



HAL
open science

Les powerpoints dans les cours universitaires : une méthodologie à stabiliser

Sophie Dufour, Parpette Chantal

► To cite this version:

Sophie Dufour, Parpette Chantal. Les powerpoints dans les cours universitaires : une méthodologie à stabiliser. Langues, cultures et pratiques en contexte : interrogations didactiques, Riveneuve éditions, pp.23-45, 2014. halshs-01354622

HAL Id: halshs-01354622

<https://shs.hal.science/halshs-01354622>

Submitted on 6 Jul 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les powerpoints dans les cours universitaires : une méthodologie à stabiliser

Sophie Dufour

Chantal Parpette

Université Lumière-Lyon 2, Laboratoire ICAR

Le cours magistral se caractérise depuis quelques années par de nouveaux écrits générés en particulier par les Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (Tice) et les logiciels de type Powerpoint. Ceux-ci modifient l'émission des discours qui, de productions orales, se transforment en productions complexes oralo-graphiques. S'ajoutent à cela des dispositifs comme les plateformes de cours ou les bureaux virtuels offrant diverses pratiques d'élargissement spatio-temporel du cours. Il semble de ce fait important de s'interroger sur l'intérêt didactique des environnements numériques, et sur les méthodes d'enseignement-apprentissage qui pourraient les accompagner. C'est dans ce but que sont présentés les premiers résultats d'une étude concernant les dispositifs construits dans et autour des cours magistraux. Conduite à partir d'entretiens semi-dirigés, cette recherche vise à analyser les objectifs et représentations des enseignants utilisant les environnements numériques, ainsi que les usages de ces dispositifs par les étudiants à qui ils sont proposés.

1. Introduction

Notre étude s'inscrit dans le champ des réflexions sur la pédagogie universitaire. Dans l'ensemble de ces réflexions, trois directions nous intéressent ici plus particulièrement. La première est celle de l'analyse des discours universitaires oraux et écrits, du côté enseignant essentiellement, mais aussi tels qu'ils émergent sous la plume des étudiants. Du cours magistral au jury de soutenance, de la prise de notes en cours au rapport de stage ou à la dissertation, le colloque de Bruxelles de 2008 (Defays & Englebert, 2009) a fait apparaître la multiplicité des entrées possibles dans cette problématique des discours. La deuxième concerne les environnements numériques dans les dispositifs d'enseignement. Plateformes, bureaux virtuels, boîtiers, etc., de nombreuses initiatives voient le jour, destinées à diversifier et faire évoluer les formes d'enseignement et d'apprentissage à l'université (AIPU, 2007 ; Innovatice, 2012). La troisième direction à laquelle se rattache notre étude est celle des méthodes de travail des étudiants, en particulier ce qui touche à leurs stratégies de rétention des données, à travers la prise de notes (Piolat, 2006 ; Piolat & Roussey, 2003) ou l'utilisation des écrits mis à leur disposition par les enseignants sur les bureaux virtuels. Si nos travaux s'inscrivent dans ce champ de la pédagogie universitaire pris globalement, ils s'intéressent

plus particulièrement aux étudiants allophones en mobilité dans l'université française. Dans un premier temps, nos recherches ont porté sur l'analyse de cours magistraux en tant qu'interactions orales, avec la mise en évidence de phénomènes pragmatiques d'accompagnement pédagogique, de postures énonciatives, de polyphonie et d'implicites culturels. A ces études s'est ajoutée l'analyse de phénomènes discursifs tels que la combinaison oralo-graphique du discours enseignant lorsque ce dernier introduit dans son cours un diaporama sur powerpoint (Bouchard & Parpette, 2008 et 2012). L'objectif de ces études était de prendre la mesure des compétences linguistiques à faire acquérir aux étudiants allophones confrontés aux cours magistraux dans l'enseignement supérieur français (Parpette & Mangiante, 2010 ; Parpette, 2010). Progressivement, la problématique de la compétence linguistique s'est élargie à celle des compétences universitaires : comprendre le discours de l'enseignant au moment où celui-ci parle, mais aussi avoir des stratégies de rétention du cours, de restitution, d'utilisation des données au moment des validations (examen, dossier, étude de cas). C'est dans ce cadre que s'inscrit le présent travail, en posant la question de l'usage des environnements numériques en cours magistral par les enseignants et des effets de ces environnements numériques sur l'appropriation des cours par les étudiants.

2. Le powerpoint dans les cours magistraux

2.1. Un système historiquement stabilisé...

En sciences humaines, le système universitaire a depuis longtemps stabilisé une procédure de déroulement des cours magistraux fondée sur l'écoute accompagnée de prise de notes. Les deux opérations sont concomitantes pour l'étudiant, qui se livre à une activité cognitive double d'écoute-sélection des données et de mise en forme écrite par un processus de codification rapide. L'enseignant, de son côté, par son débit de parole, les reprises, les pauses, prend en compte cette action d'écriture des étudiants. Ce processus se réalise de manière très diverse, allant de la quasi dictée à un déroulement discursif fluide et continu qui amène de temps à autre les étudiants à demander un ralentissement ou une pause. La prise de notes en cours magistral est toujours une démarche lourde et exigeante. Le degré d'adhésion des étudiants à ce dispositif et leur degré de réussite est certes variable, mais, malgré cela, on peut le considérer comme un dispositif stabilisé, fortement structurant, parce qu'essentiel pour la rétention des données dans un contexte pédagogique où la transmission orale occupe la première place.

