





## Table des matières

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>5</b>
<b>MISE EN BOUCHE.....</b>	<b>15</b>
Essais-erreurs autour d'une pédagogie ludique, active et bienveillante .....	17
<b>FAVORISER L'APPROPRIATION DU METIER D'ETUDIANT.....</b>	<b>19</b>
Jeu de piste à Paris 8 .....	21
Jeu Parcours Sup Socio-Anthropo Héroïnes.....	23
Parcours découverte de la bibliothèque.....	25
Atelier d'écriture à la BU .....	27
Plagiat quand tu nous tiens ! Sensibilisation au plagiat.....	29
Encouragement au travail régulier.....	31
Révisions actives.....	33
Contribuer à Wikipedia.....	35
Apprendre, créer et débattre à la BU avec Arte Campus.....	37
Passeport pour l'enseignement à distance .....	39
Méthodologie du travail collaboratif en ligne .....	41
Acquisition de compétences transversales par le jeu .....	43
Schématiser un article scientifique.....	45
Partir des ressentis : lire et s'appropriier les lectures.....	47
Exercice de paraphrase pour développer la compréhension.....	49
Étayer l'argumentation .....	51
S'appropriier une argumentation critique.....	53
Penser, s'étonner, problématiser et évaluer (PEPE).....	55
Compétences colorées : un dispositif d'évaluation sans notation .....	57
<b>FAVORISER L'APPROPRIATION DE LA DISCIPLINE.....</b>	<b>59</b>
Le vote à main levée à visée pédagogique .....	61
Revue de presse sociologique .....	63
Commencer par la fin.....	65
Construction d'un support de cours par les étudiant·es pour les étudiant·es .....	67
Faire mieux que l'auteur·e : s'appropriier un texte de sciences sociales .....	69
Lire et analyser un texte de sciences sociales .....	71
La pédagogie par le jeu .....	73
Apprentissage actif par le jeu.....	75
Sensibilisation à la catégorisation en statistiques.....	77
Traduire en langage ordinaire les statistiques.....	79
Dynamiques digitales dans l'enseignement à distance.....	81
Une évaluation continue à visée d'apprentissage .....	83
Co-construire le regard et l'analyse critique .....	85
Découverte des métiers .....	87

<b>PRATIQUER LA DISCIPLINE ENSEIGNEE DANS LES MURS.....</b>	<b>89</b>
Apprendre le français en élaborant une revue .....	91
Genre déplacé : marches exploratoires sur le campus.....	93
Expérimenter les méthodes des sciences sociales dès la licence 1.....	95
Expérimenter la pratique de l'enquête historique et généalogique dès la L1 .....	97
Partir de sa famille pour explorer le monde social.....	99
Enquête par questionnaire sur et avec les étudiant·es.....	101
Expérimenter l'éducation populaire conscientisante .....	103
Pédagogie critique et active sur une problématique sociale.....	105
Cas pratiques professionnels pour former à l'éthique professionnelle .....	107
Développement de logiciels libres .....	109
Valoriser les productions des étudiant·es de licence dans un concours.....	111
Hydrologie des médias.....	113
<b>PRATIQUER LA DISCIPLINE ENSEIGNEE HORS LES MURS .....</b>	<b>115</b>
Voyage de classe en licence 1 .....	117
Initiation à l'enquête de terrain en milieu urbain.....	119
Se confronter à la pratique de l'intervention artistique auprès des publics .....	121
Pratique d'enquête autour d'un stage hors Île-de-France .....	123
Articuler théorie et pratique en co-enseignement .....	125
Cours hors les murs ouvert à un public non étudiant .....	127
Un cycle d'études conjoint avec l'université populaire Dionyversité.....	129
Mission d'appui en partenariat multiple à un jeune conseil citoyen.....	131
Dialogue entre plasticiens et géographes.....	133
Travailler l'interdisciplinarité et la collaboration en contexte international .....	135
Ouvrir l'espace des possibles (artistiques) .....	137
Se rendre disponible à la rencontre pour une (éventuelle) création partagée .....	139
Réaliser une étude en contexte professionnel en licence .....	141
Enquête collective avec restitution institutionnelle .....	143
Le Curious Lab' .....	145
<b>DEVELOPPER LES PRATIQUES COOPERATIVES ET AUTOGESTIONNAIRES.....</b>	<b>147</b>
Une posture de co-apprentissage pour favoriser l'autogestion du groupe.....	149
Séminaire autogéré .....	151
Pratiques coopératives hors les murs .....	153
Préprofessionnalisation via l'entreprenariat coopératif.....	155
Le conseil d'organisation.....	157
Le journal de bord.....	159
<b>INDEX DES NOMS PROPRES .....</b>	<b>161</b>
<b>INDEX DES DISCIPLINES .....</b>	<b>163</b>
<b>GLOSSAIRE DES SIGLES .....</b>	<b>165</b>

# INTRODUCTION



Enseignements en petits effectifs, abolition de la distinction entre cours magistraux et travaux dirigés, rejet du système de notation, introduction des unités de valeur favorisant le libre choix du cursus suivi, accent mis sur la pratique autant que sur la théorie, création de nouvelles formations... Paris 8 Vincennes–Saint-Denis est née d’une révolte contre l’enseignement universitaire traditionnel et l’autorité incarnée par la position professorale (Soulié, 2012 ; Dormoy-Rajramanan, 2014). Dès son ouverture, en janvier 1969, le centre universitaire expérimental de Vincennes s’affirme comme un lieu d’expérimentation pédagogique<sup>1</sup>. En outre, celui-ci se confronte à de nouveaux publics : non bacheliers, salariés, étudiant·es étranger·es en nombre plus important qu’ailleurs (Djian, 2009). Le déménagement à Saint-Denis en 1980, les réformes successives de l’enseignement supérieur et de la recherche, l’arrivée d’étudiant·es aux caractéristiques différentes des publics initialement accueillis (Soulié, 2002), le spectre de la normalisation ont-ils eu raison du projet initial ou bien le souffle expérimental qui a innervé les pratiques pédagogiques vincenneses est-il parvenu à se maintenir durant plus d’un demi-siècle ?

Entre 2017 et 2019, dans le cadre de la préparation du cinquantenaire de Paris 8, un petit groupe d’enseignant·es-chercheur·es des Départements de sociologie et de sciences de l’éducation, réunis autour de Charles Soulié<sup>2</sup> a décidé, dans le cadre d’enseignements proposés en Licence 2 et 3, de faire enquêter leurs groupes d’étudiant·es sur l’héritage pédagogique vincennes. Au total, ce sont dix groupes d’étudiant·es qui ont mené l’enquête au cours des premiers semestres 2017-2018 et 2018-2019 sur la manière dont les enseignant·es de différentes disciplines<sup>3</sup> investissaient le format CM-TD de trois heures instauré dès les débuts du centre universitaire expérimental de Vincennes. Pour ce faire, ils ont réalisé des observations directes de cours et des entretiens auprès d’étudiant·es la première année et auprès d’enseignant·es la seconde année. Lors de cette enquête, les étudiant·es enquêteurs et enquêtrices ont rencontré beaucoup d’enseignant·es investi·es, parfois dépit·es de ne pas disposer de ressources suffisantes ou de ne pas trouver les moyens d’intéresser un public étudiant très inégalement doté socialement et culturellement et dont l’appétence pour les apprentissages s’avère très variable selon les disciplines (Le Gall et Soulié 2005). Ici ou là, les étudiant·es enquêteurs et enquêtrices ont aussi découvert des pratiques et des dispositifs plus originaux ou inédits à leurs yeux. En mettant l’accent sur la pratique et la mise en situation, en mobilisant la comparaison et la réflexivité, en encourageant l’interrogation des pratiques de leurs enseignants, ce dispositif d’enseignement s’inscrivait à sa façon dans la filiation vincennes. Les travaux réalisés ont été présentés par les cinq enseignant·es-chercheur·es et plusieurs étudiant·es lors du colloque « Enseigner à Paris 8 aujourd’hui », le 29 janvier 2019 (Soulié, 2019).

Le projet consistant à recenser les initiatives pédagogiques mises en place<sup>4</sup>, dont ce recueil est le résultat, s’inscrit dans le prolongement de ce premier travail collectif. Il traduit aussi mon intérêt pour les dispositifs pédagogiques cherchant à mobiliser les étudiant·es dans la discipline que

---

<sup>1</sup> Dans le rapport au Président de la République qui précède le décret n° 68-1106 du 7 décembre 1969, Edgar Faure insiste sur cette dimension : « Il va de soi que les méthodes pédagogiques utilisées présenteront une grande originalité (année continue, suppression des examens traditionnels, encadrement des étudiants en petits groupes, large appel aux professeurs associés du monde extérieur) ».

<sup>2</sup> Il s’agit du groupe pédagogique-réflexif composé, outre de Charles Soulié, de Stéphane Bonnery, Séverine Kakpo, Claire Lemêtre et moi-même. Le groupe s’est réuni régulièrement au cours des deux années de mise en œuvre de ce dispositif d’enseignement.

<sup>3</sup> Les disciplines investiguées étaient arts plastiques, cinéma, droit, économie-gestion, géographie, histoire, philosophie, théâtre. Les sciences de l’éducation et la sociologie étaient exclues de l’enquête, les étudiant·es ayant néanmoins la possibilité de prendre appui sur leur propre expérience pour interroger les dispositifs et les pratiques enquêtés.

<sup>4</sup> Ce projet a bénéficié d’un CPP (Congé pour projet pédagogique) en 2022-2023.

j'enseigne, peut-être parce que la sociologie accueille en première année des étudiant·es qui pour l'essentiel n'ont pas choisi de l'étudier et sont en attente de réorientation.

A l'heure où « l'innovation pédagogique » tend trop souvent à se confondre avec les enseignements de compétences comportementales déconnectés des disciplines enseignées qui colonisent les maquettes des formations (Duru-Bellat, 2015), je suis partie de l'hypothèse qu'au sein de chaque discipline, quoique sans doute inégalement, s'inventent ou se pratiquent, le plus souvent silencieusement, des formes pédagogiques originales, diversifiées, cherchant à « embarquer » les étudiant·es dans la discipline enseignée, à favoriser leur curiosité, leur envie d'apprendre ainsi qu'à développer des formes d'*empowerment*. Pour autant, le dispositif de recensement n'a pas exclu les *soft skills*<sup>5</sup>, que ces derniers soient reconnus comme tels ou s'inscrivent au sein des enseignements disciplinaires.

Pour collecter les initiatives décrites brièvement dans ce recueil, j'ai procédé de deux manières : d'une part, j'ai conçu un formulaire ouvert où les collègues désireux de partager les dispositifs, pratiques, exercices mis en place dans le cadre des enseignements qui leur sont confiés pouvaient les décrire brièvement et donner quelques éléments de contexte. Ce formulaire a été diffusé par courriel auprès de l'ensemble des personnels de Paris 8 en novembre 2022 et a fait l'objet de deux relances successives en décembre 2022 et janvier 2023. D'autre part, le message qui accompagnait le formulaire offrait également la possibilité d'évoquer ses pratiques et initiatives dans le cadre d'un entretien, option choisie par une douzaine de collègues dont certain·es en binôme.

*In fine*, soixante-sept initiatives pédagogiques ont été recueillies en provenance d'une quarantaine de collègues qui ont bien voulu les partager. Cela peut sembler peu au vu des 1033 enseignant·es et enseignant·es-chercheur·es que compte Paris 8<sup>6</sup>. Gageons qu'il ne s'agit là que d'une infime partie de ce qui se fait dans notre université et dans ses formations. De fait, les réformes successives de l'enseignement supérieur et de la recherche ont intensifié notre charge de travail : l'accroissement des tâches administratives, les pressions à la publication, les sollicitations diverses exercent des tyrannies qui ne nous incitent guère à travailler sur nos pratiques pédagogiques, ou même à trouver le temps nécessaire pour réfléchir à ce que nous faisons. De surcroît, le terme « expérimentations pédagogiques » initialement adopté pour solliciter les collègues a pu retenir les plus modestes d'entre eux, adeptes comme moi-même du bricolage pédagogique et qui ont pu considérer que leurs pratiques ne relevaient pas de l'expérimentation. Au regard de ces éléments, soixante-sept initiatives recueillies constituent une moisson modeste certes, mais encourageante d'autant qu'elle présente des éléments de diversification en même temps que des constantes identifiées ci-après. Nonobstant une nette surreprésentation des collègues du département de sociologie et d'anthropologie (près d'un tiers des initiatives recueillies et un peu plus d'un quart de l'ensemble des auteur·es), les initiatives présentées à la suite de cette introduction proviennent de douze UFR et instituts, vingt départements différents, deux services communs (BU et SCUIO). Les collègues femmes y sont nettement surreprésentées (deux tiers de l'ensemble alors qu'elles représentent à peine plus de la moitié des enseignant·es-chercheur·es de Paris 8) tout

---

<sup>5</sup> Au sein de l'université Paris 8-Vincennes à Saint-Denis, les *soft skills* ont été introduits à partir de 2020 dans les maquettes de formation du LMD-4 à partir du Nouveau Cours Universitaire (NCU) *So Skilled*, programme d'investissement d'avenir (PIA3) financé par l'Agence nationale de la recherche et porté par la ComUE Paris Lumières en partenariat avec les universités Paris 8 et Paris Nanterre. Ce programme s'est traduit par l'introduction dans les maquettes des formations d'un EC « Méthodologie de l'Expérience Etudiante (M2E) » à destination des étudiant·es de licence 1, et d'EC « Projet Personnel et Professionnel (M3P) » en licence 2 et 3. Le programme NCU *So Skilled* a également pris la forme d'appels à projets annuels auprès des enseignant·es afin d'alimenter le catalogue des EC libres.

<sup>6</sup> Rapport social unique 2021, p.6.

comme les maître·sses de conférences qui constituent trois quart des répondant·es parmi les enseignant·es-chercheur·es alors qu'elles sont 69% au sein de l'université. Les autres collègues ayant fait part de leurs initiatives pédagogiques se partagent entre les statuts de PRAG-PRCE, PAST, personnels BIATOSS et chargé·es d'enseignement. Que toutes celles et ceux qui ont rempli le formulaire en ligne et/ou qui m'ont contactée afin que nous échangeons sur leurs pratiques soient ici remercié·es<sup>7</sup>. J'ai beaucoup appris à leur contact et j'espère que celles et ceux d'entre vous qui ouvriront et feuillèteront ce recueil composé de fiches courtes d'une à deux pages y trouveront également du grain à moudre, picoreront une idée, s'empareront d'une ou de plusieurs initiatives pour en développer de nouvelles et continuer ce faisant à rendre vivantes des pratiques pédagogiques dont certaines viennent de loin et ont su prendre appui sur une partie de notre patrimoine commun pour le renouveler. Autant dire que ce recueil n'est pas un recueil de « bonnes pratiques » tant toute perspective normative a été profondément étrangère à sa conception et à sa fabrication. Il est constitué de tout un ensemble de tentatives plus ou moins abouties pour travailler auprès et avec des étudiant·es désireux et désireuses d'apprendre ou qui, à l'inverse, donnent le sentiment d'être là sous la contrainte (Collectif, 2017 ; Darly et Tillous, 2023). Si certaines initiatives sont ou ont pu être élaborées ou mises en œuvre dans la solitude, elles sont nombreuses à avoir bénéficié d'échanges entre collègues, quelquefois de formations, et sont parfois réalisées en équipe ou en co-enseignement. On en veut pour preuve que près de la moitié des fiches recueillies mentionnent d'autres enseignant·es impliqu·es dans l'initiative, le dispositif ou l'exercice mis en place. Si certaines expérimentations s'adossent à une solide culture pédagogique (*Cf. infra*), ce n'est pas le cas de la majorité d'entre elles qui relèvent plutôt de ce que l'on pourrait appeler un art du bricolage pédagogique.

### **Des initiatives qui articulent des savoirs et savoir-faire disciplinaires et des savoirs et savoir-faire transversaux**

Un des éléments saillants qui ressort des initiatives pédagogiques recueillies est, en effet, qu'elles n'ont pas attendu l'injonction aux *soft skills* pour travailler l'articulation entre compétences disciplinaires et transversales. Inversement, il n'est pas rare que les dispositifs et pratiques reconnus et validés comme *soft skills* travaillent également la dimension disciplinaire (et parfois interdisciplinaire). C'est le cas, par exemple, de la méthodologie du travail collaboratif en ligne proposée en licence 1 de psychologie à l'Institut d'enseignement à distance (IED) où il s'agit de mettre en application les compétences transversales acquises en concevant, en groupe, une page Wikipedia sur un sujet en rapport avec la psychologie. La sensibilisation au plagiat proposée en littérature par une enseignante-chercheure prend appui sur des textes littéraires. Inversement, en informatique, le fait de faire contribuer les étudiant·es au développement de logiciels libres est aussi une manière de faire travailler l'activité rédactionnelle et l'anglais afin d'échanger avec les autres contributeurs. En sociologie, pour apprendre aux étudiant·es à lire un texte de sciences sociales de manière approfondie, une enseignante demande aux étudiant·es de réécrire, en groupe de deux ou trois, les intertitres des textes de sciences sociales mobilisés dans le cours afin qu'ils soient plus ajustés au contenu que les intertitres de l'auteur·e.

### **Des initiatives qui mobilisent des pédagogies actives éprouvées**

---

<sup>7</sup> Une mention spéciale à toutes et tous mes collègues du département de sociologie et d'anthropologie présent·es et passé·es qui sont nombreuses et nombreux à « jouer collectif », à se soutenir les un·es, les autres, à partager leurs idées, à pratiquer le co-enseignement et à se montrer attentif·ves aux étudiant·es. Je suis particulièrement reconnaissante à Françoise de Barros, Charles Soulié et Livia Velpy qui ont testé le dispositif initial de recueil et dont les conseils et suggestions ont été infiniment précieux.

Plusieurs initiatives ont recours à des pédagogies actives et critiques ayant déjà fait leur preuve dans l'enseignement primaire et secondaire comme la pédagogie institutionnelle (Dubois, Geffard, Schlemminger, 2023) ou dans l'éducation des adultes défavorisés comme la pédagogie de l'opprimé (Freire, 2021). Ce type d'initiatives valorise l'apprentissage par la pratique concrète et se déploie principalement à destination de publics déjà professionnels ou envisageant une orientation professionnelle dans les secteurs de l'éducation populaire, de l'animation, de l'enseignement des arts, de la médiation, voire de l'entrepreneuriat coopératif. C'est ainsi qu'en sciences de l'éducation, une collègue enseigne par la pratique la théorie de Paulo Freire dans un cours qui articule à chaque séance une activité mobilisant l'expérience pratique des participants, un texte théorique favorisant le processus de « conscientisation » et une activité concrète à finalité transformatrice. Le même dispositif est déployé dans un autre enseignement centré sur le repérage, l'analyse et la lutte contre les discriminations. En arts plastiques, une partie de l'équipe enseignante a suivi dans le cadre de la formation continue ou destinée aux néo-maître·sses de conférences le module de pédagogie institutionnelle dans l'enseignement supérieur qui fait travailler les participant·es autour d'outils destinés à rendre les étudiant·es acteurs de leurs apprentissages. Ainsi, dans ce département, les enseignantes rencontrées mobilisent presque systématiquement le conseil d'organisation, dispositif qui rend les étudiant·es parties prenantes des décisions qui concernent les projets dans lesquels ils sont engagés dans le cadre de l'enseignement, mais aussi le journal de bord qui stimule la réflexivité sur ses propres apprentissages et pratiques. Dans une orientation un peu différente, un collègue enseigne les statistiques et le raisonnement qui les sous-tend en imaginant des dispositifs inspirés de la *statistical literacy* (Baruk, 1973). Des initiatives moins théorisées concourent également à rendre les étudiant·es actifs et actives de la construction de leur savoir ou de leurs savoir-faire. Une enseignante fait construire, à partir d'une prise de notes collective, le support de cours qui servira de base aux révisions et au cours de l'année suivante. Un autre enseignant prépare les révisions avant le devoir sur table de fin de semestre en relevant les principaux points de blocage et en les faisant résoudre en petit groupe lors d'une séance dédiée aux révisions. Les EC libres proposés par la bibliothèque sont conçus pour que les étudiant·es deviennent acteurs et actrices d'un savoir qu'ils construisent, qu'il s'agisse de contribuer à la rédaction de notices Wikipedia ou à la création de contenus multimédias. Le dispositif d'entrepreneuriat coopératif proposé par le service commun universitaire d'information et d'orientation (SCUIO) qui va de l'EC libre « Une idée, un projet » à la mise en place d'une coopérative junior en passant par l'expérimentation d'une coopérative étudiante éphémère s'appuie lui aussi sur une pédagogie participative qui vise à développer l'autogestion. Enfin, le département d'études de genre a renoué avec les UV autogérées qui furent l'une des signatures de Vincennes dans les années 1970 (Moulin, 1990 ; Pujade-Renaud et Zimmermann, 1995) en proposant depuis 2021 un séminaire de master autogéré par les participant·es avec l'appui d'un·e doctorant·e.

### **Des initiatives pédagogiques qui valorisent la pratique**

On sait que dès sa création, le Centre universitaire expérimental de Vincennes a mis l'accent sur la pratique (Soulié, 2012). Au sein des initiatives recueillies, cette dimension continue à irriguer les disciplines artistiques dont les départements (arts plastiques, musique, danse, cinéma, théâtre...) se sont historiquement construits en valorisant la pratique, mais aussi des disciplines comme la sociologie, la géographie, la géopolitique, l'informatique, l'enseignement du français langue étrangère (FLE). La pratique est également au cœur du programme de préprofessionnalisation à l'entrepreneuriat coopératif proposé par le SCUIO comme du master création littéraire qui a débouché en huit années d'existence sur une soixantaine d'ouvrages publiés dont plusieurs ont été reconnus par des prix littéraires. Pour autant la mise en situation professionnelle bien que présente dans les initiatives recueillies (le *Curious Lab* en géopolitique réalise des prestations d'études pour des collectivités publiques ; en licence de sociologie, une étude sur le relogement est réalisée dans le cadre d'un programme de l'agence nationale de la rénovation urbaine) n'est pas la norme.

Certaines expérimentations s'en rapprochent (en sociologie, en sciences de l'éducation, en informatique, en arts plastiques) tout en donnant le primat à la réflexivité que les contextes professionnels n'autorisent pas toujours. Certaines initiatives vont jusqu'à faire expérimenter la pratique de la discipline (en sociologie et plus marginalement en histoire) dès la première année de licence (Jounin, 2014).

Parce qu'ils sont mis en situation de pratiquer la discipline étudiée, les étudiant·es adoptent un rôle plus actif que celui de simples récepteurs de connaissances et cela que l'enseignement prenne ou non appui sur des pédagogies actives éprouvées et labellisées comme telles. Un des enseignements de ce type d'expérience réside dans le déplacement du rôle et de la posture de l'enseignant·e par rapport à des pédagogies plus frontales : s'il ou elle continue à organiser le cadre pédagogique des apprentissages, l'enseignant·e n'est plus l'unique sachant·e : il ou elle apprend aux côtés et avec les étudiant·es et met ses connaissances et son expérience en soutien et accompagnement des participant·es. Une partie de ces initiatives, mais pas toutes, sont réalisées dans un cadre partenarial avec un partenaire extérieur à l'université. Inversement, au-delà d'une valorisation sur les curriculum vitae, les productions des étudiant·es sont également valorisées chaque fois que possible au sein de l'université comme à l'extérieur : expositions en arts, livrets récapitulant le travail du semestre en littérature et en sociologie ; revue en communication-français langue étrangère, journées d'études et colloques en sociologie, articles Wikipédia pour l'EC libre proposé par la bibliothèque et dans le cadre de la licence de psychologie de l'Institut d'enseignement à distance [IED], concours de programmation en informatique...

### **Des initiatives pédagogiques qui immergent les étudiant·es dans un milieu extérieur**

Une partie des initiatives précédentes sont construites à partir de l'immersion des étudiant·es dans un milieu extérieur à l'université et différent du milieu de vie et de travail ordinaire des participant·es : atelier intensif au sein d'une ferme de maraîchage bio et collaboration au long cours avec les pensionnaires d'un Ehpad en arts plastiques ; stage de terrain en milieu rural, enquête dans les beaux quartiers de Paris ou dans des grands ensembles en rénovation urbaine en sociologie ; aménager les espaces du campus pour les étudiant·es de l'IUT de Montreuil dans le cadre d'un échange ERUA<sup>8</sup> avec l'université de Roskilde et la découverte d'une autre organisation des espaces universitaires de travail comme de détente. Certaines expériences se sont employées, dans le cadre d'enseignements plus classiques, à mixer les publics et, ce faisant, à travailler une pédagogie accessible à un public étudiant comme à un public non étudiant. C'est ainsi qu'en 2011, un cours de sociologie des banlieues populaires programmé au sein d'un centre social de Vitry-sur-Seine a été ouvert avec succès aux habitant·es et professionnel·les de la ville. Une démarche plus ambitieuse a consisté, pour le département de géographie, à expérimenter durant plusieurs années un cycle d'études conjoint entre la deuxième et troisième années de licence, où il s'incarnait dans une mineure de géographie sociale, et la Dionyversité, l'université populaire de Saint-Denis. Deux collègues, l'une en arts plastiques, l'autre en géographie ont choisi un terrain commun sur lequel elles font travailler ensemble leurs étudiant·es afin qu'ils croisent leurs lectures du territoire et se nourrissent des apports de chacune des deux disciplines.

### **Une orientation ludique ?**

---

<sup>8</sup> *European Reform Universities Alliance*. Rappelons qu'il s'agit du projet de création d'une université européenne financé par la commission européenne dans le cadre de deux appels à projets (2020 et 2023). L'alliance regroupe les universités de Roskilde (Danemark), Constance (Allemagne), l'université de la mer Egée (Grèce), la Nouvelle université bulgare (Bulgarie) et l'université Paris 8.

Plusieurs initiatives mobilisent des dispositifs ludiques destinés à susciter l'intérêt, l'engagement et l'activité des étudiant·es. C'est le cas d'un jeu de piste qui permet aux étudiant·es de découvrir l'université et ses ressources ou d'un jeu de cartes qui les aide à s'approprier la maquette de leur formation, le lexique universitaire et les modalités de contrôle des connaissances et des compétences. C'est également le cas des jeux brise-glace, issus de l'éducation populaire, proposés par plusieurs enseignant·es pour favoriser l'interconnaissance en début de semestre ou d'année universitaire ou pour servir de sas aux participant·es entre l'enseignement présent et ce qui lui précède. Certains jeux prennent une forme plus élaborée, par exemple numériques. C'est le cas du *serious game* axé sur l'approfondissement des compétences transversales en méthodologie de travail universitaire que développent des collègues de l'Institut d'enseignement à distance. C'est aussi le cas de certains *escape games*, mobilisés par une collègue du centre de langues afin de favoriser chez ses étudiant·es des échanges approfondis en anglais. Afin de former les étudiant·es de l'IUT de Montreuil et du département d'économie-gestion à la collaboration dans la conduite de projets en génie industriel, un autre collègue adapte des *Business games* développés par le Centre international de pédagogie d'entreprise (CIPE). Au sein du département d'informatique, un collègue a créé un concours national qui permet de valoriser une partie des productions réalisées au sein des enseignements de licence 3.

### **La valorisation de modes d'évaluation qui favorisent l'apprentissage plutôt que la sanction d'une production**

Au centre de deux ou trois fiches, ce type d'initiative est également présent en mode mineur dans plusieurs autres expérimentations proposées. En licence 1 de sciences du langage, un enseignant accompagne la découverte et l'appropriation de la linguistique en relevant chaque semaine auprès de l'ensemble des présent·es un travail de réflexion réalisé sur le cours précédant, travail qui est restitué par l'enseignant la semaine suivante sans notation mais avec des commentaires et des conseils ; les travaux jugés les plus intéressants sont également lus et commentés oralement à chaque séance. La notation n'intervient qu'en fin de semestre et valorise le fait d'avoir progressé et trouvé par soi-même une manière de produire une réflexion pertinente en science du langage. En sociologie, une initiative proche est mentionnée sans être au centre de l'expérimentation : plusieurs travaux sont réalisés chaque semaine et restitués annotés et commentés par l'enseignant·e la semaine suivante, les étudiant·es ayant tout rendu en temps et en heure ont la garantie d'obtenir une note comprise entre 10 et 20 en fin de semestre. L'objectif est d'encourager et de valoriser le travail régulier, à l'instar du dispositif mis en place par un collègue de psychologie, mais aussi de former à l'intensité de la charge de travail et de casser l'illusion qu'à l'université on peut réussir sans travailler. Ce type de dispositif relativement formateur peut s'avérer lourd pour les enseignant·es qui y ont recours en termes de corrections. En arts, une enseignante mobilise un tableau où la progression des différentes compétences pour produire le mémoire de licence est évaluée par des couleurs, dans un premier temps par elle-même, dans un second temps, sous forme d'auto-évaluation, par l'étudiant·e. En arts, également, le recours au journal de bord permet une auto-évaluation formative à travers la production d'écrits sur l'expérience et le projet réalisé dans le cadre du cours tandis que d'autres initiatives mentionnent que la question de la notation est réglée en amont par une excellente note dont la contrepartie est l'engagement des participant·es dans le projet ou l'activité proposé·es.

