprendre et de se réapproprier leur milieu d'écriture et de recherche, au-delà d'une simple utilisation aveugle. Plus largement, l'enjeu est de nous émanciper collectivement des dépendances actuelles aux outils propriétaires des grands groupes de la Silicon Valley, afin de renforcer le pouvoir d'agir de la communauté universitaire en environnement numérique.

Dans le cadre du projet de recherche Revue 3.0 dirigé par Marcello Vitali-Rosati, Victor Chaix (doctorant en cotutelle à la CRCEN de l'Université de Montréal et la Chaire d'Excellence en Édition Numérique de l'Université de Rouen) présentera de manière réflexive la littératie numérique encouragée par Stylo - prototype qu'il contribue à développer, dans une approche de recherche-action avec ses communautés de praticien·ne·s en SHS.

Références

Jean Pierre Vernant. 1965. " Espace et organisation politique en Grèce ancienne ". Annales. Économies, sociétés, civilisations, 20e année, N. 3. pp. 576-595.

Mots-Clés : littérature, textualité, formats, humanités numériques, formation

ACCOMPAGNEMENT DANS LA VALIDATION DES ACQUIS (VA) : ANALYSE LANGAGIÈRE POUR UNE CO-CONSTRUCTION D'UN ENVIRONNEMENT NUMÉRIQUE CAPACITANT

Nadia Nacif Company

Aix-Marseille Université - Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Université Sorbonne Paris Nord – Formation tout au long de la vie – France

La Validation des Acquis (VA) offre à chacun la possibilité de faire reconnaître ses expériences professionnelles afin d'obtenir un diplôme en France. Pour réussir, les candidats doivent rédiger un dossier complexe et faire preuve d'une démarche réflexive (Perrenoud, 2004), dépassant le simple récit biographique professionnel. Le candidat doit mobiliser ses ressources internes (connaissances, savoir-être, savoir-faire) et externes (environnement de travail, documentation et informations) afin de transposer son parcours professionnel en compétences (savoir-agir complexe ; Tardif et al., 2006).

Cette étude porte sur la conception d'un Environnement Numérique Capacitant (ENC) pour accompagner la VA. En prenant pour appui Cuvelier et al. (2025), l'ENC est perçu comme un médiateur, un outil co-conçu avec les utilisateurs (concepteurs, enseignants et apprenants), visant à soutenir une démarche de formulation, de justification et d'évolution des compétences. Dans cette perspective, nous envisageons l'accompagnement comme un concept polysémique construit dans une dynamique relationnelle, non linéaire et adaptative (Paul, 2021).

Dans cette optique, nous nous interrogeons sur les besoins en compétences des stagiaires de la VA pour qu'ils puissent s'approprier leurs parcours d'apprentissage. Nous avons mené une étude exploratoire de cinq dossiers et de cinq entretiens semi-directifs auprès de cinq stagiaires ayant réussi leur VA, dans lesquels nous identifions les indicateurs linguistiques liés à la réussite ou à l'échec des dossiers (la forme textuelle, la compétence mobilisée, l'analyse descriptive, la démarche réflexive), permettant d'envisager un accompagnement motivant, et de renforcer la mise en place de stratégies d'autorégulation. (1).

D'une part, les résultats de l'analyse des dossiers montrent que l'évolution des dossiers converge vers des besoins en compétence réflexive ainsi qu'en mobilisation de compétences pertinentes au diplôme visé. D'autre part, l'analyse des entretiens montre que les énoncés portent majoritairement sur l'accompagnement et le feedback, avec 61 occurrences et 27 % du temps total des entretiens, variable deux fois plus fréquente que l'auto-efficacité, deuxième variable avec 32 occurrences et 14,46% du temps total. Elles sont suivies par la démarche réflexive en troisième place, avec des différences inter-variables significatives.

Ces résultats croisés avec l'analyse qualitative des dossiers et des entretiens montrent, d'une part, que le rôle de l'accompagnement est crucial dans la sécurisation du parcours et dans l'aide méthodologique rédactionnelle. La démarche réflexive, les stratégies d'autorégulation et la mise en avant du pouvoir agir, pour leur part, semblent consolider le sentiment de compétence, l'engagement et la réussite des candidats.

Inspiré des travaux de Cuvelier et al. (2025), nous envisageons en conséquence un ENC favorisant un accompagnement de qualité misant sur le pouvoir agir des individus (Falzon, 2024). L'objectif est de leur fournir les moyens nécessaires pour un engagement actif des participants : la personnalisation des outils d'accompagnement hybride (humain et virtuel) aidant à la gestion du temps et la mise en place des stratégies d'autorégulation. Un module dédié à la réflexivité, un espace de feedback, ainsi qu'un système de diffusion de badges de progression sont également prévus, afin de stimuler de manière permanente le sentiment d'auto-efficacité et de favoriser l'engagement, la motivation et la réussite des candidats.

(1) Une analyse des éléments paraverbaux (intensité prosodique : intonation affirmative, négative, interrogative ; hésitations et silences) et non-verbaux (attitude assurée, gestuelle, regards, etc.) peut également être importante dans un cadre d'analyse socio-discursive (Barniaudy et al., 2025) mais nous nous limiterons ici à l'analyse qualitative des éléments verbaux sur la production écrite et la parole des candidats.