2.2. ... en partie déséquilibré par les outils numériques?

Récemment, les environnements numériques ont installé une nouvelle procédure consistant pour l'enseignant à utiliser des projections (souvent appelées powerpoints) à l'appui de son discours oral. L'introduction de ce dispositif technique supplémentaire est tacitement considérée comme un progrès, un élément facilitateur, le discours de l'enseignant étant « dupliqué », accompagné par le powerpoint. Ce parti-pris mérite d'être interrogé. La présence de textes projetés transforme la prestation de l'enseignant, qui, d'orale, devient oralo-graphique, ce qui suppose que l'étudiant lise, écoute et écrive simultanément. La lecture

constitue une sollicitation cognitive supplémentaire, dont on ne peut pas conclure trop vite qu'elle conforte simplement la réception du cours.

Avant d'aller plus avant, il est important de délimiter le type de diaporamas concernés par cette interrogation. Nous distinguons deux catégories de projections :

- 1) La première catégorie est constituée des projections qui sont l'objet du discours oral de l'enseignant, c'est-à-dire les graphiques, les corpus linguistiques, les objets d'archéologie, les photos de zones géographiques, etc. Ce sont des objets que l'enseignant commente, explique, et sur lesquels il construit son discours. Ce type de document a toujours existé sous une forme ou une autre, qu'il s'agisse de photocopies distribuées en cours, ou de transparents sur rétroprojecteur. Il en va de même du poème ou de l'extrait de roman que l'enseignant de littérature analyse en cours. Ces projections peuvent relever de tous les systèmes sémiotiques – aussi bien iconique que chiffré ou verbal – et sont totalement distinctes du discours de l'enseignant.
- 2) La seconde catégorie regroupe les projections qui sont des extractions du discours de l'enseignant. Celui-ci crée son diaporama à partir des explications qu'il se prépare à transmettre aux étudiants. On trouve ainsi des diapositives constituées :

1. de mots ou expressions clés

Polysémie (1 signifiant et 1 signifié ramifié) ou homonymie (1 signifiant, plusieurs signifiés)?

- les critères de distinction
- les choix des dictionnaires
- l'intérêt de la polysémie

Figure1. Diapositive projetée dans un cours de sémiotique

2. de schématisations de données

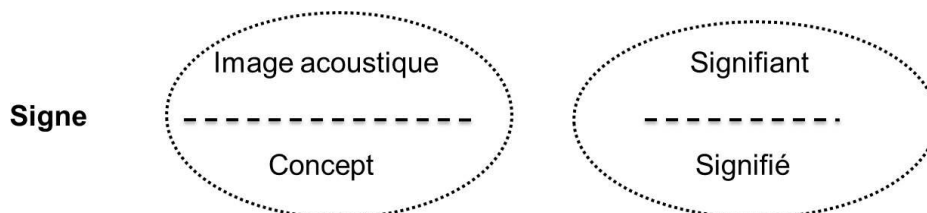


Figure 2. Diapositive projetée dans un cours de sémiotique

3. d'énoncés introductifs de développements

L'industrialisation, de quoi s'agit-il?

Des questions fondamentales :

- Quel rôle pour le secteur public/privé?
- Quelle part réserver aux ressources domestiques? (financières, technologiques, humaines, etc.)
- Quels débouchés?
- Quelle place pour l'agriculture?

Figure 3. Diapositive projetée dans un cours d'économie

4. de textes développés

Homonymie ou polysémie?

- Quand deux formes sont homographes homophones, de même catégorie grammaticale et de même genre (pour les noms), on peut se demander s'il s'agit de deux mots différents (homonymie) : un signifiant pour deux signifiés) ou d'un même mot ayant des sens différents (polysémie).
- En fait, cela relève souvent d'une décision basée sur des choix théoriques différents.

Figure 4. Diapositive projetée dans un cours de linguistique française

Ces diapositives sont de ce fait essentiellement et fondamentalement verbales. Si le rétroprojecteur avait déjà introduit ce type de supports, leur usage a littéralement explosé avec le vidéoprojecteur et le logiciel powerpoint.

Les deux catégories relèvent de deux organisations discursives distinctes et entraînent deux attitudes de rétention tout aussi distinctes chez l'étudiant :

- 1) La première induit une *complémentarité structurelle* entre projection et discours de l'enseignant. Pour l'étudiant, la question ne se pose pas d'avoir à noter à la fois ce que dit l'enseignant et ce qu'il projette. Dans un cours de géographie, on regarde une carte et on écoute l'explication de l'enseignant, mais seule cette dernière fait l'objet d'une prise de notes. De même, en économie avec un tableau de statistiques, ou en littérature avec un poème.
- 2) La seconde catégorie fonctionne sur la *redondance* entre projection et discours de l'enseignant. Celui-ci projette des éléments tirés de son discours, comme le montrent les exemples ci-dessus. Le powerpoint n'est ni totalement identique ni totalement différent de l'oral, il est une sorte de recomposition se situant, selon les cas, à des endroits divers entre ces deux pôles. On peut considérer que l'écrit stabilise en partie l'oral, le temps que la projection reste à l'écran, mais, en même temps, il capte l'attention et la détourne du discours oral de l'enseignant. Cela entraîne pour l'étudiant une double sollicitation qui peut être difficile à gérer.