### **Une attention portée au dialogue enseignement-recherche**

Les contempteurs de la pédagogie à l'université pourraient être tentés d'imaginer qu'il s'agit là d'un passe-temps pour des enseignant·es-chercheur·es ayant renoncé à faire de la recherche. Cette tentation procéderait d'une erreur de jugement : les collègues en activité qui ont contribué à ce recueil sont tous publiant. Ce serait également méconnaître à la fois ce qui nourrit les

préoccupations pédagogiques de beaucoup de collègues, mais aussi la manière dont ces dernières peuvent aussi à leur tour nourrir la recherche... Les initiatives présentées ci-après ne sont pas rares à donner lieu à des publications ou à des présentations dans des colloques et journées d'études. Un des éléments intéressants à relever tient au fait que si certaines d'entre elles trouvent place dans des supports orientés vers la recherche pédagogique (*Distances et médiations des savoirs ; Médiations et médiatisations, Open Education Global Francophone*), les plus nombreuses s'inscrivent dans les espaces propres à chaque discipline : association française des directeurs et personnels de direction des bibliothèques universitaires et de la documentation, association française de science politique, revues *Carnets de géographes, Emulations, Sociologie pratique*, manuel sur les méthodes quantitatives, ouvrage sur la co-création, sur les pédagogies critiques ou sur Paolo Freire par exemple. D'autres initiatives, parfois les mêmes, sont non seulement nourries de l'actualité de la recherche dans la discipline enseignée, mais enseignent la pratique de la recherche aux étudiant·es et s'emploient à valoriser et diffuser les travaux et résultats élaborés avec eux : communications et publications scientifiques du collectif POF qui proviennent de travaux réalisés en licence 2, dans le cadre d'Anthropologie pour tous avec les étudiant·es de licence 3, ouvrage *Voyages de classes* qui fait expérimenter la sociologie des beaux quartiers de Paris à des étudiant·es de première année, éditions en arts plastiques, revues spécialisées...

Ce recueil s'ouvre sur une mise en bouche qui rend compte de tout un ensemble de pratiques testées par une collègue qui cherche à déployer une pédagogie à la fois active, ludique et bienveillante. A la suite, il s'organise en cinq grandes parties. La première rassemble des dispositifs qui cherchent à favoriser l'appropriation du métier d'étudiant sur laquelle Alain Coulon a depuis longtemps attiré notre attention (Coulon, 1997). C'est bien sûr dans cette partie que l'on trouvera des initiatives travaillant des compétences transversales et développées à la fois dans des enseignements dédiés aux *soft skills* comme dans des enseignements disciplinaires. La deuxième partie réunit des initiatives centrées sur l'appropriation de la discipline enseignée tandis que les parties suivantes développent des initiatives qui, dans la filiation vincennoise, conçoivent l'enseignement d'une discipline à travers sa pratique : selon les opportunités et les disciplines, étudiant·es et enseignant·es pratiquent en classe, dans les murs de l'université (partie 3), mais aussi hors les murs, en partenariat avec des institutions extérieures ou de manière indépendante (partie 4) et parfois même dans et hors les murs comme l'atteste le cycle d'études conjoint entre le département de géographie de Paris 8 et l'université populaire La Dionysienne. Enfin, la cinquième et dernière partie met la focale sur des pratiques coopératives et autogestionnaires, en écho là encore avec l'histoire bien vivante de notre université.

## Références bibliographiques de l'introduction

Baruk, Stella, 1973, *Échec et maths*, Paris, Seuil.

Collectif de participant·es au cycle de « géographie sociale » à Saint-Denis », 2017 « L'expérimentation d'une formation conjointe d'enseignement université institutionnelle – université populaire : la « géographie sociale » à Saint-Denis », *Carnets de géographes* [En ligne], 10 | 2017, mis en ligne le 30 septembre 2017, URL : <https://journals.openedition.org/cdg/1139?lang=en>.

Coulon, Alain, 1997, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie étudiante*. Paris, PUF.

Darly Ségolène & Tillous Marion, 2023, « Les étudiant·es de l'université populaire ne sont pas celles qu'on croit. Retour d'expérience sur la mineure de géographie sociale « hors les murs » à Saint-Denis », *Carnets de Géographes* [En ligne], 16 | 2023, mis en ligne le 18 mars 2022, <https://journals.openedition.org/cdg/7676>.

- Djian Jean-Michel, 2009, *Vincennes, une aventure de la pensée critique*. Paris, Flammarion
- Dormoy-Rajramanan, Christelle, 2014, « Sociogenèse d'une invention institutionnelle : le Centre Universitaire Expérimental de Vincennes », thèse pour le doctorat de science politique sous la direction de Bernard Pudal, Nanterre, université Paris Ouest-Nanterre-La Défense
- Dubois, Arnaud, Patrick Geffard, et Gérald Schlemminger, 2023, *Une pédagogie pour le XXI<sup>e</sup> siècle. Pratiquer la pédagogie institutionnelle dans l'enseignement supérieur*. Champ social, 2023
- Duru-Bellat, Marie, 2015, « Les compétences non académiques en question », *Formation emploi*, 130, p.13-29.
- Freire, Paulo, 2021, *Pédagogie des opprimés*, éditions Agone [édition originale portugaise : 1968 ; édition française : Maspero, 1974]
- Jounin Nicolas, 2014, *Voyage de classes. Des étudiants de Seine-Saint-Denis enquêtent dans les beaux quartiers*, Paris, La Découverte.
- Le Gall, Brice et Soulié Charles, 2005, « Note démographique : sociologie et philosophie, étude comparée de leurs évolutions socio-démographiques\* », *Regards Sociologiques*, n°36, 2008, pp. 43-52.
- Moulin, Brigitte, 1990, « La scandaleuse histoire des UV autogérées », dans Collectif, 1990, *Géographie et Contestations. Autour de Raymond Guglielmo*, Saint-Denis, CREV, pp.126–132
- Pujade-Renaud, Claude et Zimmermann, Daniel, 1995, *Les écritures mêlées*, Paris, Julliard.
- Soulié, Charles, 2002, « L'adaptation aux « nouveaux publics » de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie », *Sociétés contemporaines*, vol. n° 48, no. 4, 2002, pp. 11-39.
- Soulié, Charles (dir.), 2012, *Un mythe à détruire ? Origines et destin du Centre universitaire expérimental de Vincennes*, Presses universitaires de Vincennes.
- Soulié, Charles (dir.), 2019, Actes du colloque « Enseigner à Paris 8 aujourd'hui », université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis, 29 janvier 2019. <https://sociologie.univ-paris8.fr/fichiers/soulie2019a.pdf>

# **MISE EN BOUCHE**



## Essais-erreurs autour d'une pédagogie ludique, active et bienveillante

**Format** : ensemble de pratiques et dispositifs aux formats variables.

**Nom des enseignements où les dispositifs ont été expérimentés** : *Méthodologie en sciences humaines et sociales : la pratique du terrain* ; *Anthropologie du genre* ; *Vers une anthropologie critique ?* ; *Séminaire de présentation des recherches de mémoire*.

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : master d'études de genre.

**Niveau d'enseignement** : master 1 et 2.

**Disciplines d'enseignement** : études de genre ; anthropologie.

**Département et UFR d'enseignement** : département d'études de genre ; UFR Textes et sociétés.

**Breve description des dispositifs mobilisés** :

**Jeux d'interconnaissance** : il s'agit de techniques militantes héritées de l'éducation populaire. En début d'année, les étudiant·es se mettent en duo, se présentent mutuellement puis présentent la/le partenaire à l'ensemble du groupe. Dans la même veine, on peut mobiliser le jeu du portrait chinois où l'interconnaissance s'opère en se présentant à travers un livre, un film, une ville, un pays, etc...

**Explicitier les attentes implicites** : dans le cours de méthodologie, je leur propose d'emblée une fiche sur l'exposé universitaire, laquelle détaille les normes académiques explicites de l'exercice tant sur le fond que sur la forme, mais aussi les normes implicites attendues (tenue vestimentaire classique ; élocution claire et débit ralenti, non dépassement du temps imparti, etc...).

**Favoriser les échanges et le partage d'idées** : je mobilise des dispositifs de type *world café* au cours desquels en groupe de trois ou quatre, les étudiant·es partagent des connaissances sur un point du cours, s'emploient à résoudre ou développent des stratégies pour résoudre une question posée avant d'en faire part à l'ensemble du groupe. Je pose d'emblée une règle, à savoir qu'on n'a pas le droit de se moquer, ni *a fortiori* d'humilier ou de rabaisser qui que ce soit. La deuxième fois où un·e étudiant·e ne respecte pas la règle, il ou elle ramène un gâteau ; si c'est l'enseignante, elle doit ramener un gâteau dès le premier manquement.

**Visites guidées mobilisant un regard intersectionnel** : dans le cours « Vers une anthropologie critique ? », le propos est d'explorer en quoi l'anthropologie peut participer à construire et à subvertir les normes de race, de classe et de genre. Pour la deuxième partie de cet enseignement, les étudiant·es préparent en petit groupe des visites guidées dans Paris ou à proximité qui mobilisent un regard critique intersectionnel. Nous avons ainsi fait une visite de la grande mosquée de Paris, du cimetière du Père Lachaise, du quartier de Ménilmontant, d'une ancienne maison close, etc.

**Compagnonnage pour les étudiant·es étranger·es** : dans l'ensemble de mes enseignements, je mets en place un compagnonnage des étudiant·es étranger·es. L'idée est que les plus inséré·es veillent sur ceux et celles qui viennent d'arriver, leur donnent des clefs de compréhension sur le plan académique, les aident à briser leur isolement et à se créer un réseau de sociabilité.

**Faire travailler les étudiant·es sur des thèmes incongrus** : dans le séminaire de méthodologie, je n'hésite pas à leur proposer des thèmes de travail et/ou de validation hétérodoxes ou inattendus tels que « sociologie du caleçon », « les toilettes des bars » ou une observation participante d'un cours de musculation. C'est amusant pour elles et eux comme pour moi. Autour du caleçon, certains ont fait des observations dans des supermarchés ; d'autres ont fait une auto-ethnographie lesbienne en questionnant leur identité sexuelle ; d'autres se sont centré·es sur le caleçon « boules au chaud » afin d'explorer la contraception masculine à travers la méthode thermique...

**Coordonner des enquêtes collectives sur des thèmes militants :** Dans le cadre du cours « pratique du terrain », j'ai coordonné deux enquêtes collectives : l'une sur les effets genrés du dispositif « Bienvenue en France » qui s'est traduit par la différenciation et l'augmentation des droits d'inscription des étudiant·es non communautaires ; l'autre sur les effets du Covid 19 sur la précarité étudiante en lien avec la distribution alimentaire mise en place à Paris 8.

**Analyse genrée de débats filmés :** le principe consiste à filmer ou à recourir à un film préexistant sur une thématique en lien avec le cours. Le film est projeté au cours d'une séance et nous réalisons une observation de la répartition genrée de la parole à l'aide d'une grille préalablement co-construite avec les étudiant·es.

**Ateliers d'empowerment en non-mixité sur la prise de parole en public :** je décompose l'activité en trois phases : un temps d'atelier en non mixité pour les femmes, les hommes et les non binaires où il s'agit de réfléchir aux types de remarques et vexations auxquelles les participant·es de chaque sous-groupe ont été confronté·es ou qu'elles ou ils ont observé·es. La seconde phase consiste à lister les vexations au tableau en groupe complet. La troisième phase travaille sur les stratégies de prise de parole en public au cours de laquelle je partage mes propres stratégies.

**Origine des expérimentations et objectifs recherchés :** je m'inspire de pratiques militantes issues de l'éducation populaire pour favoriser l'empowerment des groupes dominés sur le plan de la classe sociale, de la race et du genre, ce qui me conduit à m'éloigner des formats académiques d'enseignement. Je travaille ces questions en les pratiquant et en les faisant pratiquer, dans un objectif de recherche d'horizontalité (les étudiant·es apportent leur savoir autant que j'apporte le mien), tout en travaillant à bras le corps les rapports de pouvoir préexistant. J'essaie aussi d'instaurer un climat de confiance et de bonne humeur où il devient possible d'apprendre en s'amusant.

**Supports pédagogiques :** variables ; certains n'en nécessitent pas comme les jeux d'interconnaissance ou l'atelier d'empowerment en non mixité ; fiche sur les normes explicites et implicites d'un exposé universitaires ; vidéoprojecteur...

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, les exercices ou les dispositifs :** variables ; certains dispositifs ne sont pas articulés à une évaluation. Lorsque j'évalue, j'essaie d'ouvrir au maximum le champ des possibles : si je demande un dossier, je laisse ouverte la possibilité de rendre un document sonore ou visuel, un podcast, etc... J'essaie de valoriser les savoir-faire des étudiant·es qui ne sont pas strictement académiques.

**Effectif étudiant concerné :** vingt à quarante selon les cours.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée :** autonomie ; regard curieux et critique ; attention aux autres...

**Enseignante et coordonnées :** Hélène Nicolas : [helene.nicolas35@gmail.com](mailto:helene.nicolas35@gmail.com)

**Informations complémentaires :** j'aimerais bien que les étudiant·es proposent davantage de choses. Avant, je leur demandais, avec des résultats peu probants, de proposer le programme de la deuxième partie du cours... Maintenant, je pose davantage un cadre et c'est à l'intérieur de celui-ci que les possibilités se développent. Lorsque je laissais les choses plus ouvertes, les étudiant·es faisaient monter exagérément les attentes à mon égard : ils et elles voulaient des choses qui me demandaient un temps de travail excessif : un cours enregistré, plus un powerpoint, plus un podcast... Ce sont là des attentes de consommatrices et consommateurs insatisfait·es qui veulent du tout-cuit dans la bouche alors que l'objectif que je recherche – co-construire le cours avec elles et eux – est aux antipodes de cette logique. Alors je leur explique quelle est ma charge de travail et nos conditions de travail à l'université en partant du principe que j'ai affaire à des adultes dont beaucoup travaillent à côté de leurs études et qu'ils et elles sont donc en capacité de comprendre.

# **FAVORISER L'APPROPRIATION DU METIER D'ETUDIANT**



## Jeu de piste à Paris 8

**Format** : deux séances hebdomadaires de trois heures au sein d'un enseignement semestriel.

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : *Méthodologie fondamentale et entrée à l'université (M2E)*.

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : licence de lettres.

**Niveau d'enseignement** : licence 1.

**Discipline d'enseignement** : littérature française et francophone. Ce jeu de piste peut-être réalisé en première année dans toutes les licences et plusieurs départements se le sont déjà appropriés (communication-français langue étrangère ; sociologie et anthropologie, par exemple...).

**Département et UFR d'enseignement** : département de littérature française, francophone et comparée ; UFR Textes et sociétés.

**Description du dispositif** : il s'agit d'un jeu de piste qui, dans le cadre de l'enseignement de M2E que je dispense, se déroule à la quatrième séance du cours. Auparavant, des micro-activités ont été mises en place pour favoriser le travail collectif (binôme, ou groupe de trois à quatre étudiant·es) et individuel.

J'ai conçu le jeu de piste afin que les étudiant·es découvrent tout ce qui peut leur être utile au sein de Paris 8 (les cafétérias, les endroits pour photocopier, le service accueil handicap, celui des sports, le restaurant universitaire, la médecine préventive, la bibliothèque, le département de communication et français langue étrangère (Com/FLE), le service des relations internationales, etc.). Les deux heures trente de déambulation leur permettent de travailler ensemble, de communiquer pour répondre aux questions, de se débrouiller, de faire "avec" le groupe. Au cours de leur visite, ils doivent réaliser un *selfie* de groupe original qui sera reproduit sur le livret collectif rassemblant les productions du semestre réalisées par les étudiant·es. A l'issue de l'activité, nous échangeons sur ce qu'ils ont aimé ou pas, ce qui leur a paru facile, difficile. Beaucoup se rendent compte qu'ils restent cantonnés au sein du bâtiment B2 où se trouvent la plupart de leurs salles de cours. Dans le bâtiment A, ils ont vu des étudiant·es danser, jouer, se promener avec des caméras, ils ont entendu de la musique....

Pour la séance suivante (cinquième séance du cours), chaque groupe rédige un texte de deux pages dans l'écriture (poème, théâtre, récit) et le ton (humour, tragique, etc...) de son choix pour raconter, décrire, faire rire, faire peur, l'ambiance de Paris 8 aux futurs Licence 1.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : les étudiant·es néo-arrivant·es se parlent peu, ce qui ne favorise pas les contacts, ne permet pas de développer les rencontres, l'amitié... Il s'agit donc de développer dès le début du premier semestre de licence 1 l'interconnaissance entre les étudiant·es et de favoriser leur appropriation du campus.

**Supports pédagogiques** : téléphone portable pour prendre des photos ; questionnaire papier du jeu de piste ; livret collectif rassemblant le travail du semestre en format pdf que je peux transmettre.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : rédaction d'un texte de deux pages ; lecture à voix haute du texte ; retour collectif sur l'expérience de l'activité.

**Effectif étudiant concerné** : vingt-cinq.

**Savoir-faire développés ne se réduisant pas à la discipline enseignée :** se repérer dans l'espace ; échanger, coopérer et négocier avec des partenaires...

**Enseignante et coordonnées :** Ferroudja Allouache : [ferroudja.allouache@gmail.com](mailto:ferroudja.allouache@gmail.com).

**Éléments complémentaires :** ce travail, comme tous les autres réalisés durant le semestre, est rassemblé au sein d'un livret collectif publié chaque fin de premier semestre et distribué aux participant·es. Ces dernier·es sont fier·es de voir la matérialisation de leurs productions et le travail accompli durant le semestre dont ils et elles conservent une trace.

## Jeu Parcours Sup Socio-Anthro Héroïnes

**Format** : une séance d'une heure à une heure trente en fonction de l'effectif.

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : *Méthodologie fondamentale et entrée à l'université (M2E)* en pré-entrée de première année de licence, apprentissage du métier d'étudiant.

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : licence de sociologie.

**Niveau d'enseignement** : licence 1.

**Disciplines d'enseignement** : sociologie et anthropologie.

**Département et UFR d'enseignement** : département de sociologie et d'anthropologie, UFR Textes et sociétés.

**Objectifs et description du dispositif** : *Parcours Sup Socio-Anthro Héroïnes* est un jeu de hasard dont l'objectif est la quête du premier semestre de la licence de sociologie à Paris 8. Le jeu peut comprendre entre quatre et sept joueurs. La finalité pédagogique est de simuler le cursus du premier semestre en sociologie et d'amener les étudiant·es à expérimenter la maquette des enseignements ainsi que ses modalités de contrôle des connaissances et des compétences (MCCC). Le jeu se déroule après une présentation détaillée de la licence de sociologie, de ses enseignements, des modalités de contrôle des connaissances et des compétences (MCCC), des règles de compensation et du recours à la « seconde chance ». Le premier semestre fait l'objet d'une attention particulière.

### Le matériel du jeu :

- un jeu de cartes de trois types.

1. Les cartes « *Règles du jeu* » peuvent être consultées à tout moment. Elles renvoient aux modalités de contrôle des connaissances et des compétences.

2. Les cartes correspondant aux différents *EC du premier semestre*. Chaque carte, à l'exception du M2E (enseignement validé sans note), confère deux types de points : une note comprise entre 0 et 20 et des points de "crédits européens" dits « ECTS ».

3. Des cartes « *Résultats* » qui ne sont utilisées qu'en fin de partie quand les joueurs et joueuses réalisent le bilan des EC et ECTS qu'ils ont obtenus en tirant leurs cartes.

- trois plateaux de pioche : *Tronc commun* (EC obligatoires de l'unité d'enseignement « Majeure » et de l'unité d'enseignement « Transversale »), *Mineure Enquête* et *Mineure Anthropologie* qui constituent les deux Mineures possibles au sein du premier semestre de la licence de sociologie.

- un plateau pour déposer les cartes *Résultats* et *Règles du jeu*

- des plateaux individuels intitulés « *Quête du semestre 1* » distribués à chaque joueur et joueuse afin qu'il et elle y déposent les cartes tirées. Ils et elles y reportent aussi au fur et à mesure des phases de jeu les notes obtenues, l'acquisition de ses crédits ECTS et leur progression dans leur quête.

### Les différentes phases du jeu.

Les premières cartes à tirer correspondent à la première session : elles sont déposées sur les plateaux de jeu, note cachée. Les cartes « *Résultats* » et « *Règles du jeu* » sont également déposées sur leur plateau par le ou la maître·sse du jeu qui en fait au préalable la lecture à voix haute. Il ou elle veillera ensuite au déroulement des trois tours du jeu.

*Premier tour* : chaque joueur ou joueuse tire quatre cartes sur le plateau *Tronc commun* correspondant aux deux EC obligatoires de l'unité d'enseignement « Majeure » et aux deux EC obligatoires de l'unité d'enseignement « Transversale ». Il ou elle les dépose sur son plateau de quête individuel, y note la moyenne obtenue à chaque unité d'enseignement ainsi que le nombre d'ECTS capitalisés en première session pour ces deux unités d'enseignement obligatoires.

*Deuxième tour* : chaque joueur ou joueuse choisit sa « Mineure » et à l'intérieur de celle-ci, les EC qui la composent. Il ou elle tire les cartes correspondant à son choix et les pose sur son plateau de quête. Il ou elle calcule sa moyenne dans l'unité d'enseignement « Mineure » et l'inscrit sur son plateau de quête individuel. Il ou elle fait alors le bilan complet de la première session en indiquant le nombre d'EC et d'ECTS validés dans le semestre après avoir calculé les différentes compensations possibles en prenant en considération les coefficients des unités d'enseignement. Pour terminer, il ou elle choisit la carte « résultats premier semestre, première session » correspondant à sa situation.

*Troisième tour ou tour de la seconde chance*. Ce troisième tour concerne les étudiant·es qui n'ont pas validé leur premier semestre en première session. Les joueurs et joueuses commencent par repérer les EC qui peuvent être repassés en deuxième session (ceux où ils ont une note inférieure à 10 qui n'a été compensée ni dans l'UE, ni dans le semestre). Après avoir tiré les cartes de deuxième session (dite de seconde chance dans l'arrêté licence de 2018) correspondant à leur situation, ils et elles gardent la meilleure des deux notes obtenues à la première ou à la seconde session. Puis ils calculent à nouveau leur moyenne et le nombre d'ECTS obtenus dans les unités d'enseignement, puis dans le semestre et choisissent la carte résultat correspondant à leur nouvelle situation.

Le jeu est terminé une fois que les étudiant·es ont laissé sur leur plateau de quête les EC qu'ils ont validés, ce qui leur permet de repérer ceux qu'ils devront reprendre l'année suivante.

**Origine de l'expérimentation** : ce sont les difficultés récurrentes des étudiant·es de licence à comprendre le monde dans lequel ils entrent, à s'approprier son vocabulaire spécifique constitué de nombreux sigles (EC, UE, ECTS, Pix, IPWEB, MCCC, ABI, ABJ, VAC, AJAC, etc)<sup>9</sup>, à identifier les enseignements dans lesquels ils doivent s'inscrire pédagogiquement, mais aussi le faible recours à la session de seconde chance ainsi que le constat que trop de redoublants se réinscrivent dans des enseignements déjà validés ou omettent de se réinscrire dans des enseignements non validés, qui m'ont conduit à concevoir ce jeu.

**Supports pédagogiques** : huit jeux cartonnés reproduits et massicotés par la reprographie de Paris 8. Merci à eux.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : les étudiant·es ne sont pas évalué·es dans ce jeu dont l'objectif premier est d'aider à la compréhension du vocabulaire universitaire, de la maquette de licence, des modalités de contrôle des connaissances et des compétences, de l'accès à la session de seconde chance. Un premier bilan des éventuels effets pédagogiques du recours à ce jeu sera réalisé en janvier 2024 à l'issue du premier semestre.

**Effectifs étudiants concernés** : tous les étudiants de Licence 1 de sociologie devant valider le M2E.

**Savoir-faire développés non réductibles à la discipline enseignée** : apprentissage des modalités de contrôle des connaissances et des compétences par la simulation d'un cursus, manipulation des acronymes et du lexique utilisés par le logiciel Apogée, apprentissage du calcul d'une moyenne pondérée, coopération entre joueurs et joueuses qui sont invité·es à s'entraider dans les différentes phases de jeu et à en discuter les règles en cas de désaccord ou d'incertitude...

**Enseignante et coordonnées** : Corinne Davault, MCF, [corinne.davault@univ-paris8.fr](mailto:corinne.davault@univ-paris8.fr)

**Autres enseignantes impliquées** : Claudette Lafaye et Caroline Bertron dans le cadre du M2E.

---

<sup>9</sup> Pour l'explicitation de ces nombreux acronymes, on se reportera au glossaire final.

## Parcours découverte de la bibliothèque

**Format** : module d'une heure trente intégré à un cours de licence 1

**Formations où le dispositif a été expérimenté** : arts plastiques, psychologie, cinéma, langues étrangères appliquées, information-communication, DU « universitas »...

**Niveau d'enseignement** : licence 1 (L1)

**Discipline d'enseignement** : initiation à la recherche documentaire

**Service proposant l'enseignement** : BU Paris 8

**Description du dispositif** : Les étudiant·es répondent à un quiz portant sur les espaces, les services, les collections, les ressources numériques de la bibliothèque, en petits groupes, aidé·es par un ou deux bibliothécaires présents. Le quiz est orienté selon la discipline et le niveau des étudiant·es. A la fin, il y a un rapide *debrief* avec le·la bibliothécaire/tuteur·ice et des bonbons ! Ce dispositif est particulièrement adapté aux étudiant·es de licence 1 en début d'année.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : Les formations de type « cours magistral/travaux pratiques » dans la salle de formation de la bibliothèque ne nous semblaient pas adaptées aux licences 1 qui viennent d'arriver : ils et elles n'ont pas encore de besoin documentaire formulé, ne connaissent pas encore leurs enseignant·es et leurs exigences et ne se connaissent pas entre étudiant·es. Les visites guidées classiques ne sont pas toujours adaptées non plus. Cette formule mixte permet d'allier les avantages des deux formules.

Les étudiant·es sont actif·ves et engagent une démarche participative ; ils et elles cherchent les réponses aux questions en interrogeant les bibliothécaires posté·es en banque d'accueil, en lisant les dépliants, en cherchant sur le site de la bibliothèque, en navigant dans les bases de données, en allant trouver les livres en rayon...

En outre ce dispositif a pour objectif secondaire de favoriser l'interconnaissance des étudiant·es au sein de leur petit groupe et une activité de collaboration.

**Supports pédagogiques** : document papier (quatre feuilles recto-verso)

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : pas d'évaluation en lien avec la réussite au quiz

**Effectif étudiant concerné** : une quinzaine par module d'une heure trente ; huit cents étudiant·es concerné·es en 2022.

**Savoir-faire développés non réductibles à la discipline enseignée** : sens de l'initiative, apprentissage à la coopération et à la collaboration.

**Référence** : le dispositif a été présenté aux journées nationales des formateurs (JNF) « Bibliothécaires, tous formateurs ? », Marseille, 26-27 janvier 2023 avec restitution écrite sur le site de l'ADBU (Association française des directeurs et personnels de direction des bibliothèques universitaires et de la documentation) : <https://adbu.fr/actualites/retour-jnf2023-bibliothe-caires-tous-formateurs> (atelier 13).

**Formatrice et coordonnées** : Cécile Denier : [cecile.denier@univ-paris8.fr](mailto:cecile.denier@univ-paris8.fr)

**Autres formateurs/trices impliqués** : toute l'équipe des bibliothécaires-formateurs et formatrices de la BU.

**Informations complémentaires** : dans ce dispositif, les étudiant·es nous considèrent comme des tuteurs et tutrices qui peuvent leur apporter de l'aide plutôt que des formateurs ou formatrices. Ils retiennent nettement mieux les informations importantes car ils sont actif·ves. En les aidant, les bibliothécaires/tuteurs ou tutrices se rendent compte des difficultés concrètes des étudiant·es et de leurs stratégies de recherche.

Les professeur·es, qui nous envoient leurs étudiant·es pour ces formations à la recherche documentaire, semblent approuver la démarche également. Parfois ils et elles réalisent le quiz avec les étudiant·es. Ils échangent avec nous pendant le parcours et nous développons avec eux et elles un autre type de contact.

## Atelier d'écriture à la BU

**Format** : une séance mensuelle de deux heures.

**Formations où le dispositif a été expérimenté** : cette expérimentation est proposée à tous les publics intéressés de toutes les formations de Paris 8, mais n'entre pas dans un enseignement particulier.

**Niveau d'enseignement** : de la licence au doctorat.

**Discipline** : toutes les disciplines sont potentiellement concernées.

**Service proposant l'enseignement** : BU Paris 8

**Description du dispositif** : chaque mois, si possible à jour et heure fixe, un ou deux bibliothécaires animent un atelier d'écriture à destination des étudiant·es qui souhaitent écrire en français, soit par envie, soit par besoin. Il leur est proposé plusieurs activités d'écriture créative avec des temps de rédaction, des temps de lecture de leurs textes et des temps de *feed back*. Il ne s'agit pas dans cet atelier de leur apprendre à écrire des textes de type académique mais plutôt de libérer leurs capacités rédactionnelles et de leur (re)donner confiance en soi et le plaisir d'écrire.

Au fil de la séance, des conseils méthodologiques sont également donnés et discutés (bénéfice d'un premier jet rapide, intérêt de la réécriture, problème de la procrastination, avantage du *brainstorming*, contraintes et avantages de l'écriture en temps très limité, etc.) qui peuvent être profitables quelle que soit la formation de l'étudiant·e et son niveau d'étude.

L'inscription est libre et sans engagement.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : l'initiative est issue du constat que beaucoup d'étudiant·es ont besoin d'améliorer leurs compétences écrites et que la bibliothèque peut participer de manière récréative et complémentaire aux enseignements déjà dispensés à l'université. On a aussi fait le constat que les ateliers d'écriture « dans le privé » sont chers et très prisés. Nous aimons bien l'idée que la BU puisse permettre à tous les étudiant·es d'en bénéficier, par besoin mais aussi par plaisir.