Références

- Cuvelier, L., Fernagu, S. et Paggetti, M. (2025). Concevoir des LMS capacitants : une démarche pédagogique et ergonomique. Dans C. Pélissier, O. Perlot, & B. Mocquet (Éds.), *Le Learning Management System dans l'enseignement supérieur : Boule à facettes technopédagogiques*. Presses de Mines, 53–68.
- Falzon, P. (2024). Environnement capacitant, intervention capacitante. Dans *Le Dispositif ITEP : Une institution inclusive favorisant l'émergence d'un environnement capacitant*. Champ social, 29-48 ; Cairn.info. <https://shs.cairn.info/dispositif-itep-une-institutioninclusive-favorisant-l-emergence-d-un-environnement-capacitant-page-29?lang=fr>
- Paul, M. (2021). L'accompagnement : Une nébuleuse. *Éducation Permanente*, 226(1), 146-159.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation permanente*, 160(3), 35-60.
- Tardif, J., Fortier, G., & Préfontaine, C. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Chenelière éducation.

Mots-Clés : Validation des Acquis d'Apprentissage, accompagnement, compétence, environnement numérique capacitant

PLÉNIÈRE : AUTONOMIE, CITOYENNETÉ ET TECHNOLOGIES NUMÉRIQUES. CULTURES D'USAGE CRITIQUES, OU UNE PROPOSITION DE CADRE INTERDISCIPLINAIRE

Marco Cappellini

Université Claude Bernard Lyon 1 - Laboratoire ICAR (UMR 5191)

Cette proposition vise à mettre en tension les notions d'autonomie et de citoyenneté dans le cadre des formations en langues recourant aux technologies numériques. Plus spécifiquement, il s'agira de questionner le lien entre la façon dont ces environnements permettent aux utilisateurs et aux apprenants d'étendre leurs connaissances et leur action

sociale d'une part et la façon dont ces mêmes environnements sont conçus pour faciliter, voire induire, certains comportements d'autre part. Sur la base de cette discussion, un exemple d'approche pédagogique dans l'enseignement des langues étrangères sera présenté, basé sur le concept de « cultures d'usage critiques » et son introduction dans les échanges de télécollaboration.

La télécollaboration est généralement considérée comme une approche pédagogique soutenant le développement de compétences dans trois dimensions (souvent interdépendantes) : la compétence communicative, la compétence interculturelle et la culture numérique (O'Dowd, 2018). Lorsqu'elles sont au centre de la réflexion, les technologies numériques utilisées en télécollaboration sont considérées pour les médiations qu'elles installent en tant que moyens de communication (Kern, 2015). Par exemple, Thorne (2003) a élaboré le concept de culture d'usage (culture-of-use) pour décrire la perception et l'utilisation de différentes technologies (courriel et messagerie instantanée dans son cas) et la manière dont elles médiatisent et influencent l'interaction qui se produit par ces moyens. Cependant, les technologies numériques ne sont presque jamais considérées comme le produit d'idéologies et d'intérêts économiques spécifiques et problématisées en tant que telles (voir Train, 2006, pour une exception intéressante). La pandémie de Covid-19 a renforcé cette tendance et a entraîné une large normalisation des technologies numériques, généralement présentées comme un moyen transparent de maintenir les liens sociaux pendant les périodes de confinement, et entrant dans les systèmes éducatifs principalement sous la forme de systèmes de visioconférence web tels que Zoom et Microsoft Teams (Kern, Liddicoat & Zarate, 2022).

Cette proposition vise à développer la problématisation de la citoyenneté numérique sous le prisme des idéologies et des intérêts économiques intégrés dans la conception des technologies numériques. En m'appuyant sur des recherches interdisciplinaires, il s'agira d'une part de reconnaître les potentialités pour élargir les champs d'agentivité des apprenants de langue (par ex. Toffoli, 2021), d'autre part de comprendre quelles actions sont induites par les concepteurs des environnements (Cappellini, 2021) et avec quelles limites (Mercier, 2020). Le concept de « culture d'usage critique » sera proposé comme un objectif pédagogique à poursuivre dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté numérique des apprenants/usagers de langues en ligne. Un exemple de concrétisation de ce concept sera donné sous la forme d'un scénario d'apprentissage dans une formation hybride intégrant la télécollaboration (Nissen, 2019) portant sur le développement de la citoyenneté numérique (Cappellini, 2021).

Références

- Cappellini, M. (2021). Autonomie et citoyenneté numérique : pour une convergence en didactique. *Éducation et francophonie*, 49(2).
- Collin, S., Denouël, J., Guichon, N., & Schneider, E. (Eds.) (2022), *Le numérique en éducation et formation. Approches critiques*. Presses des Mines.
- Kern, R. (2015). *Language, literacy, and technology*. Cambridge University Press.
- Kern, R., Liddicoat, A., & Zarate, G. (2022). Research perspectives on virtual exchange in language education. In A. Potolia & M. Derivry-Plard (Eds.), *Virtual Exchange for Intercultural Language Learning and Teaching*. Routledge.
- Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues: articuler présentiel et distanciel*. Didier.

- Thorne, S. L. (2003). Artifacts and cultures-of-use in Intercultural communication. *Language Learning and Technology*, 7(2), 38-67.
- Train, R. (2006). A critical look at technologies and ideologies in internet-mediated intercultural foreign language education. In J. A. Belz, & S. L. Thorne (Eds.), *Internet-mediated intercultural foreign language education*. Thomson Heinle.