C'est ce second type de projection qui se trouve au cœur de notre problématique.

2.3. Un dispositif exigeant

Nous faisons l'hypothèse que l'ajout de la lecture, loin de conforter la procédure écoute-prise de notes, peut au contraire porter atteinte à cet équilibre. Si l'écoute de l'orateur et la lecture d'un powerpoint peuvent a priori se combiner de manière positive, en conférence par exemple, il peut en aller autrement en contexte universitaire dans la mesure où sur cette combinaison vient se greffer la prise de notes, nécessaire à la rétention des données. Si la conférence s'accompagne parfois de prise de notes, cette dernière n'a ni l'enjeu ni le caractère systématique qu'elle revêt en cours magistral. Les auditeurs de conférence n'ont pas obligation d'être des noteurs. Le cours magistral en revanche est le lieu où se combinent quasi systématiquement réception et écriture. Traditionnellement, cela prend la forme pour l'étudiant d'une activité d'écoute entraînant une activité d'écriture. L'introduction du powerpoint subdivise la réception en deux activités, l'écoute de la parole de l'enseignant et la

lecture des projections. L'étudiant passe ainsi d'une activité cognitive double (écoute-écriture) à une activité cognitive triple (écoute-lecture-écriture). Les schémas ci-dessous illustrent les différentes formes de combinaison regroupant traditionnellement ces activités par deux, et le changement qu'introduit le powerpoint dans une situation de cours :

Schéma cognitif 1 : Écouter + écrire : c'est la situation traditionnelle du cours magistral à la française ; l'enseignant explique, les étudiants écoutent et notent ; selon les cas, l'écriture peut être intermittente, ou au contraire très intensive.

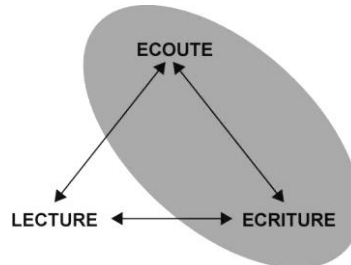


Figure 5. Cours sans projection

Schéma cognitif 2 : Lire + écouter : c'est ce qui se passe en cours lorsque l'enseignant lit à haute voix un texte remis aux étudiants (une consigne, un sujet d'examen, un programme de cours, une définition, etc.), en y ajoutant quelques commentaires. La prise de notes par les étudiants n'est pas nécessaire.

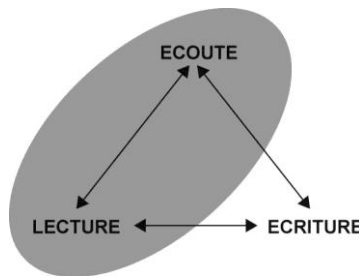


Figure 6. Commentaire d'un document distribué

Schéma cognitif 3 : Lire + écrire : c'est le cas de la fiche de lecture, des notes que l'on prend à partir d'un texte hors du cours, dans le cadre d'un travail personnel. La dimension temporelle disparaît, il n'y a plus vraiment de concomitance entre les deux actions, mais plutôt une alternance, à un rythme dépendant entièrement du scripteur seul face à son texte.

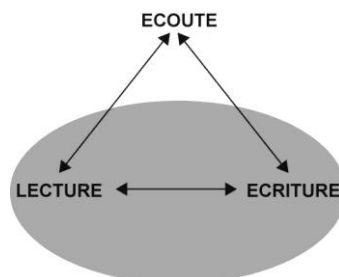


Figure 7. Note de lecture

Schéma cognitif 4 : Écouter + lire + écrire : le powerpoint en cours magistral fait basculer ce système à deux pôles vers un dispositif à trois pôles, qui amène en effet l'étudiant à écouter (le discours de l'enseignant) + lire (les projections) + écrire (ses notes). Les enregistrements vidéos de cours magistraux en sciences humaines menés dans le cadre de projets consacrés à la mise en place de formations linguistiques pour les étudiants allophones (Mangiante & Parpette, 2011 ; Parpette & Stauber, 2014) sont assez révélateurs de l'attitude des étudiants. Beaucoup notent activement ce qui est projeté, leur regard passant du powerpoint à leur feuille de notes ou leur ordinateur. En les accompagnant dans leurs cours magistraux d'économie, nous avons également observé que des étudiants allophones, pour qui la compréhension du discours oral de l'enseignant était assez problématique, faisaient souvent le choix de la lecture + écriture, abandonnant l'attention à l'oral. Nous avons aussi fait ce constat lors de nos propres cours (de didactique du FLE) avec un public mixte francophone et allophone, au point que nous avons pris l'habitude de limiter nos projections, voire de découpler projection et prise de parole, en suspendant nos explications le temps que les étudiants notent le contenu des diapositives. Ces quelques observations, récurrentes, même si elles n'ont pas valeur statistique, font émerger des questions. Par exemple, y a-t-il compatibilité entre a) la lecture d'un powerpoint dense, b) l'écoute et c) la rétention en prise de notes ? N'y a-t-il pas un relatif abandon d'un des éléments du dispositif ?