**Supports pédagogiques** : nous utilisons des supports mobilisés lors de notre formation à l'URFIST<sup>10</sup>, complétés par des manuels d'ateliers d'écriture, des idées trouvées sur internet et nos pratiques d'ateliers de conversation applicables à l'écrit. Exemples :

- Sur le modèle du texte de Balzac qui décrit sa table (lecture de ce texte), imaginez que vous êtes vous-même votre propre table de travail. Que sentez-vous (odeurs) ? Que voyez-vous ? Qu'entendez-vous ? Que ressentez-vous (toucher) ? Sélectionnez quelques mots clés de votre texte et réécrivez-le avec ces mots-clés. (Cet exercice présente l'intérêt d'un premier jet, puis d'une réécriture après filtrage des idées phares).

- Pensez à un lieu où vous aimeriez nous emmener, en France ou ailleurs, décrivez-le nous (expression orale dans un premier temps) puis écrivez une carte postale à une personne de votre choix depuis ce lieu. Dessinez ce lieu au dos de la carte postale.

- A partir du début et de la fin du poème en prose « Les fenêtres » de Baudelaire, que vous évoque une fenêtre fermée (discussion orale) ? Ecrivez le « milieu » du poème. Nous comparons ensuite avec le vrai poème de Baudelaire.

---

<sup>10</sup> Unité régionale de formation à l'information scientifique et technique

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : pour le moment, pas de modalité d'évaluation mise en place. Nous avons démarré en novembre 2022 et sommes encore en phase d'expérimentation.

**Effectif étudiant concerné** : nous visons une dizaine par séance ; pour le moment, nous en avons cinq en moyenne.

**Savoir-faire développés** : renforcement de la confiance en soi dans le processus d'écriture ; développement des capacités rédactionnelles.

**Formatrice et coordonnées** : Cécile Denier : [cecile.denier@univ-paris8.fr](mailto:cecile.denier@univ-paris8.fr) ; Guillaume Pons : [guillaume.pons@univ-paris8.fr](mailto:guillaume.pons@univ-paris8.fr) ; Lucie Kergroach : [lucie.kergroach@univ-paris8.fr](mailto:lucie.kergroach@univ-paris8.fr)

**Informations complémentaires** : l'hétérogénéité des publics (de la première année de licence au doctorat ; public francophone ou allophone) et le caractère participatif et volontaire de l'atelier le rend très stimulant et bienveillant. Au-delà des formateurs et formatrices, les étudiant·es se conseillent et s'encouragent mutuellement. L'apprentissage entre pairs y est mis en valeur.

Le travail sur l'écrit est au centre de la séance mais les compétences orales sont également importantes (lecture de son texte à voix haute, commentaires sur les textes des autres, discussion sur les difficultés rencontrées, etc.). L'auto-évaluation est également encouragée.

Nous sommes trois bibliothécaires à animer ces séances. Deux d'entre nous ont suivi une formation à l'animation d'ateliers d'écriture en milieu universitaire (via l'URFIST qui propose une excellente formation), une prévoit d'en suivre une autre plus approfondie dans un organisme spécialisé en ateliers d'écriture. Nous sommes également tous les trois habitué·es à animer des ateliers de conversation, des visites et des formations à la BU. L'une d'entre nous anime aussi des ateliers théâtre, une autre est chargée de cours à Paris 8. Enfin, nous écrivons également à titre personnel.

## Plagiat quand tu nous tiens ! Sensibilisation au plagiat

**Format** : une séance de trois heures au sein d'un enseignement semestriel.

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : *Méthodologie fondamentale et entrée à l'université.*

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : licence de lettres.

**Niveau d'enseignement** : licence 1 de lettres ; cette sensibilisation gagne à être réalisée dès la première année d'inscription dans l'enseignement supérieur, mais elle peut être réalisée à n'importe quel niveau si les besoins s'en font ressentir et cela quelle que soit la discipline enseignée.

**Discipline d'enseignement** : littérature française et francophone

**Département et UFR d'enseignement** : département de littérature française, francophone et comparée ; UFR Textes et sociétés.

**Description du dispositif** : pour sensibiliser les étudiant·es de première année de littérature au plagiat, j'organise une séance de trois heures autour de ce point en plusieurs étapes. Les étudiant·es disent, sans gêne, pratiquer le plagiat (terme qu'ils découvrent) car ils et elles pensent que la manière dont est rédigé un résumé, une idée est, d'une part, mieux exprimée et, d'autre part, dit "exactement" ce qu'ils et elles pensent. Il faut donc les faire parler, que le dialogue circule entre étudiant·es et enseignant·e.

Une fois les échanges terminés, je propose un texte que j'ai copié-collé depuis un site. Les étudiant·es le lisent silencieusement. Puis nous en discutons à l'oral (compréhension, style d'écriture, les idées, etc.). Je leur demande de relever 5 mots clés qu'ils jugent importants. Puis nous retenons 5-7 mots clés qui reviennent le plus. Les étudiant·es se lancent ensuite, sans aucun document, dans la rédaction d'un autre résumé, court, contenant les mots retenus. S'ensuit une lecture associée à des commentaires bienveillants sur la production de chacun·e

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : j'ai été alertée par les enseignant·es, plus particulièrement les doctorant·es allocataires qui, prenant sans doute plus de temps pour corriger les copies d'étudiant·es de licence, me disent avoir mis des zéro sur vingt à toutes celles et ceux qui ont osé copier-coller, durant le cours, des fragments sur internet. J'en ai parlé aux étudiant·es de première année et certains d'entre elles et eux se sont reconnu·es. Et comme je fais en sorte que la confiance l'emporte sur la crainte, la peur du jugement, nous en avons parlé. Ce sont les étudiant·es les plus faibles sur le plan académique, les étudiant·es en difficulté qui copient-collent sans même imaginer un instant que l'enseignant·e le remarquera.

Les objectifs sont simples : parler du plagiat, réfléchir ensemble à ce que la pratique veut dire (voler l'idée, le travail d'autrui, etc.) et encourager celles et ceux qui plagient à en expliquer les raisons : la peur de l'échec arrive en premier.

**Supports pédagogiques** : quatrième de couverture, résumés de textes recueillis sur internet ; papier et/ou ordinateur pour la rédaction ; livret en format pdf.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : rédaction d'un texte ; lecture ; retour collectif sur l'expérience de l'activité.

**Effectif étudiant concerné** : vingt-cinq environ.

**Savoir-faire (voire savoir-être) développés ne se réduisant pas à la discipline enseignée** : confiance en soi et capacité d'agir par soi-même.

**Enseignante et coordonnées** : Ferroudja Allouache : ferroudja.allouache@gmail.com



## Encouragement au travail régulier

**Format** : travail à réaliser chaque semaine entre deux séances d'un enseignement semestriel.

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : *clinique de l'enfant et de l'adolescent*

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : master de psychologie clinique.

**Niveau d'enseignement** : master 1.

**Discipline d'enseignement** : psychologie.

**Département et UFR d'enseignement** : psychologie.

**Description du dispositif** : rendu de semaine en semaine sur la plateforme Moodle comptant dans la note finale.

Dans ce dispositif les étudiant·es sont invités à réaliser et à déposer chaque semaine sur Moodle un travail comportant une partie révision de la séance passée et une partie préparatoire de la séance à venir. Ce travail permet donc en partie de préparer le contenu de la séance à venir, et en partie d'approfondir le contenu de la séance précédente. Il s'agit de tâches de lecture, de rédaction, de recherches de références, de traitement de cas, etc. qui prennent au maximum deux heures de réalisation pour les étudiant·es durant la semaine.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : beaucoup d'étudiant·es ayant tendance à différer leurs révisions, l'objectif est de les pousser à préparer et à approfondir le cours chaque semaine plutôt que pour l'examen final

**Supports pédagogiques** : Moodle et ses espaces de dépôt

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : le dépôt régulier du travail permet d'accéder à trois points sur une note finale de 20 maximum. Le dépôt n'est pas obligatoire mais si l'étudiant·e ne dépose rien il aura donc trois points de malus sur sa note. Cette incitation fonctionne pour obtenir des dépôts et ainsi du travail régulier chez deux tiers des étudiant·es environ. Le travail peut être réalisé en groupe mais les dépôts sont individuels.

**Effectif étudiant concerné** : quatre-vingts environ.

**Savoir-faire non réductible à la discipline enseignée** : une discipline de travail.

**Référence** : Jean-Francois Parmentier, Vicens Quentin. *Enseigner dans le supérieur : Méthodologie et pédagogies actives*, Paris, Dunod, 2019.

**Enseignant et coordonnées** : Thomas Villemonteix : thomas.villemonteix@univ-paris8.fr

**Autres éléments d'information** : en fonction de la manière dont le dispositif de révision et de préparation est conçu, il peut demander un plus ou moins grand travail de correction de la part de l'enseignant·e.



## Révisions actives

**Format** : une séance de trois heures précédant l'évaluation de fin de semestre découpée en deux séquences d'une heure trente.

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : *La terre et ses milieux : climatologie*

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : licence de géographie.

**Niveau d'enseignement** : licence 1.

**Discipline d'enseignement** : géographie.

**Département et UFR d'enseignement** : département de géographie ; UFR Etudes, recherche et ingénierie en territoires – environnements – sociétés (EriTES).

**Description du dispositif** : une séance de révision par les étudiant·es pour les étudiant·es avant l'examen de fin de semestre. Chaque étudiant·e doit identifier un point de cours sur lequel elle/il a bloqué. On met tous ces points de blocage dans un pot commun en les rassemblant par grande thématique, puis par petits groupes, les étudiant·es tentent de les résoudre (grâce aux supports de cours mais aussi en allant à la recherche de l'information sur le web, par exemple). A la fin de la séance, tous les groupes passent devant la promotion pour répondre aux différents questionnements et tenter de lever les points de blocage. C'est donc des révisions pour les étudiant·es, par les étudiant·es. Cela conforte les connaissances de celles et ceux qui savaient déjà, et cela permet à celles et ceux qui n'avaient pas compris de se le faire expliquer une nouvelle fois et autrement que par l'enseignant·e (via d'autres mots, d'autres approches).

Sur une séance de trois heures, la moitié est consacrée au travail sur les points de blocage et la moitié à la restitution devant l'ensemble de la promotion. Je relève les points de blocage lors de la séance précédente pour organiser à l'avance la séance de révision et constituer les groupes de travail en fonction des points de blocage identifiés par les étudiant·es.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : l'objectif est ici de palier à un certain manque de travail à la maison, mais aussi de rendre les étudiant·es plus actifs et actives dans leurs révisions de fin de semestre.

**Supports pédagogiques** : aucun support particulier n'est nécessaire

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : sans objet puisque le dispositif est destiné à préparer l'évaluation de fin de semestre.

**Effectif étudiant concerné** : trente à quarante.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée** : Cela permet également, notamment pour les L1, de se frotter à l'exercice de l'exposé et de la prise de parole devant un auditoire

**Enseignant et coordonnées** : Florian Raymond : [florian.raymond02@univ-paris8.fr](mailto:florian.raymond02@univ-paris8.fr)



## Contribuer à Wikipedia

**Format** : EC libre inclus dans le catalogue *So Skilled* composé de quatre séances de trois heures. Les séances sont distantes de deux à trois semaines.

**Formations où le dispositif a été expérimenté** : EC ouvert à l'ensemble des formations de licence.

**Niveau d'enseignement** : licence 1 à licence 3.

**Disciplines concernées** : elles le sont potentiellement toutes. En pratique, des étudiant·es des licences d'arts et d'information-communication se sont plus particulièrement investi·es dans cet EC libre.

**Service proposant l'enseignement** : BU Paris 8

**Description du dispositif** : cet EC forme les participant·es à la rédaction de notices Wikipedia. Il s'agit de rédiger et de mettre en ligne des articles identifiés comme manquants par la communauté (« articles à créer » ; projet « Sans pagEs »), en intégrant la démarche et la méthodologie propres à Wikipédia. Le choix des articles est lié aux thématiques de recherche de l'université à Paris 8 et aux collections de la bibliothèque. Sont notamment privilégiés des articles en lien avec Paris 8, son histoire, ses enseignant·es et des articles en lien avec le territoire. La formation académique demeure le cœur du dispositif : utiliser les ressources académiques (papier et électroniques) mises à disposition par la BU pour élaborer et diffuser des articles de qualité.

La formation est construite de manière à favoriser dès la première séance une appropriation rapide des ressources de la bibliothèque (outils de recherche documentaire et en ligne), des normes bibliographiques, de l'écosystème Wikipedia (via une intervention en visioconférence du responsable de projet enseignement supérieur et recherche au sein de Wikimedia) et des outils de travail collaboratif. Il s'agit, en effet, d'affecter les sujets avant la fin de la première séance et d'engager la recherche bibliographique.

Au cours des séances suivantes, les étudiant·es présentent à l'oral la bibliographie constitué·es en sous-groupes incluant des ressources académiques et journalistiques, apprennent à modifier directement sur Wikipedia des articles existants problématiques (incomplets, ne citant pas suffisamment leurs sources...), présentent le plan de leur article puis se concentrent sur sa rédaction.

La progression implique un travail personnel et collaboratif entre les séances accompagné à distance sur la plateforme Zoom : établissement d'une bibliographie commentée ; autoformation sur *wikimoo*, confection du plan de la notice et répartition de la rédaction des sous-parties ; rédaction de la notice et publication en amont de la dernière séance ; préparation à chaque étape d'une présentation orale, en groupe, de l'avancée du travail.

La dernière séance est consacrée à la découverte et à l'analyse collective des articles mis en ligne par chacun des sous-groupes ainsi que des commentaires de la communauté Wikipedia en présence d'un·e collègue extérieur·e à la formation qui réagit et commente le travail réalisé.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : dans le cadre de la mission de formation que réalise la BU, plusieurs membres du personnel ont souhaité renouveler l'offre à destination des étudiant·es. L'appel à projet du NCU *So Skilled* a été l'occasion d'imaginer une formation favorisant l'appropriation des ressources de la bibliothèque. L'objectif premier de cet EC est de renforcer la capacité des participant·es à discriminer l'information sur internet (évaluation de l'environnement documentaire, de la fiabilité des sources et des références et leur hiérarchisation) et de consolider leur regard critique sur les sources bibliographiques afin de construire une bibliographie fiable.

En outre, le dispositif développe la rigueur propre aux qualités rédactionnelles (style concis, clair, ton encyclopédique mais adapté à un public large), la capacité à adopter, dans la mesure du possible, un point de vue multidisciplinaire sur les sujets traités, mais aussi la capacité à travailler en autonomie et à respecter les échéances, la capacité à travailler en groupe et à collaborer à un projet commun, l'expression orale, l'adaptabilité et la créativité (savoir intégrer de nouveaux *process* de travail, adapter ses connaissances académiques à un nouveau contexte).

**Supports pédagogiques** : ensemble des ressources de la bibliothèque ; Wikipedia ; outils collaboratifs de type Framapad.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : les différentes activités et compétences travaillées (recherche documentaire, *wikimoo*, qualités rédactionnelles, capacité à reformuler, coopération, présentation orale, capacité à tenir compte des remarques) sont évaluées à travers un barème communiqué dès la première séance.

**Effectif étudiant concerné** : une trentaine (divisé en deux groupes).

**Savoir-faire** : voir objectifs *supra*.

**Références** : exemples de notices auxquelles ont contribué les participant·es à cet EC : [https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%8Elot\\_8\\_de\\_la\\_ZAC\\_Basilique\\_\(Saint-Denis\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%8Elot_8_de_la_ZAC_Basilique_(Saint-Denis)) ; [https://fr.wikipedia.org/wiki/Hildegard\\_Westerkamp](https://fr.wikipedia.org/wiki/Hildegard_Westerkamp)

**Formatrice et coordonnées** : Alexandra Nobile : [alexandra.nobile@univ-paris8.fr](mailto:alexandra.nobile@univ-paris8.fr)

**Autres formateur·trices impliqué·es** : Cecile Denier : [cecile.denier@univ-paris8.fr](mailto:cecile.denier@univ-paris8.fr) ; Raphael Fortoso (ne travaille plus à P8 actuellement) ; Damien Angelloz : [damien.angelloz-nicoud02@univ-paris8.fr](mailto:damien.angelloz-nicoud02@univ-paris8.fr)

**Informations complémentaires** : alors que les enseignants-chercheurs ont souvent un *a priori* négatif sur Wikipedia, la rédaction d'articles sur l'encyclopédie libre collaborative en ligne est utilisée, dans cet EC libre, pour former à la mobilisation de sources académiques répondant aux principaux critères d'articles de qualité (normes de rédaction, référencement, etc...).

Les sujets des articles sont répartis entre les sous-groupes par tirage au sort, l'expérience ayant montré la première année que les participant·es avaient du mal à se mettre d'accord entre eux sur le choix d'un sujet.

Ce dispositif n'a pu être poursuivi au-delà de 2022 en raison de son financement (appel à projet NCU *So Skilled*) limité à trois années.

## Apprendre, créer et débattre à la BU avec Arte Campus

**Format** : EC libre inclus dans le catalogue des EC libres *So Skilled*, constitué de cinq séances de trois heures. Les séances sont distantes de deux à trois semaines.

**Formations où le dispositif a été expérimenté** : EC ouvert à l'ensemble des formations de licence.

**Niveau d'enseignement** : licence 1 à licence 3.

**Disciplines concernées** : le thème retenu – l'écologie – s'inscrit résolument dans une perspective transdisciplinaire (géographie, sociologie, science politique, disciplines artistiques...)

**Service proposant l'enseignement** : BU Paris 8

**Description du dispositif** : à partir de la thématique de l'écologie, les étudiant·es s'approprient les ressources physiques et électroniques de la bibliothèque afin de créer des contenus multimédias qui sont ensuite partagés et archivés sur la base de données Arte Campus. Cette base propose en effet des outils de création et d'annotation d'extraits vidéo et de cartes mentales autour desquels les étudiant·es organisent leur recherche documentaire lors de séances en groupe et de temps de travail en autonomie. Durant la dernière séance, les étudiant·es participent à une *master class* organisée par le responsable des services aux chercheurs de la bibliothèque, en présence de Jean Robert Viallet, réalisateur du documentaire *L'homme a mangé la terre*, Philomène Le Bon, journaliste à Arte Campus, et de plusieurs enseignant·es du département de géographie de Paris 8, ainsi que des enseignant·es d'autres départements. En amont, les étudiant·es ont visionné le documentaire et ont répondu à un quiz.

La formation est construite de manière à favoriser dès la première séance une appropriation rapide des ressources de la bibliothèque (Encyclopaedia Universalis, Cairn, Octo+, Europresse, Arte Campus, Statista), des outils de travail collaboratif (Framapad), du thème (échange autour du documentaire visionné en amont) et des règles bibliographiques attendues pour créer le contenu multimédia. Il s'agit, en effet, d'engager rapidement la recherche bibliographique en sous-groupe autour de sujets affectés par tirage au sort.

Les séances suivantes sont consacrées à la présentation orale des sujets et des bibliographies, à la présentation des outils de création Arte Campus (séquençage et ajout de contenu texte ou audio ; création de carte mentale enrichie) suivie d'exercices pratiques (création d'une carte mentale à l'aide des bibliographies déjà constituées). Le travail en sous-groupe se poursuit sur le sujet à traiter (séquençage d'un ou deux extraits de la vidéo retenue dans la bibliographie, ajout de son et de texte issus de la recherche bibliographique, amélioration éventuelle de la carte mentale et affinement de la problématique identifiée) avant sa restitution collective et la préparation de la *master class* et des compétences requises pour débattre (les questions qui y seront posées et les interventions de chacun·e sont préparées collectivement).

La progression implique un travail personnel et collaboratif entre les séances accompagné d'un suivi personnalisé entre les séances : étoffement de la bibliographie commentée ; enrichissement de la carte mentale avec des fichiers textes, son et image ; finalisation du travail en autonomie avant sa publication et son partage ; préparation à chaque étape d'une présentation orale, en groupe, de l'avancée du travail.

Au cours de la dernière séance, les participant·es assistent à la *master class* en présence du réalisateur du documentaire, d'enseignant·es chercheur·es de Paris 8 et d'une journaliste d'Arte Campus, ce qui leur permet de se familiariser avec le monde de la recherche. Leur participation au débat contribue au renforcement de leurs capacités à communiquer autour d'un thème sur lequel ils ont consolidé leurs connaissances.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : dans le cadre de la mission de formation que réalise la BU, plusieurs membres du personnel ont souhaité renouveler l'offre à destination des étudiant·es. L'appel à projet du NCU *So Skilled* a été mobilisé pour imaginer des formations favorisant l'appropriation des ressources de la bibliothèque. C'est ainsi qu'a d'abord été proposé un EC libre intitulé *Contribuer à Wikipedia*. Avec l'EC *Apprendre, créer et débattre à la BU avec Arte Campus*, l'objectif principal poursuivi est que les étudiant·es deviennent acteurs et actrices d'un savoir qu'ils construisent en participant à la création de contenus multimédias. Il s'agit de renforcer la capacité des participant·es à discriminer l'information sur une question vive, à savoir l'écologie et à consolider leur regard critique sur les contenus multimedia.

Le dispositif permet, en outre, de développer la capacité à adopter un point de vue multidisciplinaire sur le sujet traité, la capacité à travailler en autonomie et à respecter les échéances, l'adaptabilité et la créativité (savoir intégrer de nouveaux *process* de travail, adapter ses connaissances académiques à un nouveau contexte), l'expression orale et favorise le travail collaboratif. Autant de compétences sociales et communicatives qui trouvent à s'ancrer de manière concrète lors de la participation à la *master class*, laquelle donne, en outre, l'occasion de se familiariser avec le monde de la recherche en sciences humaines et sociales.

**Supports pédagogiques** : ensemble des ressources de la bibliothèque et des ressources vidéo proposées par Arte Campus.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : les différentes activités et compétences transversales travaillées (recherche documentaire, production d'une carte mentale enrichie, mobilisation d'extraits vidéos, coopération et communication, présentation orale, capacité à tenir compte des remarques) sont évaluées à travers un barème communiqué dès la première séance. La tenue d'un journal de bord encourage la réflexivité sur les apprentissages et le développement de l'auto-évaluation.

**Effectif étudiant concerné** : vingt-cinq.

**Savoir-faire développés** : voir objectifs *supra*.

**Formatrices et coordonnées** : Alexandra Nobile : [alexandra.nobile@univ-paris8.fr](mailto:alexandra.nobile@univ-paris8.fr) Cécile Denier : [cecile.denier@univ-paris8.fr](mailto:cecile.denier@univ-paris8.fr)

**Informations complémentaires** : le fait que les contenus multimédia soient partagés et archivés sur la base de données Arte Campus constitue un élément valorisant pour les participant·es. Il en va de même de leur intégration active au sein de la *master class*.

## Passeport pour l'enseignement à distance

**Format** : dispositif en ligne d'accompagnement à l'entrée dans l'enseignement à distance ouvert deux semaines avant la rentrée (du 1<sup>er</sup> au 15 septembre).

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : licence de psychologie, dans le cadre de l'enseignement à distance.

**Niveau d'enseignement** : licence 1.

**Discipline concernée** : psychologie.

**Département et UFR d'enseignement** : Institut d'enseignement à distance (IED).

**Description du dispositif** : ce dispositif, mis en place en 2020, a vocation à accompagner les étudiant·es de l'IED à s'initier à l'enseignement à distance, découvrir les attentes et exigences des formations universitaires, réviser les fondamentaux et découvrir la discipline qu'ils vont suivre. Les modules proposés à ce jour sont les suivants :

- *Méthodologie de travail en formation universitaire à distance.*
- *Méthodologie de travail en formation universitaire à distance (reprise d'étude).*
- *Atelier prise de notes.*
- *Recherche documentaire.*
- *Fondamentaux : français.*
- *Fondamentaux : anglais.*
- *Fondamentaux : mathématiques.*
- *Présciences niveau 2.*
- *Découverte de la gestion.*
- *Découverte de la psychologie.*

A l'IED, le dispositif est proposé en version tutorée par des tutrices d'accompagnement. Cinq tutrices ont été recrutées pour l'occasion permettant d'assurer une présence du lundi au samedi. Le dispositif a été complété en 2022 par un petit module de présentation de la structure des enseignements et de l'environnement numérique de travail. Le dispositif est ouvert durant les quinze jours précédant le début des cours (1<sup>er</sup> au 15 septembre) pour les étudiant·es de licence de psychologie. Les modules sont mis à disposition des étudiant·es sans aucune obligation de les travailler. Chaque étudiant·e choisit ceux qu'il ou elle veut suivre. Après la rentrée, les ressources composant le dispositif continuent d'être utilisées en fonction des besoins dans le cadre du tutorat d'accompagnement.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : il s'agit de répondre à un besoin de préparation des étudiant·es à l'entrée dans l'enseignement à distance afin de leur permettre de mieux repérer le fonctionnement de l'université et d'identifier les points de vigilance à travailler avec l'aide des tutrices d'accompagnement.

L'objectif est à la fois de permettre aux étudiant·es d'évaluer leurs forces et leurs faiblesses dans chaque module proposé, mais aussi d'identifier les leviers permettant de surmonter les difficultés rencontrées. Ce dispositif est surtout l'occasion d'une première prise de contact entre les étudiant·es et l'équipe tutorale.

**Supports pédagogiques** : les modules sont intégrés au Moodle de l'IED via des liens LTI<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> LTI est une norme d'interopérabilité des outils d'apprentissage qui permet un échange sécurisé d'informations entre Moodle et un outil d'apprentissage externe

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif :** le dispositif intègre la possibilité pour les utilisateurs et utilisatrices d'évaluer leurs propres points forts et faibles. Le dispositif lui-même est l'objet d'un bilan qualitatif réalisé en fin d'année en même temps que le bilan du tutorat d'accompagnement.

**Effectif étudiant concerné :** maximum huit cents. En pratique, le dispositif est mobilisé par deux cents étudiant·es inscrit·es en licence 1 de psychologie à l'IED.

**Savoir-faire développés non réductibles à la discipline enseignée :** connaissances et compétences de base ; prise de notes ; recherche documentaire ; autonomie ; travail collaboratif en ligne.

**Références :** <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/le-passeport-ead-les-cles-pour-reussir-ses-etudes-distance-48943>

En outre, le passeport pour l'enseignement à distance a été présenté dans plusieurs conférences internationales :

- Open education global Francophone, 12 & 13 novembre 2020, Lille, France.
- 14th International Conference & Exhibition on ICT for Education, Training & Skills Development. 23-25 October 2019, Abidjan, Côte d'Ivoire.
- OEB 2021: Shaping the future of learning, 1-3 December 2021, Berlin, Germany.

**Enseignant et coordonnées :** Jean Marc Meunier : [jmeunier@univ-paris8.fr](mailto:jmeunier@univ-paris8.fr)

**Informations complémentaires :** coordonné par Paris 8 et la Fédération interuniversitaire de l'enseignement à distance, le dispositif a été élaboré en collaboration par sept universités (Paris 8, Paris-Sud, Franche-Comté, Paul Valéry Montpellier, Paris-Nanterre, Caen et Lille) et trois universités thématiques numériques (AUNEGE, UNISCIEL et UOH). Le dispositif a été financé par le ministère de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation. Il est composé de plusieurs modules (*cf.* ci-dessus) mis à disposition des établissements d'enseignement supérieur pour une utilisation accompagnée ou en autonomie. Il est également en accès libre sur le site de la Fédération internationale d'enseignement à distance ([www.fied.fr](http://www.fied.fr)).

Les étudiant·es apprécient particulièrement de trouver un lieu d'accueil et de rencontre avant l'ouverture des cours. Peu d'étudiant·es réalisent la totalité des modules, mais la prise de contact à cette occasion avec les tutrices d'accompagnement est particulièrement rassurante. Les modules les plus appréciées sont la découverte de l'environnement de travail, le module de méthodologie du travail universitaire, notamment la version spécifique aux étudiant·es en reprise d'études et le travail collaboratif en ligne.

## Méthodologie du travail collaboratif en ligne

**Format** : EC de trente heures à distance auquel il faut ajouter le travail personnel.

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : licence de psychologie, dans le cadre de l'enseignement à distance.

**Niveau d'enseignement** : licence 1.

**Discipline concernée** : psychologie.

**Département et UFR d'enseignement** : Institut d'enseignement à distance (IED).

**Description du dispositif** : destiné aux étudiant·es de première année de licence de psychologie à distance, ce cours en ligne a pour objectif le développement des compétences transversales et plus particulièrement le travail en équipe à distance. Il est organisé en trois modules.

- Le premier est consacré à la découverte des outils de gestion documentaire collaboratifs (partage de document, cloud, gestion de version) et à la gestion du travail collectif (gestion de tâches ou de projet, bonnes pratiques).

- Le second module est un test d'auto-positionnement permettant d'attirer l'attention des étudiant·es sur les compétences transversales à travailler et de leur proposer des ressources pertinentes.

- Le dernier module consiste à mettre en pratique les connaissances acquises en réalisant un travail collaboratif en ligne sur des sujets en rapport avec la discipline étudiée (psychologie). La mise en application consiste à élaborer une contribution à une page Wikipédia par groupe de quatre à cinq étudiant·es.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : Ce cours répond à un besoin de développement précoce des compétences de travail en groupe et à distance pour les étudiant·es de psychologie à l'IED. Ces compétences sont réinvesties dans le cadre de leurs études, plusieurs cours intégrant un travail en groupe et à distance. Le test d'auto-positionnement proposé dans le cours leur permet de prendre conscience des compétences à travailler. Les étudiant·es sont invité·es, lors de la répartition des rôles à choisir celui qui leur permet de travailler ces compétences.

**Supports pédagogiques** : Moodle pour les supports de cours.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : le travail attendu est une synthèse du travail collaboratif expliquant, d'une part, le processus de choix du thème, son identification et la planification du travail à mener pour réaliser la notice Wikipedia, et d'autre part, la répartition des rôles de chacun. La qualité du travail mené est évaluée à partir de l'historique sur la page Wikipédia des modifications attribuable au groupe.

**Effectif étudiant concerné** : deux cent cinquante.

**Enseignant et coordonnées** : Jean Marc Meunier : jmeunier@univ-paris8.fr

**Informations complémentaires** : ce cours est très apprécié des étudiant·es qui le perçoivent à la fois comme enrichissant, motivant et utile pour la poursuite de leurs études.



## Acquisition de compétences transversales par le jeu

**Format :** *serious game* ou « jeu sérieux » (dispositif ludique au service d'une intention pédagogique) sur ordinateur ou smartphone.

**Formations où le dispositif a été expérimenté :** ce dispositif est en cours de développement dans le cadre de l'IED. Son expérimentation est prévue pour la rentrée 2023.

**Niveau d'enseignement :** licence 1.

**Disciplines concernées :** potentiellement toutes les disciplines.

**Département et UFR d'enseignement :** Institut d'enseignement à distance (IED).

**Description du dispositif :** ce dispositif est en cours de développement dans le cadre d'un projet collaboratif au sein de la Fédération interuniversitaire de l'enseignement à distance (FIED) qui le finance. Celui-ci implique les universités de Paris 8 (porteur) de Caen, de Lille, de Tours et de Franche-Comté. Le projet vise à réaliser un *serious game* axé sur le développement des compétences transversales en méthodologie de travail universitaire. Le projet se déroule en deux phases. La première année a été dédiée à l'élaboration du cahier des charges : identification des compétences visées, définition des *game-play* (intrigue, règles du jeu, etc.). La seconde année est consacrée au développement d'un prototype jouable. L'accompagnement à la conception, à la réalisation et l'hébergement final du jeu est confié à l'association Ikigai (<https://ikigai.games>). La livraison est attendue pour le printemps 2023. Le jeu sera disponible gratuitement sur la plateforme de l'IED. Les établissements qui le souhaitent pourront bénéficier d'une intégration du jeu dans Moodle ainsi qu'une solution de *Learning Analytics* mutualisée. Parallèlement au développement du jeu durant la seconde année, le groupe projet travaillera à la formalisation de scénarii pédagogiques pour l'utilisation du jeu dans le cadre d'un enseignement de méthodologie universitaire, en présentiel et à distance.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés :** si en présentiel, les compétences transversales peuvent être travaillées en petits groupes à l'aide de pédagogies actives, la transposition à distance n'est pas toujours aisée. C'est la raison pour laquelle a émergé ce projet de développement d'un jeu sérieux. Les intérêts d'un tel format sont multiples ; ils permettent de :

- favoriser l'engagement et la motivation de l'étudiant·e (Sanchez & Romero, 2020) ;
- favoriser le développement d'habilités cognitives (Alvarez, Djaouti & Rampnoux, 2016) ;
- aborder la complexité du réel (Taddéi, 2017) ;
- diversifier les stratégies pédagogiques (Lépinard, 2020) ;
- personnaliser le niveau de difficulté en fonction des besoins de l'étudiant·e (Becerril-Ortega, 2011).

**Supports pédagogiques :** jeu sérieux. Ici, le dispositif et le support sont la même chose...

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif :** Celles-ci dépendent des scénarii pédagogiques, lesquels sont encore en cours de formalisation

**Effectif étudiant concerné :** huit cents potentiellement à Paris 8.

**Références :**

Alvarez, Julian, Damien Djaouti, Olivier Rampnoux, *Apprendre avec les Serious Games ?* Réseau Canopé, 2016

Becerril Ortega Raquel, Caron Pierre-André, « Dispositifs de formation et Serious Game, Analyse des porosités, Les jeux sérieux : situations, environnements ou artefacts pour l'apprentissage ? ». 9e congrès de l'ACFAS, May 2011, Sherbrooke, QC, Canada

Lépinard Philippe, « La décontextualisation par le jeu des situations d'apprentissage simulées comme stratégie pédagogique inclusive ». XXIXe Conférence Internationale de Management Stratégique, *Association Internationale de Management Stratégique*, Jun 2020, En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02619525/document>

Sanchez Éric & Romero Margarida. *Apprendre en jouant*. Paris : Retz, 2020

Taddei, François. « Avec le numérique, il faut que l'école change de culture ». Entretien », *Hermès, La Revue*, vol. 78, no. 2, 2017, pp. 201-206.

**Enseignant et coordonnées** : Jean Marc Meunier : [jmeunier@univ-paris8.fr](mailto:jmeunier@univ-paris8.fr)

**Autres enseignant·es impliqué·es** : enseignants des IED de Caen, de Lille, de Tours et de Franche-Comté et Fédération interuniversitaire de l'enseignement à distance (FIED)

## Schématiser un article scientifique

**Format :** exercice sur deux séances au sein d'un cours.

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté :** tout enseignement dans lequel on souhaite travailler la lecture d'article.

**Formation où le dispositif a été expérimenté :** licence de sociologie.

**Niveau d'enseignement :** licence, en adaptant les attentes selon les années et le niveau.

**Discipline d'enseignement :** sociologie.

**Département et UFR d'enseignement :** département de sociologie et d'anthropologie ; UFR Textes et sociétés.

**Description de la pratique, de l'exercice ou du dispositif :** le principe du dispositif est de restituer le contenu d'un article scientifique sous la forme d'un schéma, ou d'une représentation graphique. Cela oblige à bien identifier et distinguer les différents éléments de l'article (donnée empirique, concept, information extérieure...) et à travailler les connections logiques de l'argumentation. Cela valorise d'autres compétences chez les étudiant·es et peut modifier les « hiérarchies » entre étudiant·es, certains pouvant se révéler plus à l'aise dans cette forme qu'à l'écrit. Enfin, plusieurs représentations peuvent fonctionner, il n'y a donc pas de « bonne réponse ». Par contre, il est plus facile de pointer et faire comprendre les incohérences sur un schéma que sur un texte.

Plusieurs modalités sont envisageables (et ont été testées) :

- distribuer un article scientifique, que les étudiant·es doivent lire chez eux. A la séance suivante, ils et elles doivent apporter leur schéma (que l'enseignant·e peut éventuellement commenter pour la séance d'après) et on prend un temps collectif pour représenter au tableau un schéma qui fait consensus.

- prendre un article bien structuré, à diviser en quatre ou cinq parties. Diviser la classe en autant de groupes qui sont chacun chargés de représenter leur partie de l'article sur une grande feuille. A la fin de la séance, on reconstitue l'ensemble de l'article en affichant au mur les différentes feuilles dans l'ordre, et on fait une session d'explicitation (commentaire, critique...) collective.

Cela peut sans doute fonctionner aussi avec un extrait d'article, ou un autre texte argumentatif.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés :** partant du constat des difficultés des étudiant·es à lire un article de sciences sociales, l'objectif recherché est d'aider les étudiant·es à s'appropriier la lecture de ce type de textes, la compréhension de l'argumentation, et à acquérir des outils pour cela.

**Support pédagogique :** un article scientifique de son choix bien structuré

**Modalité d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif :** éventuellement, évaluation des schémas (avec notation a, b, c) par rapport à la qualité de restitution du contenu de l'article.

**Effectif étudiant concerné :** plutôt une vingtaine.

**Savoir-faire ne se réduisent pas à la discipline enseignée :** être capable de s'appropriier et de comprendre un texte argumentatif éventuellement complexe.

**Enseignante et coordonnées :** Livia Velpry : [liviavel@yahoo.fr](mailto:liviavel@yahoo.fr)



## Partir des ressentis : lire et s'appropriier les lectures

**Format** : exercice au format variable. Il peut être réalisé lors de chaque séance hebdomadaire ou moins ; il peut constituer tout ou partie de la séance. L'intérêt est quand même dans la répétition, pour favoriser la progression des étudiant·es.

**Nom des enseignements où le dispositif a été expérimenté** : *Lire les sciences sociales ; Sociologie de la santé ; Entretien.*

**Formations où le dispositif a été expérimenté** : licence de sociologie ; master de sciences sociales.

**Niveau d'enseignement** : de la licence 1 au master 1.

**Disciplines d'enseignement** : sociologie, anthropologie, mais potentiellement toutes les disciplines des sciences humaines et sociales.

**Département et UFR d'enseignement** : département de sociologie et d'anthropologie ; UFR Textes et sociétés.

**Description du dispositif** : dans sa version maximale, je distribue en début de semestre un recueil d'articles. A chaque séance, les étudiant·es doivent me remettre une page imprimée qui comprend un résumé de l'argument de l'article en une demi-page (de quel constat part l'auteur et où arrive-t-il, après quel chemin ?) et un commentaire ou une réaction également d'une demi-page maximum. Pour le commentaire, je demande de partir de ressentis sur l'article, qu'ils soient négatifs ou positifs. Ils peuvent porter sur le contenu, le style d'écriture, la méthode, le sujet de recherche. J'insiste sur le fait que tout peut faire l'objet d'une réaction, il faut surtout qu'ils et elles se sentent le plus libres possible de dire leur ressenti (je n'ai rien compris, je n'aime pas sa conclusion, etc.).

L'objectif (que je leur explique) est qu'ils et elles apprennent à exprimer clairement par écrit quelque chose qu'ils et elles ressentent ou pensent et à développer des arguments pour le justifier. C'est ce que j'évalue par une lettre (A « bien réalisé » / B « des idées, mais mal exprimé » ou « bien écrit, mais pas de contenu personnel » / C « exercice non compris »), selon le degré auquel leur propos est clair et argumenté. Je corrige chaque semaine et le leur rend à la séance suivante. C'est fastidieux, mais assez rapide vu la taille du document.

Le travail du résumé permet de pointer les problèmes de syntaxe et d'argumentation logique, mais aussi de leur apprendre à repérer ce qui constitue l'argument central du texte. Sur les réactions, mes commentaires consistent à leur demander d'explicitier leur ressenti, en le décrivant plus finement, mais aussi à l'argumenter en prenant des exemples précis dans le texte. Evidemment, l'intérêt de ce dispositif est qu'on s'assure ainsi que les étudiant·es ont tous et toutes lu et essayé de tirer quelque chose un peu activement de l'article. La discussion en classe s'en trouve plus animée. Quand l'effectif d'étudiant·es est trop important, j'ai parfois demandé à ce que les étudiant·es rendent au moins sept fiches sur onze ou douze séances, par exemple.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : j'ai mis en place ce dispositif car j'avais l'impression que les étudiant·es avaient du mal à entrer dans la lecture ; à penser quelque chose par eux-mêmes des textes proposés. Ils restaient extérieurs, comme si ce qu'ils lisaient ne correspondait à aucune réalité. J'ai voulu les aider à s'emparer des textes en passant par un registre plus émotionnel, base à partir de laquelle ils pouvaient construire une réaction plus argumentée et progressivement plus étoffée.

**Supports pédagogiques** : une fiche en deux parties.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif :** chaque fiche est notée par une lettre qui indique la proximité atteinte par l'étudiant·e vis-à-vis de la consigne. En général, je ne prends en compte qu'un tiers des notes pour la moyenne finale, ce qui permet de les encourager à en rendre le maximum et à insister sur leur progression : ceux qui ont de mauvaises évaluations au début peuvent les annuler s'ils continuent à m'en rendre et progressent (je défends avec sincérité le fait que plus ils font de fiches, meilleures elles sont).

**Effectif étudiant concerné :** quinze à quarante-cinq.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée :** lecture approfondie ; argumentation d'un point de vue à l'écrit (et à l'oral) ; contribution à un débat d'idées ; développement des capacités critiques.

**Enseignante et coordonnées :** Livia Velpry : [liviavel@yahoo.fr](mailto:liviavel@yahoo.fr)

**Autre enseignante impliquée :** Claudette Lafaye : [clafaye@univ-paris8.fr](mailto:clafaye@univ-paris8.fr) ; [claudette.lafaye@gmail.com](mailto:claudette.lafaye@gmail.com)

**Informations complémentaires :** j'ai utilisé le dispositif en licence et en master et il fonctionne bien, autrement dit il s'adapte au niveau de l'étudiant·e. En particulier dans les groupes hétérogènes de L1 ou L2, il permet de faire un retour orienté sur la syntaxe et la compréhension du texte aux plus faibles, et de faire travailler l'argumentation de ses opinions chez les plus avancés.

**Mobilisation par Claudette Lafaye :** j'ai utilisé ce dispositif dans un format restreint en M1 (*cf. fiche : Lire et analyser un texte de sciences sociales*) et dans un format maximal en L3 au sein de l'EC *Sociologie des quartiers populaires*. Concernant ce dernier, chacune des séances explorait un sous-thème du thème traité (« Les quartiers populaires sont-ils des ghettos urbains ? » ; « Quelle(s) forme(s) de (dé)politisation des quartiers populaires ? » ; « Les processus de gentrification : une menace pour les quartiers populaires ? », etc...). Chaque sous-thème était lui-même éclairé et travaillé à partir de deux textes de sciences sociales précédemment distribués. En amont de la séance, une moitié de l'effectif avait pour consigne de lire le texte 1 ; l'autre moitié le texte 2 et tous rédigeaient une fiche en deux parties sur le modèle décrit ci-dessus. Après une courte introduction de ma part problématisant les enjeux sociologiques de la question traitée, la séance s'ouvrait sur une rapide présentation orale de chacun des deux textes par des étudiant·es volontaires, puis l'ensemble de la séance était organisée autour de ce que les participant·es disaient avoir aimé et n'avoir pas aimé dans le texte lu, de telle sorte que toute la séance puisse se déployer autour d'une confrontation. Celle-ci se déroulait d'abord autour de chaque texte entre ceux qui l'avaient lu et dont les regards portés pouvaient converger ou diverger tandis que ceux qui ne l'avaient pas lu s'employaient à faire clarifier les arguments de ceux qui l'avaient lu. Puis, l'intérêt et les défauts des deux textes au regard de la problématique de la séance étaient comparés et argumentés, chaque groupe d'étudiant·es défendant le texte qu'il avait lu.

Ce qui m'a intéressé dans ce dispositif conçu par Livia Velpry, c'est, en premier lieu, la possibilité que les étudiant·es les moins à l'aise progressent dans la construction d'une argumentation critique en apprenant des étudiant·es ayant déjà l'intuition, voire un début de maîtrise, de la manière dont celle-ci s'élabore en sciences sociales et, en second lieu, que tous se confrontent à la prise en compte d'éléments qu'ils n'avaient pas envisagés à l'issue de leur lecture.

Je me suis positionnée dans cet enseignement sur le même plan que les étudiant·es avec pour principe affirmé et presque toujours vérifié que j'allais moi-même, grâce à leur regard sur les textes, en découvrir de nouvelles dimensions. Le dispositif fonctionnait tellement bien que je ne parvenais pas toujours à disposer du temps nécessaire pour récapituler les principaux éléments issus de la discussion et pour amorcer la conclusion (préparée en amont) synthétisant les apports des textes à la problématique de la séance, ce que certain·es étudiant·es ont parfois regretté.

## Exercice de paraphrase pour développer la compréhension

**Format** : exercice au sein d'un cours qui peut être répété autant de fois que l'on souhaite.

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : *Introduction aux sciences sociales-2*.

**Niveau d'enseignement** : licence 1, mais si besoin cet exercice peut être réalisé en L2 ou L3.

**Discipline d'enseignement** : sociologie.

**Département et UFR d'enseignement** : département de sociologie et d'anthropologie ; UFR Textes et sociétés.

**Description du dispositif** : l'enseignant·e présente les idées nouvelles d'un auteur, puis choisit un court extrait de texte (quelques phrases) dans lequel cet auteur exprime certaines de ces idées. L'extrait est communiqué aux étudiant·es en format papier. L'exercice de paraphrase consiste à leur demander de remplacer tous les mots de l'extrait par d'autres mots, en gardant le sens du texte initial. Les étudiant·es doivent, avec leurs propres termes, rester fidèles à l'auteur. Ils sont en effet enclins à mémoriser des expressions en bloc et ont des difficultés à restituer leur contenu par des phrases dont ils maîtrisent la construction. Qui est le sujet ? Quelle est l'action, sa cible, etc. ? L'exercice de paraphrase est un exercice d'écriture, d'appropriation du texte, de concentration et d'analyse. Il peut être réalisé individuellement ou en binôme, voire en petit groupe selon les objectifs pédagogiques poursuivis ; il gagne à faire l'objet de propositions multiples et donc d'une discussion à propos de la version la meilleure.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : prenant en charge un enseignement de première année présentant les grands auteurs de la discipline, j'ai bénéficié du support commun constitué de courts extraits de textes des auteurs étudiés. Sachant d'expérience la difficulté qu'ont beaucoup d'étudiant·es à lire et accéder au sens de textes de sciences sociales, *a fortiori* lorsqu'ils ont été rédigés par des auteurs du XIX<sup>e</sup> ou du début du XX<sup>e</sup> siècle, j'ai imaginé cet exercice d'écriture afin de renforcer la compréhension et l'appropriation des textes travaillés en séance et plus largement des auteurs étudiés. Sa réalisation en binôme ou petit groupe permet également de renforcer la coopération entre étudiant·es et, éventuellement, de débloquer celles et ceux présentant des difficultés de compréhension ou de rédaction plus importantes. La lecture et l'évaluation croisée entre étudiant·es ou groupes d'étudiant·es renforcent le processus de compréhension et enrichit le vocabulaire.

**Supports pédagogiques** : extraits de textes dont on souhaite faire travailler la compréhension et l'appropriation.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : l'exercice peut aussi s'intégrer à un dispositif d'évaluation. Une première question demande aux étudiant·es de présenter de manière schématique la théorie d'un auteur ; une seconde question est un exercice de paraphrase à propos de cet auteur et de cette théorie.

**Effectif étudiant concerné** : vingt-cinq à trente-cinq.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée** : renforcement des capacités de compréhension d'un texte ; capacités rédactionnelles ; collaboration si on fait le choix de réaliser l'exercice en binôme ou trinôme.

**Enseignant et coordonnées** : Jacques Siracusa : [jacques.siracusa@gmail.com](mailto:jacques.siracusa@gmail.com)



## Étayer l'argumentation

**Format** : exercice travaillé en séance avant d'être mobilisé à des fins d'évaluation.

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : *Sociologie du travail* (enseignement articulé à un enseignement de méthode des sciences sociales centré sur l'observation).

**Niveau d'enseignement** : licence 2.

**Discipline d'enseignement** : sociologie

**Département et UFR d'enseignement** : département de sociologie et d'anthropologie ; UFR Textes et sociétés.

**Description** : l'exercice consiste à demander aux étudiant·es de choisir une activité à étudier, puis de puiser dans le cours des éléments leur permettant de formuler un constat général de leur choix (par exemple, une étudiante exerçant le métier d'infirmière affirmait : « les infirmières préfèrent le service des urgences parce qu'elles jugent le contrôle hiérarchique du médecin moins prononcé que celui qui s'exerce dans d'autres services »). Ce constat qui, en sciences sociales, prend le plus souvent la forme d'une régularité observée, doit être illustré trois fois en mobilisant des informations de leur choix (observations *in situ*, entretiens, données statistiques, archives, etc.). Le constat doit être un bon résumé, ou une synthèse généralisée, des trois illustrations. Celles-ci doivent être homogènes au regard du résumé. Enfin, la formulation du constat doit refléter la nature des informations sur lesquelles il s'appuie. Je demande aux étudiant·es trois constats illustrés chacun trois fois.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : ce dispositif a pour objectif principal d'entraîner les étudiant·es à étayer leurs arguments et à réfléchir à la dimension interprétative de la discipline. C'est aussi un exercice d'écriture puisque la formulation du constat, guidée par les idées développées au sein du cours, doit être ajustée aux informations qui l'illustrent. Il sensibilise donc les étudiant·es à l'appropriation théorique de la discipline et à la récolte d'informations en rapport avec elle. L'activité étudiée étant souvent un job d'étudiant·e, un loisir ou une activité professionnelle mise en suspens, c'est-à-dire une activité qu'ils connaissent de manière pratique, l'exercice les pousse à verbaliser leurs connaissances et à sentir les difficultés de la généralisation.

**Supports pédagogiques** : aucun support particulier n'est nécessaire pour réaliser cet exercice.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : cet exercice est aussi un dispositif d'évaluation. De bons exercices passés sont préalablement étudiés en classe et servent de modèles. Une version provisoire facultative est rendue et commentée en séance pour être améliorée. Seule la version finale améliorée est notée.

**Effectif étudiant concerné** : une vingtaine.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée** : il s'agit d'un exercice de renforcement des capacités argumentatives, qui dans le cas présent prend simplement appui sur un enseignement de sociologie.

**Enseignant et coordonnées** : Jacques Siracusa : jacques.siracusa@gmail.com



## S'appropriier une argumentation critique

**Format :** dispositif d'évaluation à des fins d'appropriation approfondie d'une argumentation critique.

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté :** *Histoire et critique de la quantification.*

**Niveau d'enseignement :** licence 3.

**Discipline d'enseignement :** sociologie.

**Département et UFR d'enseignement :** département de sociologie et d'anthropologie ; UFR Textes et sociétés.

**Description du dispositif :** le cours au sein duquel ce dispositif d'évaluation est mis en œuvre est un cours d'histoire de la quantification en sociologie et des différentes critiques argumentées qui lui ont été adressées au fil du temps. Le dispositif d'évaluation consiste à demander aux étudiant·es de choisir un article de sciences sociales de leur choix, de préférence sur un sujet qui les intéresse, mobilisant des données statistiques simples. Dans un premier temps, ils doivent réaliser un résumé fidèle de l'argumentation de l'auteur·e et de son usage des statistiques. Dans un second temps, ils doivent mobiliser une des critiques adressées à la quantification préalablement présentées dans le cours afin de nuancer les conclusions de l'article.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés :** peu désireux d'évaluer les étudiant·es sur des questions de cours, j'ai imaginé ce dispositif afin de favoriser une appropriation du contenu du cours (orienté, dans le cas présent, sur les critiques adressées aux données statistiques). Ce dispositif a pour objectif plus général de focaliser l'attention sur le genre d'arguments ou de démonstrations propres à la discipline. Les étudiant·es sont trop souvent enclin·es à apprendre la critique d'une chose qu'ils et elles ne maîtrisent pas. L'exercice les incite à reconnaître un argument classique puis, dans un second temps, à penser à évaluer sa force. Il les incite également à cultiver un rapport prudent aux démonstrations quantifiées.

**Supports pédagogiques :** aucun support particulier n'est nécessaire pour réaliser cet exercice.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif :** plus qu'un dispositif de notation et *a fortiori* de sanction, le dispositif d'évaluation présenté a d'abord une visée d'appropriation approfondie du contenu du cours et des formes d'argumentation critique. Il est construit pour favoriser cette appropriation.

**Effectif étudiant concerné :** vingt à quarante.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée :** renforcement des capacités critiques et des capacités à argumenter ; initiation à la controverse scientifique.

**Enseignant et coordonnées :** Jacques Siracusa : [jacques.siracusa@gmail.com](mailto:jacques.siracusa@gmail.com)

**Autres éléments d'information :** bien que le cours au sein duquel ce dispositif a été mis en œuvre soit un cours d'histoire des statistiques, celui-ci peut tout à fait être reproduit et retravaillé pour n'importe quel enseignement faisant une place à l'argumentation critique, par exemple de théories...



## **Penser, s'étonner, problématiser et évaluer (PEPE)**

**Format** : Parcours intégré de soixante-quinze heures d'enseignement au sein de la licence de psychologie de l'IED. Le parcours se décline ainsi :

Licence 1 : un EC de quinze heures.

Licence 2 : deux EC de trente heures.

Licence 3 : deux EC de trente heures.

**Nom du parcours** : recherche documentaire critique et analyse de controverses.

**Niveau d'enseignement** : de la licence 1 à la licence 3.

**Discipline d'enseignement** : psychologie.

**Département et UFR d'enseignement** : Institut d'enseignement à distance (IED).

**Description du dispositif** : le parcours s'organise sur les trois années de la licence de psychologie à l'IED.

La première année est consacrée à la formation à la lecture documentaire critique. L'analyse critique des documents est suivie grâce à un outil d'annotation en ligne (Hypothesis). L'évaluation porte sur une note de lecture critique.

En seconde année, les étudiant·es ont deux EC. Dans la première, nous travaillons la lecture multi-documentaire critique autour d'une controverse. Les étudiant·es doivent produire un "rapport d'étonnement" synthétisant ce qu'ils et elles ont retenu de la controverse traitée. Au second semestre, les étudiant·es doivent mener un débat en ligne autour d'une controverse. Le travail se déroule par groupe de quatre. Les groupes sont constitués par cooptation et discussion sur les termes du débat. Chacun·e des étudiant·es doit défendre une position et pour cela proposer au groupe un document qui sera analysé collectivement. Les échanges sont suivis grâce à l'outil Hypothesis qui permet de discuter collectivement autour des annotations.

En troisième année, les étudiant·es ont également deux EC. Au premier semestre, ils et elles travaillent la formulation d'une problématique et une intention méthodologique grâce à des échanges sur un forum, mais surtout grâce à plusieurs corrections formatives de la part de l'enseignant·e. Au second semestre, l'intention méthodologique est mise en œuvre à petite échelle. Les étudiant·es doivent alors rendre une synthèse sous forme d'un mini article qui est évaluée dans un premier temps par les pairs, puis, après une phase de correction, par l'enseignant·e.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : dans un contexte de prolifération de *fake news*, de multiplication de polémiques dans lesquelles la parole scientifique est parfois instrumentalisée, l'idée d'une formation à la pensée critique a fait son chemin. Lors de la mise en place des parcours transversaux dans la licence de psychologie interne à l'IED, en 2015, nous avons décidé avec Elisabetta Zibetti de mettre en place une pédagogie active pour former les étudiant·es à l'analyse documentaire critique et à l'analyse de controverses relatives à l'impact du numérique sur les processus sociocognitifs.

L'objectif premier est de former les étudiant·es à la pensée critique (et, ce faisant, à la recherche) en concevant celle-ci non comme la simple mise en œuvre de compétences ou d'habiletés mais comme un processus reposant sur une évaluation de l'information et sur le déploiement d'une controverse dans laquelle coexistent des points de vue différents sur un même sujet, points de vue qui s'affrontent à l'aide d'arguments.

L'approche pédagogique consiste à décliner cet objectif de manière progressive en distinguant trois étapes, chacune articulée à une année de la licence : 1°) l'acquisition de compétences à la

recherche documentaire critique (licence 1) ; 2°) l'explicitation de controverses (licence 2) et 3°) la problématisation et son opérationnalisation (licence 3).

**Supports pédagogiques** : plateforme pédagogique Moodle et, pour la partie travaux dirigés, plateforme de visioconférence ; Omeka-S (logiciel libre de gestion de bibliothèque numérique permettant de partager des ressources et d'en collecter de nouvelles) ; Hypothesis (logiciel libre collaboratif d'annotations et de commentaires de textes scientifiques) auquel devrait prochainement se substituer Zotero (logiciel libre de gestion bibliographique).

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : toutes les copies finales sont évaluées par grilles critériées ; évaluation formative via un travail en groupe (licence 2) ; Evaluation formative par les pairs (licence 3).

**Effectif étudiant concerné** : trois cents à quatre cents en licence 1 ; deux cents en licence 2 et en licence 3 (en première année, les étudiant·es suivent l'ensemble des quatre parcours proposés et doivent en choisir deux sur quatre en deuxième et troisième année).

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée** : la pensée critique est un savoir-faire générique non réductible à une discipline ; maniement et maîtrise de logiciels documentaires.

#### **Références :**

Meunier, J.-M., & Zibetti, E. (2019, janvier 17). « Penser, s'étonner, Problématiser et Evaluer (PEPE) : Un parcours pluriannuel d'initiation à la recherche en licence à distance ». *Education 4.1! Distances et médiations des savoirs*. <https://hal-univ-paris8.archives-ouvertes.fr/hal-02018386/document>

Meunier, J.-M. (2021). « L'instrumentalisation des ressources documentaires pour l'éducation à la pensée critique et l'analyse de controverses ». 88e congrès de l'ACFAS, Education aux controverses Enjeux, défis et méthodes pour une citoyenneté active et responsable, 3-7 mai 2021, Sherbrooke, Canada.

<https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/88/500/526/c>

Meunier, J.-M. (2021). « Une approche instrumentale de l'éducation aux débats socio-scientifiques en ligne ». *Médiations et médiatisations*, 5, Art. 5. <https://revue-mediations.telugu.ca/index.php/Distances/article/view/164>

**Enseignant et coordonnées** : Jean Marc Meunier : [jmeunier@univ-paris8.fr](mailto:jmeunier@univ-paris8.fr)

**Autre enseignante impliquée** : Elisabetta Zibetti

#### **Autres éléments d'information :**

Ce projet a reçu, en 2019, le soutien financier de la COMUE pour le développement d'une plateforme de partage de ressources documentaires (<https://pepe.univ-paris8.fr/s/TechNumEducation/page/welcome>) ; une journée d'étude a été organisée en 2019 (<https://sites.google.com/view/journeepepe2019/accueil?pli=1>) et il a donné lieu à plusieurs publications (*cf. supra*).

Nous envisageons pour l'an prochain de former les étudiant·es à la gestion des annotations sous Zotero, ce qui permettrait d'abandonner les annotations Hypothesis.

Une enquête menée en 2019 montre que le dispositif est très bien accueilli par les étudiant·es tant sur le plan technique que pédagogique avec un fort sentiment de compétences à l'issue du parcours (Voir *supra* : Meunier, Zibetti, 2019).

## Compétences colorées : un dispositif d'évaluation sans notation

**Format** : dispositif d'évaluation auto-formative sans recours au système de notation au sein d'un atelier annuel articulant deux enseignements.