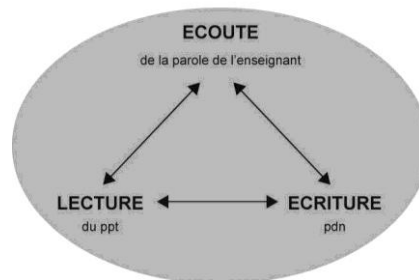


Figure 8. Cours avec projection

Les questions que fait émerger l'usage du powerpoint dans les cours conduisent à penser que celui-ci génère une déstabilisation du dispositif de la transmission magistrale accompagnée de prise de notes. Mais il est un autre élément d'environnement numérique de travail qui doit à cette étape-là être évoqué, le bureau virtuel (BV), cet espace de la plateforme de cours sur lequel l'enseignant met des documents à disposition des étudiants.

Le powerpoint du cours fait généralement partie des premiers documents qui y sont déposés, souvent d'ailleurs à la demande des étudiants. Le bureau virtuel constitue le 4ème élément du dispositif et il nous intéresse ici, en ce sens qu'il contient potentiellement la solution au déséquilibre généré par le powerpoint.

Schéma cognitif 5 : Écouter + lire + écrire et/ou utiliser le BV : en effet, si le diaporama est mis à la disposition des étudiants, on est en droit de penser qu'il n'y a plus de raison pour que ces derniers le recopient lors de leur prise de notes, et que cela a même quelque chose d'incohérent. Mais l'usage du bureau virtuel, pour constituer une évolution, une solution alternative au problème décrit, doit être pensé en termes de méthodologie, bien au-delà de sa seule commodité technique. Il ne suffit pas de rendre le powerpoint accessible sur le bureau virtuel pour que son usage en devienne efficace. Il est nécessaire de concevoir des combinaisons entre le bureau virtuel et le cours magistral.

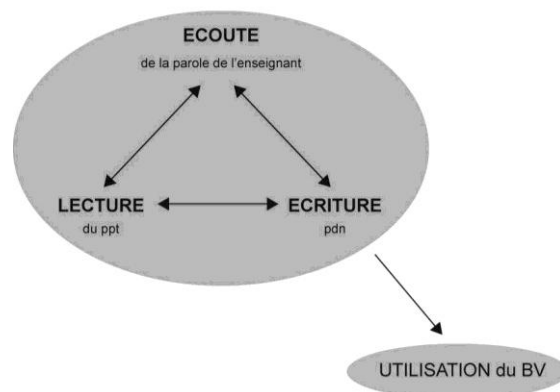


Figure 9. Cours avec projection et bureau virtuel

Afin de réfléchir de manière plus informée aux méthodes de cours et aux comportements que peut générer le powerpoint, nous avons voulu interroger et analyser son usage par les enseignants et les étudiants, et avons mené l'enquête suivante.

3. Enquête et premiers résultats

3.1. Présentation de l'enquête

Un protocole de recherche a été mis en place, destiné à interroger par le biais d'entretiens individuels une quinzaine d'enseignants dispensant des cours magistraux en première année de sciences humaines, ainsi que quelques-uns de leurs étudiants. Ces derniers ont été interrogés soit seuls, soit par deux.

Discipline	Nb d'enseignants	Nb d'étudiants
Droit	2	-
Géographie	4	9
Littérature	1	-
Sciences du langage	6	13
Sociologie	2	10
Total	15	32

Tableau 1. Nombre d'enseignants et étudiants interrogés par discipline

Les questionnaires (cf. annexe) s'attachent pour la première catégorie d'entretiens aux raisons qui peuvent motiver le recours ou non au powerpoint par les enseignants dans leurs cours magistraux, ainsi qu'à l'utilisation qu'ils font des environnements numériques de type bureau virtuel à leur disposition. Du côté étudiant, ont été recueillis des témoignages concernant les fonctions attribuées au powerpoint et au bureau virtuel.

3.2. Premiers résultats

3.2.1. Chez les enseignants

A propos du powerpoint

Le powerpoint remplit deux fonctions. La première – chronologiquement – concerne la production du cours : le powerpoint intervient dans la phase d'élaboration de la séance, comme support de la préparation du cours, ainsi que comme outil de structuration de la séance. Cette fonction rejoint la fonction classique des rédactions diverses, succinctes ou très élaborées, produites par tout enseignant préparant son cours. Une jeune enseignante confie qu'utiliser un powerpoint la « rassure » et fait office « d'aide-mémoire pour le déroulement de (sa) prestation orale ». Ce qui distingue le powerpoint des supports traditionnels privés, personnels, vus uniquement par l'enseignant, est qu'une autre fonction – qui est la raison d'être de l'outil – lui est attachée, à destination des étudiants.

Ainsi, le fait qu'il offre un support plus visible que le tableau en cours magistral vers lequel l'attention converge naturellement, permet de projeter facilement des documents iconiques (schémas, images, dessins, graphiques, tableaux, etc.), ce qui, dans certaines spécialités comme la géographie, l'histoire de l'art, et d'autres, rend des services majeurs, même si, comme cela a été souligné plus haut, ce type de projection ne doit rien à l'arrivée du powerpoint. L'enseignante interrogée note également que ce support prend une fonction de relais de l'oral : « parfois je présente des infos et le powerpoint complète ce que je dis, par exemple, avec des données numériques / il donne des informations qui sont trop complexes pour être expliquées à l'oral ». Ces deux fonctions sont si évidemment mêlées qu'un de ses collègues en parle comme de deux facettes d'une même action complexe : « ça aide à préparer un cours le support powerpoint pourquoi pas mais c'est-à-dire euh donner quelque chose de propre (...) leur donner quelque chose ça oblige à terminer le document écrit ».