**Nom des enseignements où le dispositif a été expérimenté** : *Construire une recherche : méthodologie du projet tutoré* et *Création personnelle : exposition, présentation*.

**Niveau d'enseignement** : licence 3.

**Discipline d'enseignement** : arts plastiques.

**Département et UFR d'enseignement** : département d'art plastiques ; UFR Arts, philosophie, esthétique.

**Description du dispositif** : les étudiant·es de cet atelier doivent produire un mini-mémoire sur l'ensemble de l'année universitaire. Pour ce faire, l'atelier est annualisé et bimensuel. On y travaille les bases de la recherche universitaire pour explorer une question propre à chaque participant·e à partir des outils académiques classiques.

Plutôt que de noter les travaux rendus par chaque étudiant·e, je leur propose un tableau en ligne, régulièrement mis à jour, qui fait pour chacun·e le bilan de leurs avancées respectives et qui compile les différents retours que je leur fais individuellement au fil des exercices qu'ils et elles réalisent. La progression au sein des différentes compétences qu'ils et elles doivent intégrer pour rédiger un mémoire est évaluée par un système de couleurs, comme au judo. Il n'y a donc pas de note et l'évaluation valorise la progression sur l'ensemble de l'année plus que le résultat.

Ce sont principalement des compétences transversales nécessaires à la réalisation d'un mémoire qui sont évaluées par le dispositif : syntaxe, orthographe, lecture, compte-rendu de lecture, mobilisation des lectures réalisées à bon escient, mobilisation d'un corpus de références bibliographiques, faire des liens au sein d'un corpus de références bibliographiques, réflexivité sur sa pratique, etc... Durant le premier semestre, c'est l'enseignante qui évalue et qui remplit le tableau ; durant le second semestre, ce sont les étudiant·es qui s'autoévaluent.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : le dispositif s'inspire du système des ceintures dites de comportement issu de la pédagogie institutionnelle, plus précisément de Fernand Oury. L'année dernière, j'ai suivi une formation à ce type de pédagogie dans le cadre de l'offre de formation à destination des nouveaux maîtres et maîtresses de conférences. Au départ, j'ai été un peu déroutée car la formation est elle-même construite à partir de la pédagogie institutionnelle et lorsqu'on découvre, cela peut surprendre. En dépit de cela, cette formation m'a donné plein d'outils dont l'évaluation des compétences à partir des ceintures. La manière dont je me suis appropriée le dispositif me permet de donner des retours réguliers aux étudiant·es, à partir d'une même échelle de valeur (et non seulement des retours à l'écrit ou à l'oral), tout en réduisant la pression produite par les notes. Cela permet aussi – c'est même essentiel – que les étudiant·es s'approprient l'outil qui leur permet de progresser à leur rythme.

**Supports pédagogiques** : le tableau est accessible par tous les étudiant·es sur un *drive*.

**Effectif étudiant concerné** : une vingtaine

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée** : le recours à ce type de dispositif d'évaluation renforce la confiance en soi des étudiant·es et contribue, lorsqu'ils et elles se l'approprient, à augmenter leur pouvoir d'agir, à devenir plus autonomes et acteurs et actrices de leur progression pédagogique.

**Enseignante et coordonnées** : Alice Lenay : [alicelenay1@gmail.com](mailto:alicelenay1@gmail.com)

**Autres éléments d'information** : j'ai testé ce dispositif pour la première fois au cours de l'année 2022-2023. Je l'ai présenté aux étudiant·es en début d'année et j'ai à plusieurs reprises fait le point avec eux afin de savoir si on poursuivait ensemble ou si je recourrais à des modes d'évaluation plus classiques. Le groupe s'est d'emblée montré ouvert et réceptif, a toujours souhaité poursuivre et, dans l'ensemble, s'est montré plutôt soulagé qu'il n'y ait pas de notes dans cet atelier.

La dimension d'auto-évaluation est encore largement perfectible.

# **FAVORISER L'APPROPRIATION DE LA DISCIPLINE**



## Le vote à main levée à visée pédagogique

**Format** : dispositif de dix à quinze minutes mobilisé plutôt en début de séance lorsqu'on aborde un nouveau thème.

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : *Introduction aux sciences sociales*.

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : licence de sociologie.

**Niveau d'enseignement** : licence 1.

**Disciplines concernées** : sociologie, mais d'autres disciplines de sciences humaines et sociales peuvent y avoir recours.

**Département et UFR d'enseignement** : département de sociologie et d'anthropologie ; UFR Textes et sociétés.

**Description du dispositif** : cette technique pédagogique consiste à poser des questions au groupe par le biais d'un "vote à main levée". Le dispositif permet à chacun de se positionner suite à la question posée pour montrer - quand tout se passe bien - que ce que le plus grand nombre considère comme allant de soi relève de préjugés dont des travaux, dans le cas présent de sciences sociales, ont montré le caractère erroné. Cela permet de montrer que ce qui apparaît à la plupart comme des évidences n'en sont pas. Cela permet aussi, si on le souhaite, de faire réfléchir les étudiant·es sur les mécanismes qui conduisent à produire des énoncés faux et à les considérer comme vrais. Ce dispositif marche bien en sociologie sur des thèmes comme la formation du couple, les goûts culturels, l'évolution de la participation des hommes au travail domestique ou encore autour des constats effectués par Durkheim sur le suicide. Si l'on prend ce dernier exemple, on demandera aux étudiant·es : selon vous, qu'a montré Durkheim sur le suicide :

- se suicide-t-on plus souvent le jour ou la nuit ? qui dit le jour ? (vote à main levée) qui dit la nuit ? (vote à main levée) ;
- se suicide-t-on plus souvent l'été ou l'hiver ? (même procédure) ;
- se suicide-t-on plus souvent en début ou en fin de semaine ? (même procédure) ;
- les jeunes se suicident-ils plus que les personnes âgées ? (même procédure)...

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : le vote à main levée est une technique que j'utilise lors de mes cours pour dynamiser le groupe et animer le collectif, surtout quand les étudiant·es sont nombreux·ses et qu'il est difficile d'avoir une interaction puisque l'enseignant·e n'entend pas toujours ce que les étudiant·es disent. Cette technique a deux avantages : sur la forme du cours, elle rompt la monotonie d'un enseignement directif, le rend plus vivant et, sur le fond, les votes proposés permettent une mise en visibilité des prénotions des étudiant·es. Les étudiant·es se trompent, souvent en fait, cela permet de leur montrer, dans un test grandeur réelle, que l'intérêt des sciences sociales est aussi de suivre des pistes contre-intuitives.

**Supports pédagogiques** : aucun support n'est nécessaire.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : ce dispositif n'est pas articulé à une évaluation des étudiant·es car son objectif est d'abord de favoriser l'apprentissage et les fondements d'un raisonnement scientifique. Je donne donc les bonnes réponses au fur et à mesure, l'idée étant d'avoir cinq ou six questions d'affilée pour que chacun·e ait l'opportunité de "jouer" et de "se tromper" sans conséquence et sans jugement de ma part.

**Effectif étudiant concerné** : ce dispositif a été testé en amphithéâtre dans d'autres universités ; s'il est possible d'y recourir avec des groupes de vingt-cinq à quarante étudiant·es, il fonctionne bien avec de grands effectifs.

**Savoir-faire développés non réductibles à la discipline enseignée** : interrogation sur la véracité de son propre savoir et plus largement des croyances ordinaires ; développement de l'esprit critique et fondement du raisonnement scientifique...

**Enseignante et coordonnées** : Nadège Vézinat : [nadege.vezinat@univ-paris8.fr](mailto:nadege.vezinat@univ-paris8.fr)

**Informations complémentaires** : la généralisation de la pratique du smartphone pourrait permettre d'envisager un vote en ligne favorisant un décompte plus rapide des résultats ; d'un point de vue pédagogique le vote à main levée est plus intéressant car il rend immédiatement visible aux yeux de tous l'importance des prénotions.

## Revue de presse sociologique

**Format** : exercice au début de chaque séance d'un enseignement semestriel

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : *Méthodes du travail universitaire*.

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : licence de sociologie.

**Niveau d'enseignement** : licence 1.

**Discipline d'enseignement** : sociologie.

**Département et UFR d'enseignement** : département de sociologie et d'anthropologie ; UFR Textes et sociétés.

**Description du dispositif** : dans le cours de *Méthodes du travail universitaire* au premier semestre de la licence, j'ai introduit une revue de presse sociologique. Il fallait s'appuyer sur un fait d'actualité et mobiliser un·e sociologue/anthropologue pour étayer le propos. Cet exercice leur permettrait de choisir des sujets parfois plus proches d'eux, comme par exemple les apprentis, le harcèlement de rue, les mouvements sociaux en Corée du Sud mais aussi des sujets plus classiques comme l'éducation, les normes familiales...

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : à travers ce dispositif, il s'agissait tout d'abord d'inciter les étudiant·es à une lecture de la presse, française ou étrangère. Au-delà, l'idée était aussi de montrer l'intérêt heuristique de la sociologie ou de l'anthropologie comme outil d'analyse, mobilisant une approche différente du journalisme, en raison notamment des méthodes utilisées (enquête quantitative, observation sur le temps long) et d'une discussion critique des travaux préexistants...

**Supports pédagogiques** : Cyril Lemieux, *La sociologie sur le vif*, Paris, Presses de l'Ecole des Mines, 2010 ; mobilisation de la bibliothèque universitaire ; Europresse via le site de la bibliothèque.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : les étudiant·es devaient me rendre un compte-rendu de revue de presse. J'évaluais le travail de mobilisation des ressources de presse ainsi que de prise en compte des travaux de sciences sociales mobilisés pour éclairer le fait d'actualité retenu.

**Effectif étudiant concerné** : entre vingt-cinq et trente-cinq.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée** : apprentissage ou développement de la lecture de la presse écrite ; étayage d'un regard critique argumenté ; favoriser l'expression orale.

**Enseignante et coordonnées** : Aurélie Damamme : [adamamme@yahoo.fr](mailto:adamamme@yahoo.fr)

**Informations complémentaires** : c'était un exercice plaisant, qui donnait l'occasion aux étudiant·es de prendre la parole dans un cadre qui leur apparaissait comme moins intimidant que l'exposé classique sur un texte... Cela permettait d'engager des débats riches sur des sujets complexes qui n'auraient pas forcément trouvé leur place dans le cadre habituel du cours.

Il était parfois difficile de trouver des ressources à mobiliser, quand les étudiant·es ne m'avaient pas prévenue en amont de la thématique finalement choisie...



## Commencer par la fin

**Format** : exercice réalisé au début du semestre qui consiste à faire travailler les étudiant·es sur la production finale que l'on attend d'eux et, ce faisant, qui conduit à repenser l'intégralité de l'organisation de l'enseignement dispensé (enseignement semestriel de trois heures hebdomadaires).

**Nom des enseignements où le dispositif a été expérimenté** : *Entretien ; Présentation d'une grande enquête.*

**Niveaux d'enseignement** : licence 2 et 3 mais rien n'empêche de le faire à n'importe quel niveau.

**Discipline d'enseignement** : sociologie.

**Département(s) et UFR d'enseignement** : département de sociologie et d'anthropologie ; UFR Textes et sociétés.

**Description** : Il s'agit de commencer un cours semestriel par un exercice qui, habituellement, est proposé en fin de semestre. Cette pratique consiste donc en un exercice assez circonscrit dans le temps : le temps que l'on donne aux étudiant·es pour le faire et le temps que l'enseignant·e met à la correction (il s'agit en l'occurrence d'exercices écrits). En même temps, le fait de commencer le semestre par un exercice qui est fait habituellement à la fin du semestre conduit à la réorganisation complète du cours. C'est d'ailleurs l'un des objectifs. C'est donc un exercice, mais qui devient innovant parce que son caractère « prématuré » structure l'organisation de l'ensemble du semestre.

Dans le cas d'un enseignement sur l'entretien sociologique, pour lequel j'ai utilisé ce dispositif plusieurs fois, cela consiste donc à faire travailler les étudiant·es sur des analyses d'entretiens déjà réalisés alors que l'usage est de commencer à leur faire réaliser un entretien avant de le transcrire et, enfin, de l'analyser. De ce fait, le cours commence par ce pour quoi on apprend à faire des entretiens : construire des connaissances sociologiques. Ce faisant, comme le matériau est un entretien sociologique (ce qu'on leur apprend à faire dans ce cours, donc quelque chose qu'ils auront à reproduire), l'exercice fonctionne comme un corrigé avant l'heure : on en profite pour décortiquer les bonnes et les moins bonnes pratiques d'entretiens, les prolongements (compléments) possibles à l'entretien en question et on s'inscrit dans un travail d'ampleur sur plusieurs années dès lors que l'on conserve le même thème d'une année sur l'autre.

Les exercices suivants, dont l'ordre reprend, en quelque sorte, la chronologie classique du *process*, sont donc tous présentés et organisés de façon à viser la reproduction, par les étudiant·es, de l'exercice préliminaire : produire un entretien, le retranscrire et l'analyser. On revient sans cesse au premier exercice qui en donnait un (bon) aperçu.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : j'ai pensé à cette inversion de la chronologie habituelle pour motiver les étudiant·es dans un processus pédagogique long qui implique des étapes fastidieuses, dont les enjeux méthodologiques sont peu visibles quand on n'a pas en tête très concrètement les résultats finaux. Ce pour quoi un travail méticuleux, chronophage, est primordial pour la qualité et l'intérêt de l'analyse sociologique. En bref, il y a long depuis la fabrication du guide d'entretien jusqu'à l'analyse de l'entretien réalisé : prendre contact, négocier un entretien avec quelqu'un que l'on ne connaît pas du tout, ou, au contraire avec quelqu'un qu'on connaît trop bien, jusqu'à la retranscription intégrale des propos recueillis et des questions posées, des réactions suscitées, en passant par les blancs gênants en cours d'entretien ou la fatigue générée par la concentration liée à l'écoute, aux éventuels silences de l'enquêté·e ou à l'inverse à un débit rapide... Chaque étape est particulière, indispensable, et engage des qualités différentes dont les connaissances sociologiques ne constituent qu'une dimension (voir *infra* : savoir-faire). Ces qualités différentes concourent à une analyse sociologique qui, elle encore, requiert des compétences

nouvelles en plus de recourir encore et toujours à des connaissances sociologiques, notamment factuelles (propres au sujet/milieu étudié). En outre, il faut également déployer de bonnes capacités rédactionnelles.

**Supports pédagogiques** : dans le cas du cours sur l'entretien sociologique, je me suis appuyée sur des entretiens faits par les étudiant·es ayant suivi le même cours l'année antérieure.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : celles-ci sont très variées : interventions orales d'analyse d'entretien, compte-rendu écrit de cette analyse, individuellement ou par petits groupes, etc...

**Effectif étudiant concerné** : Une vingtaine plus ou moins étoffée.

**Savoir-faire développés non réductibles à la discipline enseignée** : curiosité, sens de l'à-propos voire de la répartie, empathie dans l'activité de réalisation de l'entretien ; patience et minutie dans l'activité de transcription ; acquisition de connaissances en lien avec le sujet et le milieu étudié et capacités rédactionnelles dans l'activité d'analyse proprement dite. Le fait de commencer l'enseignement par l'analyse d'un entretien déjà réalisé développe en outre des compétences d'évaluation.

**Enseignante et coordonnées** : Françoise de Barros : [frandeba@yahoo.fr](mailto:frandeba@yahoo.fr)

**Éléments complémentaires** : dans l'EC *Entretien*, le fait de prendre appui pour faire l'exercice sur des entretiens réalisés par les étudiant·es ayant suivi le même cours l'année antérieure procurait des intérêts pédagogiques supplémentaires en termes de motivation. Le thème restant le même, les entretiens individuels de chaque participant prennent un sens collectif, voire professionnel en s'inscrivant dans une enquête sociologique d'ampleur. La connaissance produite va s'ajouter aux connaissances établies l'année antérieure sur le même sujet.

Sur le plan méthodologique, travailler sur les entretiens et leurs analyses produits par des étudiant·es auxquels ils peuvent s'identifier plutôt que sur des entretiens de professionnels publiés dans des livres revient à les corriger : cela produit une motivation par valorisation puisque les étudiant·es sont censés juger, et donc faire mieux que leurs prédécesseur·es.

Enfin, tout en faisant cela, ils et elles sont immergées dans le sujet sur lequel ils et elles auront à enquêter : ils et elles s'approprient toutes les connaissances utiles pour pénétrer à leur tour dans un espace social dont ils et elles ne savaient rien ou pas grand-chose avant de commencer le cours.

## Construction d'un support de cours par les étudiant·es pour les étudiant·es

**Format** : activité réalisée entre deux séances d'un enseignement hebdomadaire de deux mois.

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : *Initiation aux bases de données*

**Niveau d'enseignement** : 1<sup>ère</sup> année.

**Disciplines d'enseignement** : informatique ; base de données.

**Département et UFR d'enseignement** : IUT de Montreuil.

**Description** : l'activité consiste dans l'élaboration collective d'un support de cours par les étudiant·es pour les étudiant·es. Afin d'arriver à ce résultat, sur plusieurs séances de mon cours, je tire au sort deux étudiant·es par groupe de travaux pratiques (TP) qui sont les représentant·es du groupe. Ensuite, chaque groupe doit réaliser collectivement, sous forme de fiche, une synthèse des notions présentées lors du cours, en ajoutant ses propres exemples, notes, etc.

Les deux représentants de chaque groupe de TP m'envoient avant la séance suivante cette fiche. Je discute avec eux du contenu que je corrige éventuellement. Puis je fusionne les fiches de synthèse que les différents groupes m'ont fait parvenir avant de les intégrer au support de cours qui est déposé sur Moodle et dont les auteurs indiqués sont les étudiant·es. Ce support est aussi utilisé par les étudiant·es de l'année suivante comme base d'évolution.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : c'est le constat d'un manque de concentration des étudiant·es dans les cours d'informatique que je dispensais qui m'a conduit à imaginer ce dispositif de pédagogie active afin d'améliorer l'attention des participant·es. Au-delà de cet objectif premier, cette activité permet en outre de favoriser le travail en groupe et le travail collaboratif ainsi que leur méthodologie et de faire prendre conscience aux étudiant·es de l'importance des qualités rédactionnelles dans les disciplines techniques.

**Supports pédagogiques** : Moodle, *cloud*.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : un bonus en travaux pratiques est donné aux groupes d'étudiant·es qui participent le plus à la rédaction du support de cours.

**Effectif étudiant concerné** : quatre-vingt-dix.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée** : méthodologie de travail en groupe ; travail collaboratif ; renforcement des capacités rédactionnelles.

**Enseignant·e et coordonnées** : je souhaite demeurer anonyme

**Informations complémentaires** : les étudiant·es sont fiers de collaborer à la rédaction d'un support technique utile aux autres étudiant·es.

Une étudiante a développé une petite application pour rendre le tirage au sort automatique.



## Faire mieux que l'auteur·e : s'approprier un texte de sciences sociales

**Format** : exercice d'une durée de deux à trois heures, voire davantage selon approfondissement

**Nom des enseignements où le dispositif a été expérimenté** : *Entretien ; Sociologie des quartiers populaires ; Lire les sciences sociales.*

**Formations où le dispositif a été expérimenté** : licence de sociologie ; master de sciences sociales

**Niveau d'enseignement** : licence 2 et 3 ; master 1.

**Discipline d'enseignement** : sociologie, mais le dispositif est mobilisable dans d'autres disciplines de sciences humaines et sociales, de sciences économiques, voire de n'importe quelle discipline scientifique ayant vocation à développer la lecture de textes de la discipline enseignée et/ou l'écriture scientifique.

**Département et UFR de rattachement** : département de sociologie et d'anthropologie ; UFR Textes et sociétés

**Description** : il s'agit de faire travailler les étudiant·es sur un texte pas trop long (10-15 pages) comportant obligatoirement plusieurs intertitres. Pour un travail plus approfondi, le texte aura déjà fait l'objet d'une lecture personnelle par les étudiant·es avant la séance.

Etape 1 : l'exercice démarre en groupe complet par une lecture à haute voix de l'introduction du texte à la suite de laquelle l'enseignant·e guide sa compréhension en faisant identifier par les étudiant·es les éléments qui apparaissent dès l'introduction : sujet traité ; nature du texte (théorique, empirique...) ; problématique et mise (ou non) en intrigue ; présence (ou non) d'hypothèses de recherche et/ou de l'argument central ; exposé de la méthodologie/du terrain/des sources/du corpus/des matériaux ; exposé du plan du texte ; autre(s) élément(s) éventuellement présent(s)... A l'issue de ce premier travail, les étudiant·es ont déjà une bonne compréhension de l'objet du texte.

Etape 2 : l'exercice se poursuit en équipe de 2 ou 3 étudiant·es. Les participant·es ont pour consigne de lire ou relire la première partie du texte introduite par un intertitre avec mission de vérifier si celui-ci en reflète bien le contenu, de lister les écarts entre l'intertitre et les éléments du contenu et de proposer un intertitre plus ajusté, plus précis, plus évocateur, plus pertinent que celui retenu par l'auteur·e du texte.

Etape 3 : lorsque chaque équipe a identifié un nouvel intertitre. Les différents intertitres proposés par les étudiant·es sont notés ou projetés au tableau et donnent lieu à échange et discussion collective en les mettant en regard avec le contenu du texte. Cette étape est en général extrêmement productive et permet d'identifier les différents éléments de l'analyse ou de la démonstration de l'auteur·e ainsi que ceux éventuellement négligés par l'intertitre du texte.

Etape 4 : l'ensemble des étudiant·es s'accordent sur le meilleur intertitre et/ou en produisent un nouveau à partir de ceux notés ou projetés au tableau.

En fonction du temps disponible, les étapes deux et trois sont renouvelées pour le deuxième, puis le troisième intertitre, etc...

NB : en master, des variantes de réécriture de paragraphes du texte sont envisageables et ont été testés sur des textes de doctorants en amont de leur publication.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : c'est le constat de la difficulté de beaucoup d'étudiant·es, peu familiers des attentes académiques en matière de lecture et d'analyse de textes de sciences humaines et sociales, qui m'a conduit à imaginer ce dispositif avec pour objectifs de :

- dédramatiser la lecture et l'écriture des sciences humaines et sociales en montrant la dimension imparfaite et perfectible de nombreux textes publiés ;
- conforter l'estime de soi des étudiant·es en leur montrant par l'exemple qu'ils sont en capacité, collectivement, d'être plus performant·es que certain·es auteur·es de textes publiés ;
- développer de manière ludique les capacités analytiques et critiques ainsi que la production de titres synthétiques.

**Supports pédagogiques** : un texte publié, pas trop long et aux intertitres perfectibles ; tableau ou vidéo-projecteur.

**Modalité d'évaluation particulière** : pas d'évaluation, mais des points bonus peuvent être envisagés pour les équipes d'étudiant·es ayant particulièrement investi l'exercice.

**Effectif concerné** : vingt à quarante étudiant·es.

**Savoir-faire développés ne se réduisant pas à la discipline enseignée** : capacités analytiques ; capacités critiques ; échange et coopération avec des partenaires.

**Enseignante et coordonnées** : Claudette Lafaye : [clafaye@univ-paris8.fr](mailto:clafaye@univ-paris8.fr) ; [claudette.lafaye@gmail.com](mailto:claudette.lafaye@gmail.com)

**Éléments complémentaires** : exercice plutôt ludique que les étudiant·es apprécient et qui marche à tous les coups : en effet, les intertitres produits par les étudiant·es se révèlent souvent plus intéressants que ceux du texte analysé.

## Lire et analyser un texte de sciences sociales

**Format** : enseignement semestriel de trois heures hebdomadaires.

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : *Lire les sciences sociales*.

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : master de sciences sociales.

**Niveau d'enseignement** : master 1.

**Discipline d'enseignement** : sociologie, mais ce dispositif peut être mis en œuvre dans d'autres disciplines de sciences humaines et sociales, moyennant d'éventuelles adaptations.

**Département et UFR d'enseignement** : département de sociologie et d'anthropologie ; UFR Textes et sociétés.

**Description** : durant les deux premières séances, les étudiant·es lisent des textes méthodologiques centrés sur l'écriture en sciences sociales, destinés à aiguïser leur regard de lecteur et, indissociablement, à nourrir la rédaction de leur futur mémoire.

A partir des enseignements des textes méthodologiques lus, les étudiant·es élaborent au cours de la séance 3, en binôme ou petit groupe, une grille de lecture analytique. Celle-ci est destinée à les aider à décomposer analytiquement les textes de sciences sociales qu'ils devront lire pour les séances suivantes, en orientant leur regard sur différents aspects du texte : titre, résumé, introduction, construction générale du texte, catégories interprétatives, niveau de vérifiabilité de l'argumentation, référencement et bibliographie, nature des notes de bas de pages, conclusion... Chacun de ces aspects est lui-même décomposé en différentes sous-catégories identifiées par les étudiant·es. Les grilles analytiques construites sont ensuite confrontées entre elles et à la grille finale élaborée l'année précédente. La grille définitive est testée et affinée au cours de la séance 4 sur un texte court travaillé en séance.

Les séances qui suivent sont organisées autour d'un texte différent lu par les étudiant·es entre les séances ; elles s'ouvrent sur une brève présentation du texte par un·e étudiant·e volontaire si besoin complétée par les apports d'autres étudiant·es ; puis chaque étudiant·e indique ce qu'elle ou il a aimé et pas aimé dans le texte en argumentant son point de vue. Enfin le texte est décortiqué analytiquement. Pour ce faire, chaque étudiant prend en charge l'analyse d'un ou deux aspects de la grille. Ceux-ci varient au fil des séances, de façon à ce que chaque participant·e travaille l'ensemble des dimensions présentes dans la grille analytique.

Lors de chaque séance, chaque texte peut ainsi donner lieu, avec l'aide de la grille analytique, à :

- une présentation et une discussion de la problématique et des soubassements théoriques adoptés par l'auteur ;
- une identification de la construction de l'objet et de la démarche d'argumentation ;
- un examen de la manière dont la littérature scientifique est elle-même mobilisée dans les textes lus et travaillés ;
- un examen de la nature des données empiriques mobilisées ainsi que leurs modalités d'exposition ;
- une réflexion sur la façon dont les problématiques et/ou méthodes et/ou résultats et/ou littérature développés et mobilisés dans les textes peuvent être utilisés pour sa propre recherche.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : au départ, j'avais conçu et introduit cet enseignement dans la maquette du LMD-3 afin de faire lire des ouvrages entiers aux étudiant·es de master et leur apprendre à rédiger des notes de lecture analytique. L'échec de cet objectif (les

étudiant·es ne parvenaient pas à lire un seul des cinq ou six ouvrages travaillés au cours du semestre) a conduit les deux collègues qui ont repris successivement cet enseignement, Livia Velpy puis Françoise de Barros, à faire travailler les étudiant·es sur des articles scientifiques. Je dois à Livia Velpy l'idée de travailler sur des textes de perspectives théoriques différentes et d'ouvrir la séance autour d'un échange sur ce que chacun·e, y compris l'enseignante, a aimé et pas aimé dans le texte lu, dispositif qui conduit progressivement avec l'aide de la grille analytique à argumenter de manière de plus en plus approfondie les raisons de ce qui est apprécié et de ce qui l'est moins. Je dois à Françoise de Barros, l'idée de faire construire la grille analytique d'évaluation du texte par les étudiant·es.

Les objectifs recherchés sont l'acquisition d'une lecture approfondie et d'un décortilage analytique de textes de sciences sociales et indissociablement d'apprendre à mobiliser et à référencer des textes de sciences sociales dans les propres productions écrites des étudiant·es.

**Supports pédagogiques** : grille analytique co-construite par les étudiant·es ; livret de textes dont deux textes méthodologiques sur l'écriture des sciences sociales et un choix de textes de la discipline (ici la sociologie) à dimension empirique s'inscrivant dans un courant théorique différent.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : évaluation de grilles analytiques partielles (seule celle donnant lieu à la meilleure note est prise en compte dans la note finale obtenue à l'EC ; évaluation d'une grille analytique complète sur le dernier texte).

**Effectif étudiant concerné** : quinze à vingt.

**Savoir-faire développés non réductibles à la discipline enseignée** : lecture approfondie ; capacités critiques ; argumentation d'un point de vue ; contribution à un débat d'idées ; travail coopératif dans la production de la grille analytique.

**Enseignante et coordonnées** : Claudette Lafaye : [clafaye@univ-paris8.fr](mailto:clafaye@univ-paris8.fr) ; [claudette.lafaye@gmail.com](mailto:claudette.lafaye@gmail.com)

**Autres enseignantes impliquées** : Françoise de Barros ; Livia Velpy

**Informations complémentaires** : je me positionne dans cet enseignement au même niveau que les étudiant·es avec pour principe affirmé et vérifié presque à chaque séance que je vais aussi découvrir de nouvelles dimensions du texte. Il n'est pas rare, en effet, que les étudiant·es repèrent dans les textes travaillés des éléments que je n'avais pas identifiés. Je prends la parole, à l'instar des étudiant·es pour dire ce que j'ai aimé et moins aimé dans le texte et, pour chacune des séances, je complète la grille analytique dans son intégralité. Il n'est pas rare non plus qu'enthousiasmée par la qualité des échanges, j'oublie d'attendre mon tour pour prendre la parole et que je me fasse rappeler à l'ordre par certain·es étudiant·es ! Bref, il s'agit là d'un enseignement qui m'a rendue particulièrement heureuse et dont je regrette qu'il ait été sacrifié dans la maquette du LMD-5 !

## La pédagogie par le jeu

**Format** : de dix ou quinze minutes pour un petit jeu de début de semestre (pour apprendre à se connaître par exemple) à une heure trente, voire deux heures pour un *escape game* de type *Unlock*.

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : *Anglais juridique* ; il s'agit d'un cours de droit anglais en langue anglaise.

**Formations où le dispositif a été expérimenté** : licence et master de droit.

**Niveaux d'enseignement** : licence 1 ; licence 3 ; master 1. Le dispositif peut être mis en place quel que soit le niveau.

**Discipline d'enseignement** : anglais à destination des étudiant·es de droit, dans le cadre du centre de langues.

**Département et UFR d'enseignement** : Centre de langues (CDL).

**Description du dispositif** : il s'agit autant que possible d'intégrer une activité ludique à chacune des séances d'enseignement.

### Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés :

D'abord, il y a eu le constat, dressé très vite après avoir commencé à enseigner : j'en ai eu vite marre de ces groupes entiers d'étudiant·es complètement passif·ves, qui attendent sagement (ou pas, d'ailleurs) que je leur délivre ma science ; j'ai eu envie à la place de rendre mes étudiant·es acteurs et actrices de leurs apprentissages, et actif·ves pendant mes séances, envie d'ailleurs nourrie par mes nombreuses discussions avec mes ami·es et collègues enseignant dans le secondaire.

En ce sens, ma démarche n'a rien de révolutionnaire : j'ai appliqué à des cours dits « à contenu », à l'université, des principes déjà à l'œuvre au collège et au lycée.

C'est ainsi, donc, qu'est né mon désir de créer des situations de communication véritablement authentiques et stimulantes, grâce auxquelles les étudiant·es ressentiraient le besoin d'échanger entre elles et eux, mais aussi avec moi.

Et s'est ajouté à cette envie de départ mon propre rapport à l'apprentissage : élève, je ne retenais jamais rien aussi bien que lorsque cela m'avait fait rire. Aussi, il m'a très vite semblé naturel de chercher à créer des situations de communication qui amusent ou fassent rire également. Le plaisir est la clé.

Les objectifs recherchés sont multiples : créer un climat de bien être ; faire en sorte que les étudiant·es se connaissent mieux entre eux et communiquent plus aisément entre eux et avec moi ; favoriser le plaisir à apprendre à travers une pédagogie ludique ; développer des attitudes actives en cours.

**Supports pédagogiques** : Je crée la plupart de mes supports moi-même, en lien avec l'objectif pédagogique recherché au cours de la séance, sauf pour *l'escape game*.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : le dernier jeu du semestre est aussi le plus long : il me permet d'évaluer les étudiant·es sur leur prise de parole en interaction. Pendant qu'ils jouent, je passe de groupe en groupe et les évalue selon une grille de critères établie à l'avance.

**Effectif étudiant concerné** : trente-cinq à quarante en moyenne.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée** : attention à autrui, communication, intuition, curiosité, coopération, sens de l'intelligence collective, sens de l'organisation, etc..., selon le type de jeu mobilisé.

**Enseignante et coordonnées** : Suzanne Palmer : [suzannedignan@hotmail.fr](mailto:suzannedignan@hotmail.fr)

### **Autres éléments d'information :**

Ces dispositifs ludiques présentent différents avantages :

- En début de semestre, mes jeux permettent de briser la glace ; grâce à eux, les étudiant·es font connaissance très rapidement, et certain·es nouent des liens qui durent parfois toutes leurs études (voire au-delà). Autrement dit, c'est plaisant pour eux, et ça crée un esprit d'équipe, de respect, et d'entre-aide, entre les étudiant·es, et dans leurs rapports à moi-même également, d'autant plus appréciable qu'il reste assez unique.

- Lorsqu'ils ont lieu en début de séance, mes jeux fonctionnent comme un sas : ils permettent aux étudiant·es de mettre de côté les cours qu'ils et elles viennent de quitter, et de se plonger dans le mien ; ils sont d'ailleurs aussi l'occasion de faire des révisions (certains jeux portent sur le vocabulaire, les concepts ou les points de grammaire étudiés précédemment).

- En milieu de séance, ils offrent une respiration bienvenue, tout en permettant à mon groupe de continuer à approfondir le sujet étudié ; il m'arrive ainsi parfois de dire à mes étudiant·es : « Vous venez de passer 20 minutes à travailler sur... sans même vous en être rendus compte. »

- Les jeux permettent enfin des échanges authentiques, contrairement aux questions que je peux poser pendant le cours, mais dont je connais forcément la réponse, si bien que les étudiant·es ne voient logiquement pas bien l'intérêt d'y répondre. Ces échanges peuvent avoir lieu entre petits groupes d'étudiant·es, ce qui rend la prise de parole beaucoup moins intimidante, et qui permet finalement aux étudiant·es d'acquérir certains réflexes langagiers et de gagner en confiance ; mais ils peuvent aussi avoir lieu en classe entière, voire dans un rapport frontal avec moi (c'est toute la classe contre moi) et, si cela surprend au départ, cela rajoute un enjeu auquel accrochent spontanément les étudiant·es. Au final, il n'y a rien de plus satisfaisant pour moi, que d'entendre mes trente-cinq étudiant·es, qui pour la plupart se présentaient comme « nuls en anglais » au début du semestre, parler entre eux dans cette langue pendant parfois plus d'une heure, travailler en autonomie et avancer dans la leçon, puis exprimer leur déception quand je leur annonce que le jeu est fini.

Néanmoins, cette pédagogie ne va pas sans difficulté :

- La principale difficulté est la taille de mes groupes : j'ai en moyenne trente-cinq à quarante étudiant·es par groupe, et cela demande nécessairement une certaine dose d'imagination, puis d'organisation, pour concevoir des jeux auxquels autant de monde puisse jouer en même temps.

- Le matériel constitue une autre difficulté, même si c'est surtout une question d'organisation. Tout ce que je peux anticiper, j'essaie de le préparer au mieux à l'avance. Mais cela prend parfois beaucoup de temps, et certaines complications peuvent apparaître sur place. Par exemple, les salles ne sont pas toujours adaptées, parfois on capte mal internet, parfois les tables sont rivées au sol, ou alors nous manquons de place, ou bien c'est l'insonorisation qui pose problème (mes étudiant·es, pris dans leur partie, peuvent devenir un peu bruyants...). Mais à chaque fois, les étudiant·es se montrent très indulgent·es : comme ils et elles sont ravis et très en demande de ces activités, ils et elles sont prêts à fermer les yeux sur certaines fausses notes que personnellement j'aurais trouvées gênantes. Et puis on apprend forcément de ses erreurs : à l'épreuve de la pratique, on voit très vite ce qui marche moins et comment l'améliorer.

## Apprentissage actif par le jeu

**Format** : sessions d'une journée à trois jours, selon le type de jeu.

**Nom des enseignements où le dispositif a été expérimenté** : *Représentations d'entreprise ; Logistique ; Conduite de projets*, etc...

**Formations où le dispositif a été expérimenté** : licences professionnelles de l'IUT de Montreuil ; master *Conseil en Organisation et management du changement*.

**Niveau d'enseignement** : licence 3 ; master 1 et 2.

**Discipline d'enseignement** : génie industriel.

**Département et UFR d'enseignement** : IUT de Montreuil et département d'économie-gestion ; UFR AES-Eco-gestion ; masters hors de France.

**Description du dispositif** : j'ai recours à un apprentissage actif à travers une pédagogie par le jeu qui s'appuie sur des outils mis en place par le Centre international de pédagogie d'entreprise (CIPE), lequel développe, depuis le milieu des années 1980, des *Business games*. Ces derniers avaient été importés des Etats Unis par quelques grandes écoles de commerce en vue d'initier leurs étudiant·es à la connaissance de l'entreprise. Le CIPE a d'abord développé des jeux en vue de former les cadres à la stratégie des entreprises, avant d'intégrer d'autres enjeux (qualité, planification, organisation du travail, gestion de projet, sécurité au travail...) et d'étendre ses activités aux autres catégories de personnels et à l'enseignement supérieur (écoles de commerce, d'ingénieur, IUT, BTS, GRETA...) <sup>12</sup>.

J'adapte les jeux distribués par le CIPE en fonction du public et de la formation dans laquelle je les mets en œuvre. Dans mon cas, ce sont tous des jeux en rapport avec des formations ou des modules de formation en génie industriel qui simulent des situations professionnelles auxquelles les participant·es sont susceptibles d'être confronté·es. Les principaux jeux que j'anime sont :

- Horizon projet : management de projet
- Réactik : représentation des flux d'entreprise
- Dynamik Process : représentation et amélioration des processus d'entreprise
- SMART : indicateurs de performance
- Logistiqua : chaîne logistique d'approvisionnement

Si l'on prend le cas d'Horizon projet, celui-ci permet d'acquérir les techniques de base du management de projet (planification, maîtrise des risques, optimisation et contrôle des coûts, management d'équipe). Quatre équipes s'affrontent pour conquérir un nouveau marché. En début de session, les équipes sont formées par tirage au sort, conformément au principe de réalité qui veut que dans la vie professionnelle on ne choisit pas toujours ses collègues de travail. Dans ce jeu, les équipes doivent acheter des ressources, planifier le projet, faire face aux incidents, conduire des actions. La première équipe à lancer son produit sur le marché avec le coût prévu est l'équipe gagnante.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : la pédagogie par des jeux de simulation permet de mieux appréhender les différents problèmes que peuvent rencontrer les entreprises ; elle offre un accès concret au terrain et peut permettre, par la suite, de se référer à cette réalité dans le cadre des différents autres enseignements. C'est une pédagogie qui favorise la prise en compte de la diversité des publics en formation : étudiant·es de niveaux différents tant sur le plan scolaire que celui des savoir-faire pratiques, disposant de prérequis différents, doté·es de

---

<sup>12</sup> Pour plus d'informations, voir : <https://www.cipe.fr/>

profils différents (académiques, techniques...), provenant de disciplines différentes (sciences techniques ou de l'ingénieur, sciences économiques ou de gestion, sciences humaines), etc. Par ailleurs, la dimension ludique favorise la motivation et, ce faisant, l'apprentissage. Le recours au jeu en début de formation permet en outre de donner aux étudiant·es des repères, un référentiel, pour la suite de l'enseignement et des apprentissages. On peut aussi y avoir recours en fin d'enseignement afin de réviser, sous forme pratique, les principaux acquis d'un enseignement.

**Supports pédagogiques** : selon les jeux : documents du participant (format papier ou numérique) et/ou fichier Excel à compléter.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : le dispositif d'évaluation associé à ce type de *Business games* combine évaluation d'équipe et test individuel.

**Effectif étudiant concerné** : douze à vingt-quatre.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée** : le jeu est un excellent médium pour faire connaissance, apprendre à travailler ensemble et à collaborer en vue de la conduite d'un projet. Il favorise la création et le renforcement de la cohésion de groupe.

**Référence** : <https://www.youtube.com/watch?v=LIVvbLzawzA>

**Enseignant et coordonnées** : Abderrahman el Mhamedi : a.elmhamedi@iut.univ-paris8.fr

**Informations complémentaires** : les participants soulignent le caractère ludique des apprentissages, mais aussi le fait de mettre en application des connaissances théoriques. Le jeu permet une articulation plus rapide entre théorie et pratique que ne le permettent d'autres méthodes pédagogiques.

## Sensibilisation à la catégorisation en statistiques

**Format** : exercice au sein d'un cours.

**Nom des enseignements où le dispositif a été expérimenté** : *Lecture et traitement des catégories statistiques-1* ; *Lire et mobiliser les statistiques*.

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : licence de sociologie.

**Niveau d'enseignement** : licence 1 et 2.

**Discipline d'enseignement** : sociologie.

**Département et UFR d'enseignement** : département de sociologie et d'anthropologie ; UFR Textes et sociétés.

**Description du dispositif** : l'exercice prend la forme d'opérations successives de dénombrement en situation, dans l'objectif de repérer la coprésence de quelques aspects intéressants. Les étudiant·es ont toute latitude pour choisir le domaine dans lequel il sera réalisé : au sein de l'université ou à l'extérieur, par exemple, dans une activité de loisir ou dans le cadre de leur job pour ceux qui en ont un. A partir de leur expérience, ils et elles prendront en compte des aspects qui leur semblent corrélés. Le dénombrement puis les tableaux croisés seront une mise en œuvre de leurs hypothèses. Ainsi, un·e étudiant·e exerçant le job de caissier·e peut penser que les clientes ont des caddies plus pleins que ceux des clients, ou que la quantité d'achats dépend de l'âge des client·es ou du moment de la journée. Il ou elle choisira alors des moments durant lesquels il ou elle dénumbrera de manière systématique certains aspects de son travail. Il ou elle constituera un fichier de données qui sera présenté sous forme de tableaux (simples ou croisés) et confrontera ce qui était imaginé à ce qui a été quantifié et comparé.

L'exercice sensibilise les étudiant·es à la catégorisation (la mise en variable) en mêlant les approches ethnographique et statistique. Les opérations statistiques élémentaires sont réalisées dans une situation connue, dont certaines variations systématiques sont à la fois attendues et explicables par l'étudiant·e, tandis que d'autres peuvent être plus surprenantes.

Le cours est une introduction aux statistiques descriptives et porte essentiellement sur la construction et la lecture des tableaux croisés. Les étudiant·es doivent rendre l'exercice de dénombrement en fin de semestre, et être incité·es à voir le cours comme un soutien pour réussir l'exercice.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : j'ai mis en place cet exercice parce que je me suis trouvé confronté à des étudiant·es qui manifestent peu d'intérêt pour la discipline et ont une expérience négative des mathématiques. Plutôt que de faire un enseignement de statistiques « mathématiques » (voire d'épistémologie), il me semblait important de rendre plus concrète, voire vivante, l'activité de quantification. L'exercice de dénombrement en situation est aux antipodes des calculs réalisés mécaniquement sur des données sans consistance. Il mobilise des dimensions interprétatives et procédurales basiques qui introduisent naturellement à la notion de catégorisation, aux choix qu'elle suppose, à ses conséquences, etc.

**Supports pédagogiques** : aucun support particulier n'est nécessaire pour réaliser cet exercice.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : dans mon cas, l'exercice s'intègre au dispositif d'évaluation. Le dossier rendu en fin de semestre est une mise en pratique du cours à un cas choisi par l'étudiant·e.

**Effectif étudiant concerné** : une vingtaine.

**Savoir-faire développés non réductibles à la discipline enseignée** : renforcement des capacités à décomposer des opérations simples et à les interroger.

**Enseignant et coordonnées** : Jacques Siracusa : jacques.siracusa@gmail.com

**Autres éléments d'information** : les enseignements d'introduction aux statistiques ont fait l'objet de plusieurs refontes successives et ils n'existent plus tels quels dans la maquette de la licence de sociologie. Ayant pris en charge d'autres enseignements, je ne mobilise plus aujourd'hui cet exercice qui, bien que relativement simple, s'avère trop ambitieux ou complexe pour certain·es étudiant·es.

## Traduire en langage ordinaire les statistiques

**Format** : exercice au sein d'un cours.

**Nom des enseignements où le dispositif a été expérimenté** : *Lecture et traitement des catégories statistiques-1* ; *Lire et mobiliser les statistiques* ; *Traiter les données statistiques* et, plus largement, tout enseignement dans lequel les étudiant·es sont confronté·es à des données statistiques (tableaux, graphiques, etc.).

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : licence de sociologie.

**Niveau d'enseignement** : licence 1 à licence 3, mais peut-être mobilisé en master avec des étudiant·es plus expérimenté·es.

**Discipline d'enseignement** : sociologie.

**Département et UFR d'enseignement** : département de sociologie et d'anthropologie ; UFR Textes et sociétés.

**Description du dispositif** : Le faible niveau en mathématiques des étudiant·es rend délicat l'enseignement classique des statistiques, celui reposant sur les mathématiques, leur symbolisme et les propriétés formelles de ce symbolisme. L'introduction aux statistiques peut toutefois difficilement se passer des symboles élémentaires de la statistique descriptive (chiffres, variables, opérations arithmétiques, tableaux, pourcentages, etc.). Comment s'assurer que les étudiant·es ont compris un résultat chiffré ? Je leur demande de traduire en langue ordinaire les opérations simples qui ont conduit au résultat, puis de reformuler celui-ci de manière littéraire. Ce résultat ne doit plus être celui d'un « automath » (expression de Stella Baruk) qui n'accorderait aucune signification aux opérations : passer du langage technique à celui ordinaire est un moyen, pour l'enseignant·e, de tester la compréhension de l'étudiant·e et, pour l'étudiant·e, de garder à l'esprit l'application et ses objectifs.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : j'ai mis en place cet exercice en m'inspirant des critiques anglo-saxonnes prônant la maîtrise d'une *statistical literacy* contre les erreurs de raisonnement en matière de statistique élémentaire. J'ai été très tôt confronté à des étudiant·es paniqué·es par les chiffres et, de plus en plus, à d'autres (ou les mêmes) disposant d'un faible niveau de langue. L'exercice de littératie statistique pousse les étudiant·es à être attentif·ves à la fois aux opérations élémentaires et à leur utilisation du langage, notamment à la traduction grammaticale (en français correct) des opérations logiques. Un avantage de cet exercice est la possibilité de fournir des modèles linguistiques pour les plus en difficulté (il faut évidemment veiller à ce que le modèle ne soit pas à son tour employé comme le serait un calcul par un « automath »).

**Supports pédagogiques** : Aucun support particulier n'est nécessaire pour réaliser cet exercice. Si l'activité pédagogique repose sur la production de calculs par une calculette ou un ordinateur, l'exercice compense la tendance des étudiant·es à se reposer sur la machine et à déconnecter le résultat des opérations qui le produisent.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : l'exercice est mobilisé dans le dispositif d'évaluation : les étudiant·es doivent produire un résultat et le traduire.

**Effectif étudiant concerné** : une vingtaine.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée** : les données chiffrées étant largement présentes et mobilisées tant dans l'espace public et médiatique que dans nombre de professions, cet exercice contribue à renforcer leur appropriation et à faciliter leur communication.

**Référence** : Stella Baruk, *Échec et maths*, Paris, Seuil, 1973

**Enseignant et coordonnées** : Jacques Siracusa : [jacques.siracusa@gmail.com](mailto:jacques.siracusa@gmail.com)

**Autres éléments d'information** : cet exercice, destiné au départ à venir en aide aux étudiant·es les plus en difficulté, peut être développé à tous les niveaux de compétence statistique : savoir traduire en français ordinaire ce que produit un traitement sophistiqué est une preuve de maîtrise et une ouverture de la « boîte noire » pour le lecteur. Il doit pouvoir être transposé dans d'autres domaines présentant un degré élevé de technicité.

## Dynamiques digitales dans l'enseignement à distance

**Format** : Cinq vidéos de cours enregistrés accompagnées de quatre séances en visio-conférences (enseignement à distance).

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : *Statistiques appliquées aux sciences humaines : analyses factorielles*.

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : licence de psychologie dans le cadre de l'enseignement à distance.

**Niveau d'enseignement** : licence 3.

**Discipline d'enseignement** : statistiques.

**Département et UFR d'enseignement** : Institut d'enseignement à distance (IED).

**Description du dispositif** : chaque cours est, dans un premier temps, diffusé sous trois formats différents : 1°) un cours didactique en format word et powerpoint ; 2°) un tutoriel avec captures d'écran qui permet aux étudiant·es de suivre pas à pas une démonstration statistique ; 3°) un exercice applicatif enregistré en format vidéo commenté. En parallèle, deux exercices d'entraînement avec corrections personnalisées sont proposés tandis que la correction générale est transmise un mois plus tard.

Chaque transmission du cours est suivie d'un échange interactif en visioconférences de deux heures selon le principe de la classe inversée puisque les étudiant·es ont préalablement reçu le cours sous ses trois formats et l'ont travaillé. Lors de cet échange en visioconférence, je procède par apprentissage vicariant : les étudiant·es posent des questions sur des points sur lesquels ils ont besoin d'éclaircissement et les réponses sont données par un ou plusieurs autres étudiant·es (en tant qu'enseignante, je n'interviens que si c'est absolument nécessaire). Puis, je demande aux étudiant·es de proposer eux-mêmes des exercices (hypothèses) et j'organise des petits groupes (via la fonction « salles de sous-commission » de la plateforme de visioconférences *Meet*, mais on peut faire de même dans *Zoom* ou dans *BigBlueButton*) mêlant étudiant·es à l'aise et étudiant·es en difficultés pour qu'ils travaillent ensemble sur les exercices et/ou examens blancs.

J'essaie aussi de développer des petites applications smartphone en parallèle pour rendre ces cours encore plus dynamiques.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : dans l'enseignement à distance, l'essentiel de la transmission pédagogique repose encore sur des supports écrits (powerpoint, pdf ou word) avec très peu d'interactions entre enseignant·es et étudiant·es et quasiment jamais entre étudiant·es. Ces derniers se plaignent régulièrement de mails adressés aux enseignant·es qui restent sans réponse, d'un forum (via Moodle, par exemple) morne sur lequel les enseignant·es sont peu présent·es, du faible nombre d'exercices d'entraînement corrigés, etc... D'autre part, les statistiques représentent une matière souvent rebutante pour des étudiant·es en psychologie qui ne comprennent pas la présence de cette matière dans leur cursus ; ils en découvrent l'importance en master 2 lors de leur mémoire et c'est souvent trop tard. Enfin, les statistiques sont également trop souvent abordées sur un versant mathématique très éloigné des utilisations futures des psychologues.

Partant de ces constats, j'ai donc décidé de réaliser mon enseignement à distance en multipliant les supports, d'où le recours à des tutoriels et à des vidéos où je m'enregistre réalisant des démonstrations articulées aux séances de visioconférences interactives présentées ci-dessus.

Ce faisant, je poursuis des objectifs qui articulent la discipline enseignée (statistiques), celle du diplôme préparé par les étudiant·es (psychologie) et la recherche d'un climat favorisant les apprentissages :

- en travaillant des exemples qui prennent appui sur des problématiques psychologiques, il s'agit de faire en sorte que les étudiant·es s'approprient les outils statistiques tout en renforçant en même temps leur raisonnement scientifique dans leur discipline. Il s'agit donc aussi d'apprendre à construire et à rédiger un raisonnement ;
- en organisant une dynamique du cours en visioconférence afin que les étudiant·es apprennent au maximum par l'expérience ;
- en favorisant le bien-être car, à distance, l'isolement peut peser sur les apprentissages et, le cas échéant, en réalisant un soutien psychologique des étudiant·es.

**Supports pédagogiques** : Moodle, tutoriels, démonstrations en vidéo et plateforme de visioconférences.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : trois exercices à réaliser dont des exercices similaires ont préalablement été présentés en vidéo.

**Effectif étudiant concerné** : une centaine

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée** : prise de parole ; écoute active, empathie, tolérance (indispensables aux psychologues mais pas nécessairement aux statisticiens !).

**Référence** : Bandera Albert, *Social learning theory*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1977.

**Enseignante et coordonnées** : Stéphanie de Chalvron : [sdc.darebe@gmail.com](mailto:sdc.darebe@gmail.com)

**Autres éléments d'information** : les étudiant·es se prêtent assez facilement au jeu de l'apprentissage vicariant en visioconférence et les retours sont très positifs (exemples : « je vous remercie vivement de votre aide et de votre implication dans cet EC, j'ai démarré l'année assez paniquée et je me sens maintenant bien rassurée grâce à la qualité de votre suivi pédagogique » ; « j'ai eu de grandes difficultés avec les statistiques les autres années (pas de rattrapage mais jamais plus de 11-12 et vos cours me redonnent un peu d'espoir » ; « Merci ! Je ne sais pas si j'aurai la moyenne à cet EC, en tous les cas, juste Bravo de rendre votre cours vivant, et clairement de me réconcilier avec la matière... »). Cela permet de limiter les difficultés propres à l'enseignement à distance : les étudiant·es se découvrent et apprennent à se connaître grâce notamment au travail en groupe restreint et le jeu des questions/réponses les rassure.

A noter, le matériel parfois obsolète de certain·es étudiant·es (pas de webcam) et/ou une connexion wifi aléatoire. Par ailleurs, il n'y a pas de solution unique interne à l'IED en termes de plateforme vidéo, ce qui complique la vie des étudiant·es.

## Une évaluation continue à visée d'apprentissage

**Format** : exercice à réaliser entre deux séances par les étudiant·es. Cet exercice conduit à repenser l'organisation des cours où il est mis en place de façon à favoriser un apprentissage par fixation progressive.

**Nom des enseignements où le dispositif a été expérimenté** : *Français standard et non standard ; Découvrir les sciences du langage ; Sémantique lexicale ; Philosophie du langage.*

**Formations où le dispositif a été expérimenté** : licence de sciences du langage, mais aussi licence de philosophie pour le cours *Philosophie du langage.*

**Niveau d'enseignement** : de la licence 1 à la licence 3.

**Disciplines concernées** : linguistique et philosophie, mais cet exercice peut être expérimenté dans d'autres disciplines.

**Département et UFR d'enseignement** : Département et UFR Sciences du langage (SDL) ; département de philosophie, UFR Arts, philosophie, esthétique.

**Description du dispositif** : à l'issue de chaque séance hebdomadaire, je pose une question sur le cours que les étudiant·es doivent traiter à l'écrit pour la séance suivante. Il n'y a pas de cadre préétabli, un des objectifs visés étant que les participant·es cherchent et trouvent par eux-mêmes comment répondre au mieux à travers le format d'écriture de leur choix. Avec le temps, la manière de formuler la question s'est affinée et elle est désormais construite sur le modèle : « Pourquoi X [auteur·e] a dit : "citation issue du cours" ? », tout en n'étant pas préétablie et, parfois, ce sont des étudiant·es qui la formulent.

Je lis et annote les travaux rendus pour la séance suivante. Avant d'être un dispositif de formation des étudiant·es, ils constituent un premier retour sur la manière dont le message transmis durant le cours a été présenté et expliqué. Les annotations, sans recours au stylo rouge ni *a fortiori* aux remarques destructrices, visent toujours à susciter un déclic d'apprentissage, à accompagner une progression ou à guider un approfondissement. En outre, ces travaux ne sont pas notés. Le traitement des trois premières questions constitue un échauffement et seul le traitement des suivantes entrera *in fine* dans la note de fin de semestre. Celle-ci évalue un parcours qui ne démarre qu'à l'issue de premiers retours de l'enseignant.

Quinze jours après la séance où la question a été posée, une semaine après que les étudiant·es aient rendu leur commentaire, le cours s'ouvre sur la lecture à voix haute des travaux les plus intéressants et/ou originaux, lesquels sont ensuite commentés et discutés collectivement. Cette entrée en matière permet de revenir sur la question traitée antérieurement et de l'approfondir dans un mouvement continu où le retour en arrière vient conditionner la progression.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : en 2006, après avoir corrigé en fin de semestre soixante-dix copies d'examen sur table, j'ai éprouvé un profond sentiment d'échec et d'absurdité. L'évaluation des copies, outre qu'elle s'apparentait pour moi à une torture, ne produisait aucun bienfait en termes d'apprentissage pour les étudiant·es. Sa fonction est symbolique : c'est celle du rite de passage, de l'épreuve où se joue le risque de l'ajournement. L'énoncé d'un sujet mal conçu m'a fait prendre conscience que le problème venait moins des étudiant·es comme on l'entend si souvent que de l'enseignant·e. A partir de là, je n'ai plus jamais réalisé de partiel, d'examen ou autre épreuve sur table et cela a modifié en profondeur toute ma pratique pédagogique.

L'objectif recherché est pluriel. Il s'agit d'abord de susciter l'intérêt des étudiant·es pour la discipline qu'on leur propose de découvrir ou d'approfondir, en donnant à chacune et chacun le temps qu'il

lui faut pour ce faire, ce que l'épreuve sur table qui se présente d'emblée comme une sanction ne permet pas. Le temps nécessaire va d'une ou deux séances pour des profils d'étudiant·e adaptables quelle que soit la nature de l'exigence académique, tandis que pour d'autres quatre, six, voire davantage de séances s'avèrent nécessaires. Un second objectif, qui découle du premier, est de favoriser la progression individuelle de chaque étudiant·e à travers les remarques individualisées réalisées sur leurs travaux hebdomadaires. Un troisième objectif est de développer la compréhension et, au-delà, la formation de la pensée des étudiant·es, là où l'épreuve sur table se limite à évaluer ce qu'ils retiennent : le dispositif proposé encourage les participant·es à identifier par soi-même comment attaquer la question posée et plus largement un sujet. Enfin, une composante psychologique découle de la mise en place de ce dispositif d'évaluation formative : une relation de confiance se noue entre chaque étudiant·e et l'enseignant puisque ce dernier est là pour accompagner l'étudiant·e dans sa progression.

**Supports pédagogiques** : aucun n'est nécessaire pour la réalisation de cet exercice hebdomadaire.

**Effectif étudiant concerné** : variable et jusqu'à quatre-vingts étudiant·es dans le cours de première année de licence *Français standard et non standard*.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée** : construction de la pensée ; autonomie, confiance en soi.

**Enseignant et coordonnées** : Mario Barra-Jover : [mario.barra-jover@univ-paris8.fr](mailto:mario.barra-jover@univ-paris8.fr)

**Autres enseignant·es impliqué·es** : Jean-Louis Aroui qui assure les enseignements *Langage et musique*, *Métrie française* et *Histoire des idées linguistiques*.

**Informations complémentaires** : la mise en place de ce dispositif a été élaborée sur plusieurs années. La manière de formuler les questions posées a pris du temps. C'est un dispositif où la tricherie ne peut avoir de place.

Les étudiant·es qui ne jouent pas le jeu en refusant le travail hebdomadaire proposé abandonnent souvent en cours de semestre et, ce faisant, s'auto-éliminent, même s'il peut arriver que certains soient dans le déni complet de leur absence de travail.

Dans les retours réalisés, les étudiant·es affirment que ce dispositif d'évaluation est plus efficace pour progresser que le dispositif classique du devoir sur table. Côté enseignant, l'expérience montre qu'ils et elles sont plus ouvert·es à la discussion et à la critique.