Concernant la fonction du powerpoint à destination des étudiants, la plupart des enseignants familiers de l'outil pensent clairement que c'est un moyen de « rassurer » les étudiants, de leur « donner un cadre général », « une trace structurée du cours ». Plus précisément, les enseignants formulent un certain nombre d'hypothèses concernant la réception du cours en grand groupe :

- 1) le powerpoint est un médium supplémentaire censé favoriser une bonne compréhension chez les étudiants « pour pallier le manque d'interaction en CM » ;
- 2) il aide à soutenir l'attention « en cours magistral on comprend mieux quand il y a des supports, qu'on peut poser le regard sur quelque chose » ;
- 3) il répond à une prise en compte du profil cognitif du public étudiant : « je trouve (...) une évolution du public (...) je pense que c'est lié aux écrans ils sont de plus en plus visuels ils arrivent de moins en moins à suivre un cours oral (...) et donc moi pour moi j'ai l'impression que le powerpoint les aide à se concentrer parce que si je fais pas de powerpoint au bout d'un moment ils décrochent sur que de l'oral » ;
- 4) il aide à instaurer une dynamique de travail : « sans le powerpoint j'aurais pu faire des photocopies mais c'est agréable que tout le monde ait la tête levée converge et pointe des choses entre eux ça crée une dynamique les étudiants se tournent les uns envers les autres ».

Parallèlement à ces fonctions facilitatrices, certains émettent des réserves concernant :

- 5) le caractère chronophage de la réalisation d'un powerpoint : « là j'ai pas fait de powerpoint pour les Master parce que bon c'est un problème de temps oui parce que le powerpoint j'essaie que ce soit quand même visuel du coup ça me prend quand même beaucoup de temps » ;
- 6) le manque de méthodologie pour gérer la rétention face au support projeté : « ils ont tendance à copier le powerpoint alors que souvent je mets en gras des termes qui devraient leur permettre de prendre des notes » ;
- 7) une potentielle surcharge cognitive chez les preneurs de notes : « quand il y a le powerpoint ils se sentent obligés de noter et ils écoutent pas ce que je dis ».

En résumé, les témoignages recueillis montrent que la plupart des enseignants interrogés considèrent que les powerpoints aident les étudiants. Certains émettent des réserves considérant que le powerpoint entre en tension avec l'écoute des explications, mais nous en sommes encore au stade des impressions globales que des analyses en cours doivent asseoir sur des données plus concrètes.

A propos du bureau virtuel

Nous avons évoqué plus haut l'éventuel recours au bureau virtuel comme outil permettant de mettre à disposition des documents divers à l'usage des étudiants et notamment les powerpoints. Nous avons émis l'hypothèse que ce dispositif pouvait libérer les étudiants de la pression de devoir tout noter en cours. Certains témoignages confirment cette hypothèse :

- 1) une enseignante mettant son powerpoint sur le bureau virtuel déclare : « il y en a beaucoup qui me disent qu'effectivement ça leur permet de mieux suivre le cours parce qu'ils sont pas préoccupés par ce souci de noter tu vois / donc du coup ils ont l'impression qu'ils suivent mieux les enchaînements tout en notant quand même des choses malgré tout » ;
- 2) une autre qui met le résumé de son cours en ligne explique : « je leur dis de ne pas noter (...) surtout les exemples dans les langues complètement inconnues (...) parce que de toute façon je vais mettre ça sur le bureau virtuel / donc ça nous laisse plus de temps de regarder les exemples que d'écouter mes commentaires » ;
- 3) on voit aussi que certains enseignants accompagnent les étudiants en leur donnant des consignes méthodologiques censées expliciter leur démarche : « on a insisté sur le fait que le powerpoint allait être disponible sur le bureau virtuel ils n'ont pas besoin de noter les infos car c'est une partie plus théorique moins descriptive par rapport à la phonétique / donc le plus important est de comprendre la logique d'une démarche phonologique / certains étudiants ont réussi à faire ça à être dans la dynamique du groupe à poser des questions / pas tous ».

Il faut toutefois mentionner le fait que certains enseignants ne voient pas toujours l'intérêt réel de mettre à disposition de leur public leurs powerpoints, et ce pour plusieurs raisons :

- 4) cela *entrave la prise de notes* : « ça les empêche de noter ils sont sûrs de l'avoir sur le bureau virtuel et de pouvoir étudier en détail tout ça » ;
- 5) cela peut occasionner *une désertion des cours* : « ils m'ont demandé de le mettre sur bureau virtuel mais non car sinon ne viennent plus en cours » ;
- 6) certains n'ont pas une idée très précise de l'intérêt ou non du bureau virtuel et se laissent mener par le mouvement *sans réflexion méthodologique particulière* : « ouais je leur envoie (le powerpoint) parce qu'y avait des problèmes avec le bureau virtuel j'ai l'impression que c'est ce qu'il faut faire je sais pas ça fait sérieux quoi ».

Ces réflexions corroborent l'hypothèse que nous énoncions plus haut, lors de la présentation du 5ème schéma, selon laquelle les outils technologiques, en changeant les pratiques, bousculent les stratégies d'enseignement sans qu'il n'y ait vraiment de consensus. Cette extension du dispositif du cours ne semble pas encore complètement pensée et méthodologiquement organisée dans les pratiques enseignantes.

3.2.2. Chez les étudiants

A propos du powerpoint

En termes d'aide à la réception d'un contenu de cours, les propos recueillis font écho à ceux des enseignants, à savoir que le powerpoint constitue un support essentiel pour la diffusion de documents iconiques de type carte ou graphique antérieurement diffusés sous d'autres formes. Concernant plus précisément l'impact des projections pendant les cours (*constituent-elles une aide ? une gêne ? que faites-vous des projections ? les notez-vous ?*), les étudiants voient le powerpoint comme :

- 1) une *aide pour le suivi du cours* : « ça permet d'avoir un repère visuel pour suivre le cours voir où en est l'enseignant ou si son discours est pas structuré » ;
- 2) une *aide à la compréhension des exemples*, des illustrations, des définitions, de l'orthographe précise des noms des auteurs, etc. ;
- 3) un *support important* lorsqu'il s'agit par exemple d'aborder une nouvelle matière (en cours de sémiotique par exemple) ;
- 4) une *aide pour soutenir l'attention des étudiants* : « en cours magistral on comprend mieux quand il y a des supports qu'on peut poser le regard sur quelque chose » ;
- 5) un *relais au discours de l'enseignant* : lorsque le cours paraît complexe, le powerpoint est une sorte de seconde chance « pour se raccrocher au fil directeur de la pensée du prof ».

D'autres mettent clairement l'accent sur la manière dont les powerpoints sont élaborés, et les critiques portent sur deux éléments majeurs :

- 6) le caractère *surchargé de certains diaporamas* susceptible d'entraver une bonne réception du cours : « il est utile s'il est pas trop détaillé sinon on peut moins écouter le prof et c'est pas forcément avantageux » ;
- 7) le fait que ce support écrit qui se superpose au discours constitue une source de distraction : « c'est une aide à condition de ne pas rester fixé dessus sinon on risque de ne plus écouter le prof et de manquer des éléments ».

On observe donc que les étudiants adhèrent à l'idée que le powerpoint peut leur apporter un soutien précieux pour suivre leurs cours, tout en reconnaissant d'une part que tous les powerpoints ne se valent pas et aussi que leur emploi implique de leur côté des stratégies de réception adaptées.

A propos du bureau virtuel

Comment se servent-ils des documents mis en ligne pour eux, powerpoint ou autre ? Questionnés sur leurs pratiques liées au bureau virtuel pour optimiser la réception et la rétention des cours magistraux, les étudiants avouent que c'est principalement lors des révisions pour les examens qu'ils apprécient de récupérer des textes, résumés de cours ou projections. Parmi les pratiques observées liées à la mise à disposition des powerpoints après le cours, on mentionnera celle-ci : « je prends le cours sans les powerpoints (durant la séance)

et après je prends les cours avec les powerpoints pour voir si ça colle bien (...) voir si on a bien toutes les idées vérifier qu'il y a pas de partie qui manque ». Ce double travail montre en tout cas que le dispositif de mise en ligne permet aux étudiants d'élargir leurs stratégies de rétention. Certains disent également apprécier lorsque les enseignants leur donnent des exercices à faire ou des textes à lire avant une séance, cet accompagnement leur servant de réelle motivation pour effectuer un travail personnel jugé tout à fait salubre dans des cours magistraux.

On retrouve aussi dans les discours recueillis les flottements méthodologiques observés chez les enseignants puisque certains étudiants déclarent ne pas faire usage de ce qui est pourtant à leur disposition sur le bureau virtuel. Dans le cas de powerpoints peu développés par exemple, l'intérêt pour les étudiants de pouvoir les retrouver après le cours reste discutable : « ce qu'il envoie c'est ce qu'on voit là c'est pas tellement utile de retourner le voir / à l'oral il dit beaucoup plus de choses que ce qu'il met sur le powerpoint ». Avant tout conçu comme nous l'évoquions plus haut pour accompagner le discours, le powerpoint ne constitue pas un discours autonome et son rôle peut rester assez restreint dès lors qu'il est consulté sur le bureau virtuel, de manière désynchronisée par rapport au moment du cours même.

4. Perspectives

L'usage du powerpoint, s'il est pour certains mis en œuvre avec une procédure claire, est encore largement intuitif pour beaucoup et le résultat d'une commodité technique rapidement devenue une habitude dans l'environnement universitaire sans qu'en soient vraiment mesurés les effets. Le champ est donc largement ouvert à une réflexion méthodologique qui peut utilement s'appuyer à la fois sur les réponses aux enquêtes et les expériences des uns et des autres.