Les deux premières séances où il n'y a pas encore de travaux d'étudiant·es à lire et à commenter sont généralement plus laborieuses que celles qui suivent : l'appui sur les travaux des participant·es impulse et dynamise la réflexion collective et, par là même, les apprentissages.

Ce dispositif nécessite un temps de correction hebdomadaire qui peut s'avérer chronophage mais se révèle incomparablement plus gratifiant que la correction d'un partiel et d'un examen sur table deux fois par semestre. Cette manière de travailler et de faire travailler est également plaisante lorsqu'on découvre que certain·es étudiant·es développent dans leurs travaux des idées auxquelles l'enseignant n'avait pas pensé.

## Co-construire le regard et l'analyse critique

**Format** : enseignement de trois heures hebdomadaires durant un semestre.

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : *Analyse d'œuvres chorégraphiques*.

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : licence de danse.

**Niveau d'enseignement** : licence 3

**Discipline d'enseignement** : danse.

**Département et UFR d'enseignement** : département de danse ; UFR Arts, philosophie, esthétique.

**Description du dispositif** : cet enseignement se propose de réfléchir à la façon dont une œuvre nous engage dans une expérience de perceptions et de pensées que l'écriture critique creuse, amplifie, modifie et recompose. Afin d'engager cette expérience et l'activité d'écriture qui la prolonge, un dispositif de travail collectif est mis en place qui a pour visée, une fois le cadre posé, que le cours puisse se dérouler apparemment tout seul, à savoir avec un minimum d'interventions de l'enseignante qui n'impose pas sa lecture des œuvres chorégraphiques. Ce dispositif est aussi appelé « situations » par mes collègues Philippe Guisgand (université de Lille) et Isabelle Ginot (université Paris 8) : ce sont des consignes perceptives, des consignes d'écritures, des protocoles de visionnages, etc. (Ginot et Guisgand, 2021).

Le semestre se déroule autour d'une œuvre principale dont la captation vidéo permet de proposer un visionnage répété et d'en analyser autant d'aspects que l'on souhaite (structure, mouvements, etc...). A cela s'ajoute, à chaque séance, un atelier proposé par un·e étudiant·e à partir d'un spectacle chorégraphique vivant auquel il ou elle a seul·e assisté en *live*. Cet atelier peut prendre la forme d'un exposé, d'un récit, d'une expérience pratique dansée ou écrite, d'un débat, etc., le choix du format et du médium étant laissé libre. Au cours de la dernière année, le médium pour rendre compte des œuvres s'est en effet ouvert : l'enjeu n'est plus seulement la parole et l'écriture mais le processus qui y conduit et il arrive que des étudiant·es proposent de rendre compte d'une œuvre vue à travers une performance dansée ou une expérimentation sensible, objet à son tour d'échanges et de commentaires.

En séance, le travail est réalisé en groupe complet ou en groupe plus restreint. L'échange est central, partant du principe que l'on apprend à (perce)voir en voyant comment les autres voient. Il s'agit aussi de prendre conscience de ses présupposés perceptifs – et de la culture dont on hérite – comme d'élargir la palette des façons de percevoir et de dire. Progressivement, des consignes de regard et d'écriture émergent et sont confrontées à celles issues d'autres enseignements (en particulier les cours de *Lecture du geste*), de ma propre expérience ou encore de l'ouvrage *Analyser les œuvres en danse* dont des chapitres sont présentés en séance par les étudiant·es. Concernant l'œuvre principale, on procède en notant au tableau les éléments que chacun·e repère, on écrit des bouts de textes à partir d'analyses d'extraits, puis on en discute ensemble, mon activité d'enseignante se limitant à interroger ce qui est proposé, à pointer les contradictions interprétatives, à souligner les manques dans la précision de la description, à encourager des pistes d'analyse plus audacieuses, etc.

L'activité d'écriture se déploie aussi à travers la tenue d'un carnet du spectateur qui associe les notes et analyses prises autour des spectacles vivants auxquels assistent les étudiant·es, celles prises autour de l'analyse collective de l'œuvre analysée durant le semestre, les lectures personnelles, etc.

Le fait de travailler au cours d'une même séance en groupe aux formats différents et *a fortiori* d'avoir élargi aux performances la manière de rendre compte des œuvres vues conduit à modifier, parfois

à plusieurs reprises, la spatialité de la salle et ce alors qu'il s'agit bien d'un cours théorique et non d'un cours de pratique physique.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : l'analyse d'œuvres chorégraphiques est un enseignement que je pratique depuis longtemps (2000), et c'est aussi un enseignement dont j'hérite de mes collègues et de leurs manières de le pratiquer. La dimension de co-création pédagogique s'est affinée au fil du temps, à tâtons, en raison d'une nécessité de repenser mes façons d'enseigner, en particulier en regard des formes de co-enseignement que j'ai pu pratiquer avec des artistes dans d'autres cours. L'objectif recherché est que les participant·es affinent et aiguisent leur regard et leur expérience de spectatrices et de spectateurs, mais aussi diversifient leurs manières d'en rendre compte au contact des autres étudiant·es. Il s'agit également de co-construire une attitude face au travail et une manière de travailler plutôt que de transmettre des connaissances.

**Supports pédagogiques** : œuvres vues en *live* et dans le cadre de captations vidéo ; tableau ; grand rouleau de papier kraft ; salle favorisant les réaménagements de l'espace.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : l'évaluation est organisée autour de l'ensemble des activités réalisées en séance et se compose de plusieurs exercices : construction d'un atelier à partir d'une pièce vue ; exposés en binôme sur la lecture d'un des chapitres de l'ouvrage *Analyser les œuvres en danse. Partitions pour le regard* ; analyse critique rédigée de l'œuvre principale travaillée au cours du semestre. Pour ce travail final, le plan de chaque participant·e est élaboré à partir d'une problématique personnelle préalablement exposée et retravaillée en petit groupe en séance.

**Effectif étudiant concerné** : dix à vingt-cinq.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée** : les savoir-faire co-construits dans cet enseignement prennent l'œuvre dansée comme support, mais sont tous, à l'exception de l'acquisition et/ou de l'amplification d'un vocabulaire spécialisé, des savoir-faire transversaux : développement du regard ; renforcement des capacités orales et rédactionnelles ; formation de l'esprit critique.

**Références** : Ginot Isabelle et Philippe Guisgand, *Analyser les œuvres en danse. Partitions pour le regard*, Dijon, Les presses du réel, 2021.

Aumont Jacques, *À quoi pensent les films*, Paris, Nouvelles Éditions Séguier, 1996.

Boulba Pauline L., *CritiQueer la danse. Réceptions performées & critiques affectées*, Saint-Denis, PUV, 2023.

Preston Marie, *Inventer l'école, penser la co-création*, CAC Brétigny, Tombolo Presses, 2021 : cet ouvrage, d'une collègue du département d'art plastiques a contribué à nourrir ma réflexion et mes pratiques pédagogiques.

**Enseignante et coordonnées** : Julie Perrin : julie.perrin@univ-paris8.fr

**Autres enseignant·es impliqué·es** : Isabelle Ginot (jusque récemment) et des chargé·es de cours docteur·es en danse (Mathieu Bouvier, Alice Gervais-Ragu, Pauline L. Boulba, Anaïs Loison...), chacune développant une thématique et une partition propre.

**Autres éléments d'information** : la licence de danse ne démarre qu'en licence 3 et est composée d'étudiant·es ayant préalablement suivi un cursus de licence 1 et 2 dans une autre discipline artistique de l'UFR, mais aussi de professionnel·les en reprise d'études ou qui assistent aux enseignements théoriques dans le cadre de partenariats noués avec le Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris et avec le Pôle supérieur du Conservatoire à rayonnement régional Paris-Boulogne Billancourt. Ces partenariats sont précieux car ils permettent de financer des enseignements en plus petits groupes et de diversifier les enseignements théoriques proposés.

## Découverte des métiers

**Format** : enseignement semestriel de trois heures hebdomadaires.

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : *Découverte des métiers des sciences sociales.*

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : licence de sociologie.

**Niveau d'enseignement** : licence 1.

**Discipline d'enseignement** : sociologie.

**Département et UFR d'enseignement** : département de sociologie et d'anthropologie ; UFR Textes et sociétés.

**Description du dispositif** : plutôt que de partir des métiers ou des débouchés usuels des études de sociologie et d'anthropologie (enseignant·e-chercheur·e ou chercheur·e ; enseignant·e de sciences économiques et sociales titulaire d'un CAPES ; chargés d'études en bureaux d'études ou institut de sondage, etc...), j'ai choisi d'inverser la démarche. Je suis donc partie des parcours et métiers concrets réalisés par des diplômés de licence et de master de sociologie ou d'anthropologie, sans préjuger de ce que seraient des débouchés pertinents et des débouchés qui le seraient moins, voire qui ne le seraient pas du tout.

Durant les deux années où j'ai expérimenté ce dispositif, j'ai donc accueilli des diplômés de Paris 8 mais aussi d'autres universités exerçant les professions les plus diverses : agente de développement local, directrice d'Ehpad, consultant en santé au travail, consultante en conduite du changement, consultante en média sociaux, chargé de mission audio-visuelle, chargée de communication pour un festival de films, chargée de mission patrimoine dans une intercommunalité, responsable de programmes de développement urbain, directrice territoriale adjointe d'un bailleur social, éducatrice spécialisée, coordinatrice d'un atelier santé-ville dans une commune, coordinatrice de projets d'intermédiation, agente de probation, vendeur de peintures pour professionnels du bâtiment...

Chaque séance fait l'objet d'une préparation en amont : les étudiant·es recherchent des informations sur la profession exercée par l'invité·e et le cadre institutionnel de celle-ci. Durant la séance, l'invité·e retrace son parcours d'études, son parcours professionnel en mettant la focale sur l'activité en cours. Un point de passage obligé de l'exposé de chaque professionnel·e consiste en un retour réflexif sur ce que les études de sociologie et/ou d'anthropologie apportent à l'exercice concret de la ou des professions exercées. A l'issue de la présentation orale de l'invité·e, les étudiant·es posent des questions, font développer des éléments trop rapidement évoqués, font expliciter d'éventuels points aveugles ou ceux qui les ont plus particulièrement intéressés... L'invité·e est également convié·e à évoquer des ouvrages, articles ou références de sciences sociales qui l'ont marqué·e et à expliciter pour quelles raisons.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : cet enseignement a été pensé et conçu dans le cadre de la refonte des maquettes du LMD-3 à partir du constat que de nombreux étudiant·es s'inscrivaient en sociologie par défaut dans l'attente d'une éventuelle réorientation sans avoir une idée claire de la discipline (souvent réduite au travail social), de son utilité sociale ou encore de la diversité de ses débouchés. Par ailleurs, un bilan du LMD-2 interne au département de sociologie et d'anthropologie avait montré que peu d'étudiant·es s'inscrivaient dans les enseignements de découverte proposés par d'autres départements et qu'en conséquence trop peu d'entre eux validaient l'ensemble de la première année de licence. Une manière de réduire ce problème a consisté à endogénéiser une partie des EC découverte en proposant aux étudiant·es de

découvrir de manière originale la sociologie et l'anthropologie à partir d'un EC *Découverte des métiers des sciences sociales* et d'un EC *Découverte des recherches contemporaines*, tout en laissant la possibilité à ceux et celles qui le souhaitaient de choisir des EC découverte dans un autre département. Le fait pour le département de sociologie et d'anthropologie d'offrir des cours supplémentaires par rapport au LMD-2 impliquait de concevoir les enseignements de façon à pouvoir y accueillir potentiellement un nombre plus important d'étudiant·es que dans les autres cours.

Un premier objectif de l'EC *Découverte des métiers* visait à faire découvrir de manière non académique la sociologie et l'anthropologie, à partir des trajectoires professionnelles des diplômé·es de licence et de master. Un second objectif – sans doute le plus important – était de travailler le processus d'affiliation des étudiant·es de première année aux sciences sociales. Il s'agissait d'enclencher ce processus pour la grande majorité d'entre eux et elles et de le conforter ou de le développer pour la minorité qui avait réalisé le choix positif des études de sociologie et d'anthropologie. Un troisième objectif était la démonstration de l'utilité sociale de la formation comme de ses apprentissages théoriques à travers l'exposé des professionnels conviés à raconter leur parcours et les apports des sciences sociales à la profession ou aux différentes professions exercées.

**Supports pédagogiques :**

- internet pour une recherche préalable sur la ou les professions exercées par chaque invité et fiche pédagogique sur la manière de référencer les sites consultés et proposant des éléments pour évaluer le sérieux ;
- fiche pédagogique sur la manière de réaliser un entretien avec un professionnel et d'en faire un compte-rendu ;
- Moodle pour l'accès constant aux fiches pédagogiques, pour communiquer les textes et/ou les références sociologiques et/ou anthropologiques ayant marqué le parcours universitaire et professionnel des invité·es et pour recueillir le compte-rendu d'entretien via l'outil « Devoir ».

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif :** un QCM sur les exposés des invité·es afin d'encourager la présence régulière aux séances ; un compte-rendu d'entretien réalisé avec un·e professionnel·le de son choix exerçant un métier dans lequel l'étudiante ou l'étudiant peut se projeter, sans préjuger de son devenir professionnel. Il s'agit plutôt d'offrir aux étudiant·es une opportunité pour explorer une profession de leur choix.

**Effectif étudiant concerné :** soixante-quinze à quatre-vingt-dix.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée :** recherche documentaire sur internet ; apprentissage à la prise de parole en public ; négociation et réalisation d'un entretien et de son compte-rendu.

**Enseignante et coordonnées :** Claudette Lafaye : [clafaye@univ-paris8.fr](mailto:clafaye@univ-paris8.fr) ; [claudette.lafaye@gmail.com](mailto:claudette.lafaye@gmail.com)

**Autres enseignant·es impliquée·es :** Coline Cardi a développé une autre conception de cet enseignement que je n'ai assuré que de 2016 à 2018.

**Informations complémentaires :** ce ne sont pas nécessairement les invité·es ayant les professions les plus valorisantes que les étudiant·es ont le plus apprécié ; les parcours incluant des échecs universitaires (un master non terminé, par exemple) suivis d'une insertion professionnelle sinueuse et au bout du compte à forte rétribution financière ont plus de succès que les parcours linéaires. Les invité·es ont particulièrement apprécié l'exercice et l'opportunité offerte de transmettre leur expérience et leur parcours.

**PRATIQUER LA DISCIPLINE  
ENSEIGNEE DANS LES MURS**



## Apprendre le français en élaborant une revue

**Format** : enseignement semestriel de trente-neuf heures.

**Nom des enseignements où le dispositif a été expérimenté** : *Français Langue Etrangère (FLE)* et *Méthodologie de l'expression écrite et orale (MEEO)* : *le français par l'action*.

**Formations où le dispositif a été expérimenté** : licences et masters de Paris 8.

**Niveau d'enseignement** : tous niveaux de la première année de licence au doctorat.

**Disciplines d'enseignement** : français langue seconde ; lettres modernes.

**Département et UFR d'enseignement** : département de communication-français langue étrangère (COM-FLE) ; UFR Sciences de l'éducation, psychanalyse et français langue étrangère (SEPF).

**Description du dispositif** : dans le cadre d'un cours hybride ouvert à la fois à des étudiant·es étranger·es non francophones (FLE) et à des étudiant·es francophones (MEEO), nous travaillons en petits groupes à l'élaboration d'une revue intitulée ironiquement *Bienvenue en France*. Dans chaque sous-groupe sont rassemblé·es un·e ou deux étudiant·es francophones et cinq à six étudiant·es non francophones qui ont des langues maternelles et/ou de scolarisation différentes. Les étudiant·es francophones qui maîtrisent généralement mieux la langue endossent un rôle de tuteurs.

En début de semestre, nous étudions un texte d'auteur·e qui a écrit sur l'exil quelle qu'en soit la cause (migration économique, politique, liée aux études, départ d'un pays en guerre...) et l'arrivée dans un pays dont il ou elle ne maîtrisait pas la langue ou pas suffisamment. Puis, les étudiant·es constitué·es en sous-groupes échangent sur leurs vécus, leurs premières impressions en arrivant en France et à l'université. Les étudiant·es francophones tuteurs et tutrices les aident à formuler ce qu'ils veulent transmettre à l'oral, puis à l'écrit. Ce mode de fonctionnement permet aux francophones de prendre conscience de leur rapport à la langue française, orale et écrite. Il les oblige aussi à conceptualiser une méthode pour expliquer un fait de langue qu'ils utilisent (accord des participes passés, par exemple), parfois à mauvais escient ou de manière intuitive sans vraiment connaître ou maîtriser tous les points d'une règle, et, ce faisant, à partager leurs stratégies d'évitement dans l'écrit. Parfois, c'est un·e étudiant·e étranger·e qui explique la règle à l'étudiant·e francophone. L'enseignante navigue d'un groupe à l'autre, puis explique une règle lorsque les étudiant·es francophones n'y parviennent pas et qu'aucun·e étudiant·e non francophone ne la connaît.

A travers ce dispositif, les étudiant·es rédigent des articles qui figureront dans la revue dont ils et elles assurent également la présentation générale du numéro et les introductions de rubrique. Celles-ci, au nombre de trois, ont été choisies par les étudiant·es qui ont participé au premier numéro de la revue en 2018, mais doivent être retravaillées pour la cohésion de l'écrit final : l'arrivée en France ; l'argent et la gestion du quotidien ; le bilan du semestre ou de l'année. Les francophones rédigent aussi un article joint à la revue qui consiste en un retour réflexif sur l'expérience.

Depuis le Covid, l'enseignement s'est adapté : nous travaillons d'abord sur un document en ligne où les étudiant·es peuvent proposer des reformulations/corrections sur des articles postés par d'autres étudiant·es et anonymes. Nous en discutons collectivement à la séance suivante, les participant·es proposent des corrections ou des améliorations qui sont à la fois sémantiques, syntaxiques, orthographiques, ce qui favorise un travail collaboratif.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : avant de concevoir ce dispositif en 2018, j'avais constaté que les étudiant·es non francophones se plaignaient souvent d'être ignoré·es par les Francophones dont ils ne comprennent pas forcément ce qu'ils disent à cause de l'accent ou du manque de vocabulaire, ou encore parce qu'ils parlent un français différent de celui de la rue, etc. Aussi, l'objectif premier est-il de casser les barrières entre étudiant·es non francophones et francophones. Je souhaite les amener à échanger sur leurs expériences de la vie en France, du statut d'étudiant·e, du départ pour l'étranger. Concernant ce dernier aspect, l'établissement de relations d'échanges approfondies permet également aux Francophones natifs ou résidant en France depuis longtemps de se confronter aux avantages et aux difficultés d'un départ en mobilité internationale. Ils peuvent ainsi conceptualiser les différentes stratégies d'évitement de ces mobilités, les surmonter et s'autoriser à engager une mobilité Erasmus, BCI ou MICEFA<sup>13</sup>, ce que la plupart ne font pas spontanément en raison de freins sociaux et culturels. Les échanges sont donc aussi source d'opportunités pour les Francophones et pas seulement pour les non francophones.

Un second objectif est de faire prendre conscience aux Francophones qu'ils doivent continuer à travailler leur maîtrise de la langue et que le fait de la côtoyer depuis l'enfance ne donne pas forcément toutes les clés pour réaliser un écrit, surtout universitaire. Enfin, il s'agit aussi de leur donner l'occasion de valoriser leurs savoirs et de les transmettre à d'autres.

**Supports pédagogiques** : textes littéraires, documents en ligne partagés depuis 2020.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : les écrits produits ; l'implication dans l'élaboration de la revue ; l'assiduité ; la participation orale.

**Effectif étudiant concerné** : quinze à vingt-cinq selon les années.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée** : outre une maîtrise plus approfondie de la langue orale et écrite, cet enseignement développe la transmission d'une expérience et la transmission de savoirs, mais aussi la curiosité pour autrui et la confiance en soi dans sa capacité à s'exprimer à travers la valorisation des écrits produits dans une revue, fut-elle interne. Le travail collaboratif est développé.

**Référence** : la revue *Bienvenue en France* est disponible au sein du département de communication-français langue étrangère et à la bibliothèque universitaire.

**Enseignante et coordonnées** : Radija Taourit : [radija.taourit02@univ-paris8.fr](mailto:radija.taourit02@univ-paris8.fr)

**Informations complémentaires** : la seule difficulté rencontrée depuis la crise du COVID, c'est la disparition des étudiant·es francophones natif·ves. Les seul·es étudiant·es qui s'inscrivent depuis arrivent de pays d'Afrique francophone. Ils et elles viennent d'arriver en France, mais à la différence des natifs et natives, n'ont pas forcément une connaissance aiguë de la société française. Par contre, leur maîtrise de la langue française est souvent bien au-dessus de celle de certains natifs. Pour que ce cours ne soit pas exclusivement basé sur la maîtrise de la langue, il est essentiel qu'il y ait un partage culturel avec des natifs qui connaissent la vie en France.

Cette méthode est très chronophage pour l'enseignante : veille régulière sur le document partagé en ligne, relectures, corrections, adaptation fine au fur et à mesure de l'avancement de l'écriture. Il est nécessaire de s'adapter à toutes les situations afin de répondre aux besoins des étudiant·es, comme improviser un cours de grammaire sur tel ou tel point posant question.

---

<sup>13</sup> BCI : Bureau de coopération interuniversitaire (programme d'échange avec le Québec) ; MICEFA : Mission interuniversitaire de coordination des échanges franco-américains (Programme d'échange avec les Etats-Unis).

## Genre déplacé : marches exploratoires sur le campus

**Format** : le format expérimenté a été celui de la demi-journée d'études ; le format que j'envisage est une pratique de terrain (une heure de travaux dirigés hebdomadaire) dans le cadre d'un enseignement semestriel de trois heures (sur le site de Paris 8 ou sur celui du campus Condorcet).

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : à ce jour, il ne s'agit pas encore d'enseignement mais de deux demi-journées d'études – *Conférence* et *Ivy ligue* – qui se sont respectivement déroulées le 26 février 2020 et du 15 au 17 juin 2022 dans le cadre de la 5<sup>ème</sup> conférence ERUA. L'enseignement reste à construire.

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : master d'études de genre.

**Niveau d'enseignement** : master 1.

**Disciplines d'enseignement** : études de genre ; littérature ; philosophie.

**Département et UFR d'enseignement** : département d'études de genre ; UFR Textes et sociétés.

**Description du dispositif** : ce dispositif pédagogique, à l'articulation entre écoféminismes, architecture et urbanisme et études de genre consiste en des marches exploratoires réalisées au sein du campus de l'université Paris 8. La marche y est conçue, non pas comme un moyen de déplacement, mais comme un outil pour appréhender différemment, sensoriellement et émotionnellement, les locaux de l'université comme ses espaces extérieurs. Il s'agit en mobilisant l'ensemble de ses sens, d'être attiré/perturbé par et indissociablement porter attention à des saillances qui ne le deviennent qu'avec et par ce type d'activité. Par exemple, être alerté·es par les murs qui parlent, les fissures, les interstices ; s'arrêter aux signes envoyés par les graffitis, lire de façon tactile, en trébuchant, en désarçonnant ou en ré-amorçant les sons ; en dérangeant ou dégenrant ; en se perdant ; en faisant corps. Dans la perspective d'un enseignement complet, cette partie de travail dirigé s'accompagne, à chaque séance, d'un retour collectif sur l'expérience vécue et éprouvée et sur une analyse plus académique.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : l'enseignement en études de genre bénéficie déjà de la pratique des marches exploratoires organisées en milieu urbain et initiées à Toronto, à la fin des années 1980 par le *Metro Action Committee on Public Violence Against Women and Children* pour appréhender le sentiment de sécurité des femmes et des enfants au sein de l'espace public. En les replaçant/déplaçant en milieu universitaire, l'objectif est de rendre visible d'autres phénomènes visuels et sensoriels. Ce projet d'enseignement s'inscrit dans le sillage d'une journée d'études qui a eu lieu le 26 février 2020 et qui, en raison des confinements, n'a pu donner lieu aux approfondissements initialement envisagés. La journée était intitulée *Conférence* et proposait une marche exploratoire à travers les locaux et le campus de Paris 8. Il s'inscrit également dans le prolongement d'une seconde expérience similaire, *Ivy ligue* (francisation et détournement de l'anglais *Ivy league*), qui s'est déroulée du 15 au 17 juin 2022 dans le cadre de la 5<sup>ème</sup> conférence ERUA centrée sur les défis en lien avec le changement climatique.

**Supports pédagogiques** : ce dispositif, fondé sur la marche et la mobilisation des sens, ne nécessite pas de supports pédagogiques particuliers.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : si le projet d'un EC semestriel voit le jour, le dispositif d'évaluation consistera en un compte-rendu de terrain.

**Effectif étudiant concerné** : une dizaine, quinze à vingt maximum.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée** : développement de capacités sensorielles et émotionnelles habituellement peu mobilisées dans les apprentissages académiques en dehors des disciplines artistiques.

**Références :**

<https://www.maridogarnier.com/2020/02/26/Seminaire-AFA.html> ; [https://www.univ-paris8.fr/IMG/pdf/brochure\\_cea\\_int-con\\_2022\\_vf-01-b\\_web-rgb\\_v11.pdf](https://www.univ-paris8.fr/IMG/pdf/brochure_cea_int-con_2022_vf-01-b_web-rgb_v11.pdf)

<https://www.univ-paris8.fr/Conf-errance-Genre-deplace>

**Enseignante et coordonnées** : Marie Dominique Garnier : marie-dominique.garnier@univ-paris8.fr

**Autres enseignant·es impliqué·es** : Annie Benvéniste et Gilles Malatray (invité, association Désarsonnants) pour la demi-journée Conferrance ; Eugénie Péron-Douté & Alexandra Picheta, pour Ivy ligue.

**Informations complémentaires** : ce dispositif, que j'envisage d'intégrer dans le cadre d'un EC complet, peut comme l'atteste son expérimentation dans le cadre de journées d'études être mobilisé et réapproprié dans un cadre plus ponctuel. Il peut aussi, bien évidemment, en fonction des objectifs recherchés, de la discipline et du thème enseigné être mis en œuvre hors les murs.

## Expérimenter les méthodes des sciences sociales dès la licence 1

**Format :** enseignement semestriel de trois heures hebdomadaires.

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté :** *Méthodes des sciences sociales.*

**Formation où le dispositif a été expérimenté :** licence de sociologie.

**Niveau d'enseignement :** licence 1.

**Discipline d'enseignement :** sociologie

**Département et UFR de rattachement :** département de sociologie et d'anthropologie ; UFR Textes et sociétés

**Description du dispositif :** à rebours d'un cours d'introduction des méthodes des sciences sociales présentant *ex cathedra* chacune des grandes méthodes, leur histoire, leur épistémologie et leur exemplification à partir de la présentation de grandes enquêtes, cet enseignement de première année de licence de sociologie plonge d'emblée les étudiant·es dans la conception et la pratique de l'observation, de l'entretien semi-directif et du questionnaire.

A partir d'un fil conducteur unique, tels que l'entrée dans la vie étudiante ou les transformations des quartiers populaires (mais d'autres thèmes peuvent être retenus dès lors que des textes de sciences sociales mobilisant chacune des trois méthodes explorées sont disponibles), il s'agit d'expérimenter chaque technique de recueil des données tout en identifiant en parallèle dans la littérature ses spécificités et ce que les résultats produits doivent à la méthode mobilisée.

L'observation y est d'abord conçue comme un temps d'observation libre et sans consigne reposant sur le pari jamais démenti que deux ou trois étudiant·es proposeront des comptes rendus susceptibles d'être lus et commentés publiquement pour leurs qualités sociologiques et/ou anthropologiques. Dans un deuxième temps, il s'agit de construire collectivement une problématisation issue des premières observations et des premières lectures réalisées en parallèle puis une grille d'observation permettant une expérimentation plus systématique du recueil des données par observation directe.

A partir de l'élaboration d'une problématisation simple mettant en perspective les acquis et impasses des observations réalisées ainsi que les textes ou extraits étudiés en parallèle, les étudiant·es apprennent, à partir d'exemples disponibles, à construire un questionnaire composé de questions fermées puis à l'administrer sur une population définie et limitée d'environ 200 individus. En fonction du temps disponible, de la salle équipée ou non, la saisie peut être réalisée par les étudiant·es tandis que le traitement statistique l'est par l'enseignante, faute de temps suffisant. Les principaux résultats sous forme de tableaux et/ou de graphiques sont présentés ensuite en séance et sont commentés par les étudiant·es avec l'aide de l'enseignante.

Enfin, la méthode de l'entretien est l'occasion de construire un guide d'entretien, support souple guidant une conversation destinée à recueillir des données, et de bien le différencier du questionnaire constitué de questions fermées. Puis l'entretien et sa transcription sont réalisés en binôme et ouvrent sur la production d'un compte-rendu analytique individuel dont l'évaluation valorise la capacité à mobiliser la littérature travaillée au cours du semestre.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés :** face à un public étudiant dont la sociologie n'est pas le premier choix, je voulais faire découvrir la discipline d'une manière non académique et, si possible, rebattre les cartes de la réussite universitaire. En conséquence, les objectifs recherchés sont :

- faire découvrir les principales méthodes des sciences sociales par la pratique dès la première année de licence ;
- permettre aux étudiant·es les plus éloigné·es des attendus académiques de mettre en valeur des savoir-faire plus pratiques nécessitant débrouillardise et sens de l'à-propos tels que la prise de contact, l'administration de questionnaires, la conduite d'entretiens.
- faire appréhender l'articulation entre problématisation, méthode d'enquête et résultats produits.