Tout d'abord, il est bien évident que le terme « présentation powerpoint » renvoie à des réalisations langagières très diverses, comme on l'a vu plus haut et par conséquent à des stratégies enseignantes et étudiantes qui le sont tout autant. Les différentes fonctions attribuées aux powerpoints par les uns et les autres conduisent à réfléchir à la composition même des diapositives projetées :

- 1) L'enseignant veut-il en faire un simple fil conducteur du cours, une sorte de plan se déroulant au fil du cours ? A l'autre extrême, considère-t-il efficace que le powerpoint double largement son discours oral et qu'il constitue donc une véritable synthèse du cours, avec une rédaction développée ?
- 2) Quel rôle attribue-t-il au powerpoint « rédigé » dans la rétention des données par les étudiants ? Souhaite-t-il que cela les libère largement de la prise de notes grâce à la mise à disposition sur le bureau virtuel ? Envisage-t-il explicitement de voir les étudiants remplacer la prise de notes par une écoute simple ? Ou par une écoute plus participative ? Peut-on imaginer plutôt une stratégie où la prise de notes serait consacrée aux données complémentaires, absentes du powerpoint ? Ce qui implique un certain découplage entre projection et discours. L'étudiant prend des notes incomplètes, la rétention se fait en deux temps, avec deux produits discursifs différents qu'il doit ensuite remettre ensemble. Il faudrait analyser comment s'opère cognitivement et matériellement cette manière de traiter les données de cours.

Notons que si nombre d'étudiants demandent à disposer du powerpoint sur le bureau virtuel après le cours, d'autres, plus volontaristes ou plus organisés, apprécient d'en disposer avant.

La mise à disposition anticipée leur permet d'imprimer le powerpoint qui sert ensuite de support de prise de notes pendant le cours. On retrouve là un usage auquel les travaux de Piolat et Roussey (2003) reconnaissent une efficacité supérieure à la prise de notes « sur page blanche ».

Certaines pratiques révèlent des choix méthodologiques explicites. Nous citerons parmi celles-ci le choix opéré par une enseignante de linguistique générale à Lyon 2 participant à notre protocole expérimental sur les environnements numériques des cours magistraux. Après avoir, les deux premières années, mis le powerpoint de son cours à la disposition des étudiants sur le bureau virtuel, elle a récemment modifié sa procédure pour le remplacer par une synthèse développée toujours accessible en ligne. Cette modification est liée à deux considérations corollaires :

- 1) le fait que la mise à disposition sur le bureau virtuel vise à rendre service aux étudiants qui n'ont pas assisté à certains cours ;
- 2) la prise de conscience du fait que le powerpoint, en tant qu'appui du cours, ne constitue pas un discours ou un support d'enseignement autonome.

Ces deux données combinées induisent qu'un powerpoint n'a pas le même statut en cours et en ligne. Durant un cours magistral, il entre en complémentarité avec le discours de l'enseignant. Sur le bureau virtuel, utilisé par des étudiants qui le lisent en-dehors du cours, souvent à la fin du semestre au moment de l'examen, voire en n'ayant pas assisté au cours, le powerpoint semble en partie inefficace. C'est pourquoi l'enseignante l'a supprimé du bureau virtuel au profit d'un document plus complet et plus autonome. Il n'est plus seulement un appui de son discours mais un résumé de ses explications. Les données du powerpoint du cours sont insérées dans un ensemble qui leur donne toute leur signification et leur autonomie. Une réécriture est venue remplacer le pur et simple transfert.

Nous pouvons également citer une procédure encore plus intégrative entre le cours et le bureau virtuel. Un enseignant de statistiques en faculté d'économie dépose sur le bureau virtuel des diapositives de cours comportant des opérations mathématiques avec des blancs. Les étudiants doivent les imprimer ou les télécharger pour effectuer les opérations et compléter le document au fur et à mesure du déroulement du cours. Ils sont ainsi déchargés d'une partie du travail d'écriture pour se concentrer sur ce qui est central dans le cours. Lorsque le cours est fini, l'enseignant dépose sur le bureau virtuel le document dûment complété. On a là une méthodologie explicitement organisée autour des deux outils numériques accompagnant le cours magistral.

5. Conclusion

Comme le montrent et le laissent imaginer les deux exemples d'intégration des supports numériques dans les cours magistraux cités plus haut, les procédures possibles sont très diverses, selon les besoins des disciplines, le type de cours que souhaite instaurer l'enseignant, les activités qui peuvent accompagner les cours, les besoins d'un groupe plus ou moins autonome ou demandeur d'accompagnement pédagogique. L'objectif de notre réflexion n'est pas d'encadrer le powerpoint et autres outils numériques dans des utilisations restreintes, mais de contribuer à les faire passer d'un usage intuitif, souvent dominé par la prégnance de la dimension technique, à des usages inscrits dans une méthodologie explicitement élaborée, en phase avec les possibilités cognitives des étudiants. Cette initiative est loin d'être isolée et répond à des préoccupations réelles, puisque, comme le révélait déjà en 2001 une enquête de J.

Demougeot-Lebel et C. Perret, un certain nombre d'enseignants-chercheurs ont de réelles attentes en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques ; mieux connaître les étudiants et savoir interagir avec eux, de même que pallier une absence de repères structurés pour préparer et conduire des enseignements sont des enjeux essentiels. La poursuite du travail amorcé ici, à travers d'autres enquêtes qui confronteront les disciplines ainsi que les visions des enseignants et des étudiants de mêmes cours, devrait permettre d'avancer à la fois sur la connaissance des procédures existantes et leur efficacité pour l'apprentissage, et sur les possibilités de mieux les intégrer à un dispositif élargi d'enseignement.

Bibliographie

Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU). Vers un changement de culture en enseignement supérieur. Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation. Actes du colloque de l'AIPU, Montréal, Mai 2007. Disponible en ligne http://aipu2007.umontreal.ca/pdf/actes_detailles.pdf [consulté le 20-10-2013].

Bouchard R. & Parpette C. (2012). « Littéracie universitaire et orolographisme : le cours magistral entre écrit et oral ». *Pratiques* 153/154. pp.195-210.

Bouchard R. & Parpette C. (2008). « Reformulation et coformulation dans la communication scientifique avec support écrit ». In Schuwer M., Le Bot M.-C. & Richard E. (dir.). *Pragmatique de la reformulation : types de discours- interactions didactiques*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. pp. 55-74.

Defays J.-M. & Englebert A. (2009). *Acteurs et contextes des discours universitaires*. Paris : L'Harmattan.

Demougeot-Lebel J. & Perret C. (2001). « Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques ? ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 27-1. Disponible en ligne <http://ripes.revues.org/456> [consulté le 20-10-2013].

INNOVATICE (2012). Disponible en ligne http://video.upmc.fr/differe.php?collec=S_C_innovatice2012 [consulté le 20-10-2013].

Mangiante J.-M. & Parpette C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Parpette C. (2010). « Éléments pour l'évaluation de la compréhension orale des cours magistraux à l'université ». In M.-C. Fougerouse (éd.). *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*. Paris : L'Harmattan. pp. 27-41.

Parpette C. & Mangiante J.-M. (2010). « Un site de préparation aux études universitaires : entre information, formation, et auto-évaluation ». In L. Cadet, J.-M. Mangiante & J. Goes (éds.). *Langue et intégration professionnelle*. Bern : Peter Lang. pp.193-203.

Parpette C. & Stauber J. (2014). *Réussir ses études d'économie-gestion en français*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Piolat A. (2006). *La prise de notes*. Paris : P.U.F.

Piolat A. & Roussey J.-Y. (2003). « Prendre des notes et apprendre. Effet du mode d'accès à l'information et de la méthode de la prise de notes ». *Arob@se* 7 n° 1-2. pp. 47-68.

Annexe

Questionnaires

1/ENSEIGNANTS

Types de projections, fonctions

Quels types de documents projetez-vous ?

schémas – tableaux – textes – autres

plan annonce du cours

résumé des données

discours figés : citations, références biblio ou liens

autres

Raisons/objectifs de l'usage des projections

Cette partie est destinée à voir si les powerpoints sont utilisés de manière très raisonnée, comme un outil dont les enseignants mesurent l'intérêt pédagogique, ou de manière plus mécanique, comme une habitude qui s'installe. Y a-t-il une méthodologie derrière le recours aux projections ?

Comment en êtes-vous venu à utiliser les environnements numériques (EN) ?

Qu'apportent-ils au déroulement de votre cours ? à vous-même ?

Qu'apportent-ils aux étudiants ?

Quelles modalités de réception attendez-vous des étudiants (prise de notes de ce qui est projeté ? ou au contraire une réduction de la PDN ? autre chose ?)

Prenez-vous en compte la présence d'étudiants étrangers dans votre recours aux EN ?

Modalités d'utilisation des environnements numériques

Utiliser des projections uniquement en cours ou les déposer sur le bureau virtuel renvoie à des méthodes de travail différentes : déposer des documents de cours sur le bureau virtuel peut être utilisé comme une manière d'anticiper le cours, de le faire préparer par les étudiants ; ou plus simplement de libérer les étudiants d'une partie de la PDN. Déposer des documents après le cours peut leur fournir des supports pour du travail « à la maison », etc.

A quel moment sont fournies les projections (avant le cours sur le bureau virtuel ? après ? uniquement utilisées pendant le cours ?)

Déposez-vous des documents sur le bureau virtuel ? Lesquels, ceux que vous avez utilisés en cours ou d'autres ?

Quelles fonctions ont les documents déposés sur le bureau virtuel (mémoire du cours ? activités d'entraînement, réflexion, poursuite du travail amorcé en cours, autre) ? Quels usages attendez-vous des étudiants ?

Quels usages constatez-vous chez les étudiants ? Correspondent-ils à ce que vous attendez ?

Distribuez-vous des documents papier pendant le cours ? Les mettez-vous également sur le bureau virtuel ?

2/ ETUDIANTS

Types de projections utilisées pendant les CM :

schémas – tableaux – textes – autres
plan annonce du cours
résumé des données
discours figés : citations, références biblio ou liens
autres

Impact des projections pendant les cours

Constituent-elles une aide ? une gêne ?
Que faites-vous des projections ? Les notez-vous ?

Relation entre projection de cours et bureau virtuel

Les projections sont-elles mises à disposition sur le bureau virtuel ? Quand (avant ou après le cours) ?
Quel usage en faites-vous ?
Y a-t-il sur le bureau virtuel des documents autres que ceux utilisés pendant le cours ? Si oui, quels types de documents ?
Quelles sont leurs fonctions (mémoire du cours ? activités d'entraînement, réflexion, poursuite du travail amorcé en cours, autre) ?
Quel usage en faites-vous ?