### **Supports pédagogiques :**

- livret de textes ou d'extraits de textes sociologiques et anthropologiques sur le thème retenu auquel s'ajoutent des fiches récapitulatives distribuées au fur et à mesure qui identifient les questions de recherche articulées à chaque technique de recueil des données.
- éléments de cours d'une heure à une heure trente chacun : le recueil de données par observation ; le recueil de données par entretiens ; le recueil de données par questionnaires ; distinguer l'enquête par entretien et l'enquête par questionnaire ; l'exploitation du questionnaire et le traitement des données ; l'analyse des entretiens.
- fiches de consignes : présenter le questionnaire aux enquêtés ; réaliser l'entretien ; transcrire un entretien ; réaliser un compte-rendu analytique d'entretien.
- fiches d'exemples issus des travaux produits par les étudiant·es durant les années universitaires antérieures : grilles d'observation ; comptes-rendus d'observation ; questionnaires ; guides d'entretien ; extraits de transcription d'entretien ; extraits d'un compte-rendu analytique d'entretien.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif :** sont évalués en contrôle continu un compte-rendu d'observation (individuel ou binôme), la réalisation d'un questionnaire (en binôme), la réalisation d'un guide d'entretien et la transcription de l'entretien réalisé (en binôme) ainsi que la capacité à mobiliser des éléments issus des lectures dans le compte-rendu analytique (individuel).

**Effectif concerné :** 35 à 45 étudiant·es selon les années

### **Savoir-faire ne se réduisant pas à la discipline enseignée :**

- capacités orales à se présenter et à présenter son activité à des personnes connues et inconnues dans le cadre d'une administration de questionnaires et de la conduite d'un entretien semi-directif ; négocier sa présence dans le cadre de certaines observations ;
- développement du sens de l'observation d'univers sociaux ou de situations sociales ;
- empathie, réflexivité, capacités critiques.

**Enseignante et coordonnées :** Claudette Lafaye : [clafaye@univ-paris8.fr](mailto:clafaye@univ-paris8.fr) ; [claudette.lafaye@gmail.com](mailto:claudette.lafaye@gmail.com)

**Informations complémentaires :** le thème de l'entrée dans la vie étudiante se prête particulièrement bien à cet exercice et développe, en outre, la réflexivité des étudiant·es nouveaux entrant·es sur ce qu'ils sont en train de vivre. Planifié au premier semestre, il leur permet de s'approprier le métier d'étudiant·e et de s'affilier au monde universitaire et à ses exigences. Le thème des transformations des quartiers populaires permet de réaliser des séances hors des murs de l'université.

## Expérimenter la pratique de l'enquête historique et généalogique dès la L1

**Format** : enseignement semestriel de trois heures hebdomadaires.

**Nom des enseignements où le dispositif a été expérimenté** : *Transdisciplinaire : histoire et anthropologie : initiation à la pratique d'enquête ; Enquête historico-généalogique et familiale.*

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : licence d'histoire.

**Niveau d'enseignement** : licence 1.

**Disciplines d'enseignement** : histoire ; anthropologie.

**Département et UFR d'enseignement** : département d'histoire ; UFR Textes et sociétés et département de sciences de l'éducation ; UFR Sciences de l'éducation, psychanalyse, français-langue étrangère (SEPF).

**Description du dispositif** : à partir d'une expérimentation réalisée depuis 2021-2022 avec les étudiant·es en licence 1 d'histoire et depuis 2022-2023 avec les étudiant·es en licence 1 de sciences de l'éducation, ce projet pédagogique vise à initier les étudiant·es à l'enquête de terrain en histoire et en anthropologie en leur proposant de mener auprès de leur propre famille (branche maternelle ou branche paternelle), une enquête historique et généalogique sur trois générations avec deux questions à l'appui : l'étude des mobilités géographiques et l'étude des mobilités professionnelles. Toutes les précautions sont prises pour vérifier avec eux qu'une telle enquête ne leur pose pas de problèmes et en particulier n'apparaisse pas comme intrusive, l'étude d'une autre famille pouvant être envisagée dans ce dernier cas.

L'enjeu est de leur demander de faire un entretien avec un·e ascendant·e (grand-père ou grand-mère de préférence, mais père ou mère sont aussi possibles), de bâtir un arbre généalogique précis (nom et prénom, date et lieu de naissance), de trouver si possible et d'analyser des documents d'archive (lettres et/ou photos) et de compléter la connaissance des lieux d'origine et de la trajectoire de la famille par la recherche documentaire. Chaque séance fait l'objet d'une présentation théorique, sur l'enquête en histoire et en anthropologie ainsi que sur leurs outils : l'archive, l'entretien et sa préparation, les conditions pour l'organiser, le transcrire et l'analyser. Une réflexion sur la généalogie et les générations, la question des mobilités géographiques (parcours familial migratoire ou non) et les mobilités sociales, scolaires ou professionnelles est également menée.

L'ensemble des séances est donc construit autour du dossier final attendu, lequel consiste à bâtir un récit familial avec pour ligne directrice les questions de mobilités géographiques et professionnelles, un extrait d'entretien rédigé et analysé et l'arbre généalogique réalisé. Pour ce faire, les étudiant·es présentent leur état d'avancement à l'oral, objet d'une réflexion collective sur le contexte historique des situations présentées, les difficultés rencontrées, les questions de méthode. Chaque présentation orale donne lieu à un aperçu très varié de trajectoires familiales et migratoires ainsi qu'à l'évocation de contextes particuliers (l'histoire de l'Algérie, d'Haïti, l'histoire d'ouvriers parisiens ou de paysans bretons, pour ne prendre que quelques exemples).

Cet enseignement permet un riche questionnement sur la méthode de l'entretien, le problème du silence, du dire ou ne pas dire, la question de la langue et de l'interprète, la mémoire familiale et sa transmission, la place des femmes, les enjeux scolaires, les difficultés de la migration...

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : l'intérêt pour ce type d'enquête historico-généalogique et familiale, remonte pour moi à l'expérience d'enseignement que j'ai réalisée entre 2011 et 2015 en Nouvelle-Calédonie, sur mon terrain de recherche privilégié, auprès d'étudiant·es de licence 2 et 3, issus de toutes les communautés du pays : Kanaks, Caldoches

(descendants de colons), Wallisiens/Tahitiens ainsi que des étudiant·es vanuatais et métropolitains. Il s'agissait de travailler à partir d'entretiens menés dans les familles et de recueil de documents d'archives éventuels sur les généalogies et l'histoire de localités particulières en amenant les étudiant·es à partager l'expérience historique de leur famille. Au vu de la très grande difficulté des étudiant·es à simplement se parler et à évoquer le passé colonial du pays, ce type d'approche a contribué, du moins je l'espère, au partage de connaissance et à une meilleure compréhension de ce qu'ont vécu chacune des communautés en présence dans un pays très profondément clivé.

De retour en France, j'ai à nouveau tenté, en 2015-2016, l'expérience à Marseille, au sein du collège Jean Moulin auprès d'élèves de quatrième puis, l'année suivante, au lycée Victor Hugo auprès d'élèves de seconde. L'association s'est alors faite avec deux professeures, l'une de lettres, l'autre de physique sur le thème « Lieux d'origine et logique d'appartenance. Communauté scolaire et vivre ensemble à Marseille ». On a travaillé avec les élèves sur l'origine de leur famille, la migration et l'installation à Marseille à partir de récits familiaux et, en physique, à partir des matériaux (plomb, soude, verre) ayant contribué à l'histoire des mondes industriels marseillais anciens.

L'expérience réalisée aujourd'hui auprès d'étudiant·es en licence 1 d'histoire et de science de l'éducation centre l'effort pédagogique sur l'apprentissage de la pratique de l'enquête ainsi que sur une réflexion plus poussée sur les situations historiques de départ, les trajectoires familiales, la question de la transmission et des mémoires et le devenir en France. Au-delà, il s'agit aussi de faire appréhender la complexité historique en l'éprouvant concrètement dans ses traces matérielles tout en contribuant à faire destin commun.

**Supports pédagogiques** : archives apportées par les étudiant·es (livrets de famille, extraits d'actes de naissance, courriers et lettres, photos, etc.) ; arbres généalogiques réalisés par leurs soins.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : le dossier final tel que décrit précédemment et une présentation orale de son état d'avancement qui valorise la mise en contexte historique, les difficultés rencontrées, les apports et limites de la méthode.

**Effectif étudiant concerné** : vingt-cinq.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée** : écoute des autres ; curiosité vis-à-vis d'autrui ; prise de recul, réflexivité et distanciation vis-à-vis de son milieu d'origine ; tolérance... Mais aussi présentation orale d'un état d'avancement, capacité à exploiter des difficultés, etc...

**Enseignante et coordonnées** : Isabelle Merle : [isabelle.merle13@gmail.com](mailto:isabelle.merle13@gmail.com)

**Autre enseignant impliqué** : Mathias Gardet : [mathias.gardet@univ-paris8.fr](mailto:mathias.gardet@univ-paris8.fr)

**Informations complémentaires** : le bilan est très positif en termes d'approche pratique et théorique de l'histoire et de l'anthropologie sur la base d'une expérience concrète et personnelle qui implique fortement les étudiant·es. Ces dernier·es sont fortement mobilisé·es et travaillent avec beaucoup de sérieux, certain·es allant au-delà des exercices attendus.

Cette initiative a le mérite de susciter l'intérêt des étudiant·es et de favoriser leur mise au travail. Elle leur permet d'expérimenter très concrètement la recherche historique via la construction de l'arbre généalogique, la documentation archivistique et la documentation précise et située autour de lieux, d'époques et de contextes dès la première année. Elle leur donne une première expérience pratique de l'entretien en sciences sociales incluant ses enjeux et ses difficultés.

Enfin, ce projet pédagogique a aussi le mérite de valoriser les jeunes, leur histoire, leur trajectoire familiale, en leur donnant la possibilité d'objectiver leur passé et celui de leur famille et de prendre du recul tout en abordant un certain nombre de notions fondamentales des sciences sociales.

## Partir de sa famille pour explorer le monde social

**Format** : enseignement semestriel de trois heures hebdomadaires.

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : *Présentation d'une grande enquête.*

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : licence de sociologie.

**Niveau d'enseignement** : licence 3.

**Discipline d'enseignement** : sociologie.

**Département et UFR d'enseignement** : département de sociologie et d'anthropologie ; UFR Textes et sociétés.

**Description de la pratique, de l'exercice ou du dispositif** : il s'agit d'un cours de licence 3 de sociologie portant sur le choix du conjoint, donné à Paris 8 depuis plus de quinze ans en lien avec Graziela Perosa de l'université de Sao Paulo. Dans le cadre de la partie magistrale de cet enseignement, nous rapportons les résultats d'enquêtes tant anthropologiques que sociologiques sur le sujet, donnons des textes à lire aux étudiant·es et notamment des extraits de travaux des étudiant·es des générations précédentes, des tableaux statistiques à commenter portant sur les couples formés par les parents des étudiant·es de Paris 8 issus d'enquêtes par questionnaires antérieures réalisées également avec les étudiant·es, etc.

Mais surtout, nous les invitons, dans la partie de travaux dirigés à enquêter sur leur propre famille en y étudiant de manière méthodique le choix du conjoint. Le premier exercice consiste déjà à remplir un tableau synoptique portant sur leurs parents, grands-parents, de façon à voir dans quelle mesure il s'agit d'unions homogames, endogames, etc. Mais aussi à décrire les circonstances de rencontre du couple parental ainsi que sa trajectoire résidentielle en la rapportant à sa trajectoire socio-professionnelle.

Pour finir, nous demandons aux étudiant·es de placer leurs parents et grands-parents dans l'espace social tel que le conçoit Pierre Bourdieu de façon notamment à objectiver des phénomènes de mobilité sociale. Ce premier travail fait l'objet d'un rendez-vous personnalisé vers la troisième ou quatrième séance lors de laquelle nous suggérons un embryon de problématique à partir des régularités ou des particularités identifiées au sein de la famille de l'étudiant·e. Il est alors repris par l'étudiant·e et constitue la partie introductive du dossier final.

Nous demandons ensuite aux étudiant·es de fabriquer l'arbre généalogique de leur famille afin d'étudier la question du choix du conjoint sur un plus grand nombre de couples en les invitant à fabriquer deux tableaux statistiques sur la base des données ainsi recueillies, un minimum de dix couples étant attendu. La confection de l'arbre généalogique lui-même ne donne lieu à aucune consigne particulière en dehors de l'interdiction de recourir à des logiciels de généalogie. Il s'agit par là-même de contraindre les étudiant·es à se confronter pratiquement à la représentation graphique de leur univers familial en pensant avec leurs mains et donc en combinant étroitement « le faire » et « le réfléchir » et, ce faisant, à solliciter leur imagination qui est parfois fort riche. Le dossier final est à rendre en fin de semestre avec l'arbre généalogique qui est parfois spectaculaire. Et il fait l'objet d'une restitution personnalisée durant l'inter-semestre.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : le public de Paris 8 - et plus encore celui du département de sociologie et d'anthropologie - se caractérise par sa très grande diversité. En invitant les étudiant·es à décrire le choix du conjoint dans leur famille, nous nous donnons les moyens de faire ressortir la diversité des pratiques matrimoniales en fonction des milieux, cultures d'origine. De même, nous invitons les étudiant·es à adopter une posture réflexive vis à vis de leur famille en mobilisant notamment les outils conceptuels transmis en cours. Autant que faire se peut, nous essayons de faire en sorte que cette diversité des pratiques puisse

s'exprimer en cours afin de permettre à chacun de commencer à se décentrer et par là à relativiser. Ce qui suppose que les étudiant·es se sentent suffisamment en confiance pour par exemple pouvoir parler publiquement de pratiques que d'autres pourraient juger honteuses ou scandaleuses (mariage arrangé, lévirat, sororat, contrainte à l'endogamie nationale, religieuse, ethnique, polygamie, dot, excision, etc.).

**Supports pédagogiques :** transmission d'une synthèse actualisée chaque année des travaux réalisés par les étudiant·es des années précédentes ; recueil d'articles scientifiques sur le sujet ; recueil de données statistiques sur le sujet ; protocole détaillé rassemblant l'ensemble des consignes et détaillant le calendrier des opérations distribué à l'issue du premier rendu. En outre, je reçois individuellement les étudiant·es à mi-parcours, lors d'une période de cours pour leur rendre et commenter leur travail initial.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif :** dossier final à rendre en fin de semestre comptant pour la moitié de la note ; contrôle sur table portant sur la partie plus magistrale du cours.

**Effectif concerné :** vingt à quarante étudiant·es selon les années.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée :** écoute des autres ; curiosité vis-à-vis d'autrui ; réflexivité et distanciation vis-à-vis de soi-même et de son milieu d'origine ; tolérance... Mais aussi capacités d'enquête et de recherche, inventivité méthodologique (pratique et de visualisation) à travers la confection manuelle d'un arbre généalogique.

**Référence :** Charles Soulié et Graziela Perosa, « Partir de sa famille afin d'explorer le monde social : une expérience pédagogique conduite à Paris 8 Vincennes-Saint-Denis et à l'université de São Paulo », dans Christian de Montlibert (dir.), « La vie universitaire », *Regards sociologiques*, n° 56, 2<sup>ème</sup> semestre 2020.

**Enseignant et coordonnées :** Charles Soulié : [charles.soulie@neuf.fr](mailto:charles.soulie@neuf.fr)

**Autre enseignante impliquée :** Graziela Perosa, université de Sao Paulo : [graelaperosa@yahoo.com.br](mailto:graelaperosa@yahoo.com.br)

**Informations complémentaires :** lors de ce travail, nous demandons aussi aux étudiant·es de décrire les conditions d'enquête, les difficultés rencontrées afin notamment d'aiguiser leur sensibilité méthodologique. Nombre d'entre eux et elles investissent fortement ce dispositif qui souvent leur permet de faire des découvertes, de dévoiler des « secrets de famille », etc. D'où la densité, qualité, longueur de certains travaux qui souvent nous en apprennent beaucoup et nous font voyager dans des univers sociaux très différents du nôtre. C'est cette richesse que nous tentons de restituer aux étudiant·es en distribuant chaque année une synthèse des travaux des années précédentes, synthèse qui aujourd'hui compte une centaine de pages. A terme, ce travail pourrait faire l'objet d'un livre, d'un film, ou participer à une exposition collective permettant de mettre en valeur les travaux des étudiant·es de Paris 8.

## Enquête par questionnaire sur et avec les étudiant·es

**Format :** enseignement annuel de trois heures hebdomadaires.

**Nom des enseignements où le dispositif a été expérimenté :** *Questionnaire*, au premier semestre articulé à *Traitement des données statistiques*, au second semestre.

**Formation où le dispositif a été expérimenté :** licence de sociologie.

**Niveau d'enseignement :** licence 2.

**Discipline d'enseignement :** sociologie.

**Département et UFR de rattachement :** département de sociologie et d'anthropologie ; UFR Textes et sociétés.

**Description du dispositif :** depuis 2012, une grande enquête par questionnaire est réalisée par les étudiant·es de Nanterre et de Paris 8. Cette enquête annuelle, portant initialement sur les étudiant·es de ces deux universités, s'est étoffé au cours des années avec la participation des enseignant·es et étudiant·es de Brest (depuis 2016), du Havre (depuis 2017), de Nantes (depuis 2018), de Grenoble et Tours (depuis 2020), de Caen (depuis 2021) et de Saint-Etienne (depuis 2022). Neuf universités sont donc aujourd'hui engagées dans le dispositif et de nouvelles le rejoignent à la rentrée 2023 tandis que l'une d'entre elle réalise une pause.

Chaque année, les membres du collectif partagent des supports, idées et savoir-faire autour d'un thème déterminé à l'avance (Les loisirs et pratiques culturelles des étudiant·es ; le choix des études supérieures ; les usages sociaux du numérique ; les pratiques alimentaires, etc...). Un questionnaire commun est élaboré à partir des propositions des étudiant·es ainsi qu'un protocole d'enquête permettant de recueillir les données. Si le dispositif impose de respecter un calendrier précis, il s'adapte aux contraintes de chaque établissement (format des enseignements, calendrier, logiciel accessible, etc.).

Le cours *Questionnaire* réalisé au premier semestre revient sur les différentes étapes de la fabrication d'une enquête et propose une analyse sociologique de chacune d'entre elles. Pour y parvenir, l'enseignement repose sur la réalisation concrète d'une enquête par questionnaire. Après des lectures et un terrain exploratoire, les étudiant·es élaborent collectivement un questionnaire sur un thème choisi en amont par les enseignant·es des universités partenaires et en assurent la passation. Le cours se poursuit par la saisie des matériaux recueillis et s'attarde sur les problèmes spécifiques qu'elle soulève. Il s'agit d'adopter une expertise et un regard réflexif sur la construction des données.

Le cours *Traitement des données statistiques*, réalisé au second semestre, est dédié à l'analyse statistique et sociologique des données collectées au premier semestre. Par groupe, les étudiant·es participent aux différentes étapes de l'analyse des données (statistiques descriptives et inférentielles) pour répondre à une problématique précise. Le traitement des données à l'aide du logiciel Excel ou R a pour objectif de rédiger un document synthétique rigoureux : un « quatre pages » au format *INSEE Première* ou *Population et sociétés* (INED). Celui-ci, synthétique et accessible au grand public, décrit, résume et illustre les principales caractéristiques d'un sujet précis entrant dans la problématique globale de l'enquête. Les plus réussis d'entre eux sont publiés dans différents supports ou présentés dans des journées d'études.

Les étudiant·es ne sont pas contraints de suivre ces deux enseignements articulés la même année ; néanmoins l'un des intérêts de ce dispositif est d'exploiter les données que l'on a préalablement recueillies.

### **Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés :**

L'idée était de construire, exploiter et valoriser avec les étudiant·es une enquête par questionnaire robuste. Les initiatrices de ce dispositif pédagogique, Marie-Paule Couto (Paris 8) et Fanny Bugeja-Bloch (Nanterre) ont mis en commun la préparation de leurs cours de statistiques appliquées aux sciences sociales et ont constitué pour ce faire le collectif POF dont l'acronyme signifie Paris-Ouest-France. Les objectifs pédagogiques sont les suivants :

Objectifs du cours *Questionnaire* : réaliser collectivement une enquête par questionnaire ; se familiariser avec ses différentes étapes ; en comprendre l'intérêt et les limites.

Objectifs du cours *Traitement des données statistiques* : analyser les données collectées dans le cadre d'une enquête par questionnaire ; se familiariser avec les différentes étapes du traitement des données ; en comprendre l'intérêt et les limites ; produire une analyse sociologique et descriptive synthétique.

Au-delà, il s'agit aussi de permettre aux étudiant·es les plus éloigné·es des attendus académiques de mettre en valeur des savoir-faire plus pratiques tels que prise de contact, administration de questionnaires, habiletés dans le maniement d'un logiciel de traitement des données.

### **Supports pédagogiques :**

- cours *Questionnaire* : une brochure de textes sur le thème retenu et une brochure de fiches pédagogiques et d'exemples issus des travaux réalisés par les participants les années antérieures.

- cours *Traitement des données statistiques* : une brochure de textes sur le thème retenu complétant celle du cours *Questionnaire* et une brochure de fiches pédagogiques et d'exemples issus des travaux réalisés par les participant·es les années antérieures.

**Modalités d'évaluation** : l'évaluation en contrôle continu repose sur la capacité des étudiant·es à faire progresser l'enquête collective.

cours *Questionnaire* : synthèse d'un entretien exploratoire ou fiche problématisée à partir d'un ensemble documentaire (travail individuel) ; version un du questionnaire (en binôme) ; compte-rendu critique et réflexif de passation (travail individuel) ; participation aux différentes étapes de l'enquête.

Cours : cours *Traitement des données statistiques* : protocole de recherche ; résultats de recherche ; « quatre pages ». L'évaluation repose sur la restitution commentée de plusieurs travaux intermédiaires visant tous à accompagner les étudiant·es dans la réalisation du « quatre pages ».

**Effectif étudiant concerné** : Une vingtaine en salle informatique (BAPN).

**Savoir-faire développés ne se réduisant pas à la discipline enseignée** : conduite d'un entretien exploratoire ; capacités orales à se présenter, à présenter l'enquête et à argumenter son bien-fondé dans le cadre d'une administration de questionnaires en présentiel ; maîtrise et maniement d'un logiciel de traitement des données statistiques.

**Références** : collectif POF : <https://sites.google.com/view/collectifpof/accueil>

Les travaux des étudiant·es : [https://sites.google.com/view/collectifpof/accueil#h.p\\_qFf6ftPEpdf7](https://sites.google.com/view/collectifpof/accueil#h.p_qFf6ftPEpdf7)

Les communications et publications autour des enquêtes :

[https://sites.google.com/view/collectifpof/accueil#h.p\\_avX20P8p0\\_B8](https://sites.google.com/view/collectifpof/accueil#h.p_avX20P8p0_B8)

Bugeja-Bloch Fanny, Couto Marie-Paule, *Les méthodes quantitatives*, Paris, PUF, Que-sais-je, 2021 [2015]

**Enseignant·es et coordonnées** : Marie-Paule Couto : mp.couto@live.fr ; Lucas Tranchant : [lucas.tranchant@ensae.fr](mailto:lucas.tranchant@ensae.fr)

**Autres enseignant·es impliqué·es** : <https://sites.google.com/view/collectifpof/accueil>

## Expérimenter l'éducation populaire conscientisante

**Format** : enseignement semestriel de trois heures hebdomadaires.

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : *Education populaire et politique*.

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : licence de sciences de l'éducation.

**Niveau d'enseignement** : licence 2.

**Discipline d'enseignement** : sciences de l'éducation.

**Département et UFR d'enseignement** : département de sciences de l'éducation ; UFR Sciences de l'éducation, psychanalyse et français langue étrangère (SEPF).

**Description du cours** : il s'agit tout à la fois de questionner et de pratiquer l'éducation populaire et politique à partir de lieux et de situations concrètes dans lesquels nous sommes tous et toutes impliqués : des activités que l'on apprécie et d'autres que l'on déprécie ; des lieux que l'on fréquente et d'autres que l'on évite ; des pratiques culturelles dont on est familier et d'autres dont on est étranger ; des tâches auxquelles on est assigné·e et d'autres qu'on ne fait jamais... Les différents moments d'une démarche d'éducation populaire conscientisante telle que développée par Paulo Freire (prise en compte de l'expérience sociale vécue, processus de conscientisation, développement du pouvoir d'agir en vue d'une transformation sociale) sont ainsi mobilisés et pratiqués tout au long du dispositif d'enseignement. La première partie (séances 1 à 8) fait la part belle aux méthodes participatives favorisant le processus de conscientisation à partir d'une réflexivité sur son expérience sociale tandis que la deuxième partie (séances 9 à 13) encourage et développe le pouvoir d'agir des participant·es en vue de la transformation des situations oppressives ou insatisfaisantes de la vie quotidienne.

Au cours des premières séances, les participants expérimentent donc en amont de la séance ou en son début une méthode participative favorisant une interrogation sur leur propre expérience sociale et sa conscientisation : groupe d'entretien mutuel sur des activités que l'on aime et d'autres que l'on n'aime pas, cartographie subjective sur des lieux que l'on pratique et d'autres que l'on évite, méthodes visuelles sur des lieux que l'on souhaite modifier, enquête emploi du temps permettant de faire ressortir la division sexuée des tâches, enquête budget des ménages et enquête sur les pratiques culturelles faisant apparaître les différences sociales de classe, de genre, d'âge, de niveau de diplôme, etc... Les séances suivantes visent toutes à stimuler un processus de « recherche créa'action », autrement dit des pratiques d'éducation populaire ayant une visée de transformation sociale : imaginer d'autres possibles pour consommer autrement, travailler autrement, habiter autrement, produire autrement ; réaliser des supports visuels de sensibilisation ; recourir aux réseaux sociaux à des fins de mobilisation ; imaginer le scénario d'une action directe culturelle ; résoudre un problème d'éthique professionnelle...

Pour ce faire, chaque séance est construite autour de trois activités. La première, en début de séance ou en amont, est destinée à déclencher la réflexion sur une dimension de la vie quotidienne et à favoriser le processus de conscientisation. La deuxième activité est une réflexion collective autour d'un texte dont la lecture préalable a été guidée par une question. Cette activité est destinée à armer théoriquement la critique des outils mobilisés dans le cadre de l'activité qui précède ou des rapports sociaux qui s'y jouent. Enfin, la troisième activité, toujours réalisée en séance, accompagne les participant·es dans la conception d'activités de production : conscientisation durant les premières séances et propositions de transformation sociale au cours des séances suivantes.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : plutôt que de partir d'une définition a priori de l'éducation populaire et politique, l'objectif recherché est d'apprendre à expérimenter et à

développer une démarche d'éducation populaire conscientisante. Pour ce faire, les participant·es découvrent et/ou approfondissent par la pratique :

- les méthodes de recherche qualitatives et participatives en éducation populaire
- le processus de conscientisation.
- la recherche créa'action.

**Supports pédagogiques** : un texte à lire entre chaque séance accessible sur la plateforme Moodle ; fiche « Organiser une démarche d'éducation populaire conscientisante ».

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : évaluation écrite : réalisation d'un dossier écrit et visuel sous forme de diaporama (enregistré en format pdf) présentant une démarche d'éducation populaire imaginé par un groupe d'étudiant·es ; évaluation orale : les étudiant·es sont évalués sur la présentation de l'activité demandée à chaque séance et sur la réponse aux questions posées sur les textes mis en ligne sur Moodle.

**Effectif étudiant concerné** : une trentaine environ.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée** : développement des capacités critiques ; réalisation d'un ensemble de savoir-faire pratiques (méthodes visuelles, cartographiques, d'investigation) susceptibles d'être réinvesties dans différents domaines.

**Références** :

<https://lewebpedagogique.com/educationpopulaireconscientisante/2021/10/18/synopsis-de-formation/> (plan du cours)

Irène Pereira, *Paulo Freire, pédagogue des opprimé·e·s*, Libertalia, 2017.

Irène Pereira et Laurence De Cock (dir.), *Les pédagogies critiques*. Marseille : Agone/Fondation Copernic, coll. « Contre-feux », 139 p.

**Enseignante et coordonnées** : Irène Pereira : irene.pereira15@univ-paris8.fr

**Informations complémentaires** : Irène Pereira poursuit comme professeure sa carrière d'enseignante-chercheuse au sein de l'université de Rouen à compter du 1<sup>er</sup> septembre 2023.

## Pédagogie critique et active sur une problématique sociale

**Format** : enseignement semestriel de trois heures hebdomadaires.

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : *Pédagogies de l'émancipation*.

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : licence de sciences de l'éducation.

**Niveau d'enseignement** : licence 3.

**Discipline d'enseignement** : sciences de l'éducation.

**Département et UFR d'enseignement** : département de sciences de l'éducation ; UFR Sciences de l'éducation, psychanalyse et français langue étrangère (SEPF).

**Description du dispositif** : ce cours dont l'intitulé a été redéfini en *Pédagogie critique : lutter contre les discriminations* est conçu pour mettre les étudiant·es en action autour d'une problématique sociale par une organisation de chaque séance en 3 phases :

- une activité destinée à déclencher la réflexion. Par exemple, lors de la deuxième séance consacrée à la pédagogie de l'égalité et à la pédagogie critique féministe, la consigne est : « racontez une situation dont vous avez été témoin où un homme et une femme (ou une fille et un garçon) ont été traités différemment ». Au cours de cette phase, les étudiant·es travaillent en équipe, peuvent faire des recherches à partir d'un environnement numérique, prennent la parole en public, argumentent et apprennent à faire preuve d'écoute et de considération.
- une recherche d'information par lecture de textes et résumé. Durant cette séquence, les participants lisent un texte qui a été déposé sur un environnement numérique et doivent le résumer, ce qui suppose de développer une capacité à s'exprimer à l'écrit de façon adaptée. Par exemple, lors de la deuxième séance, le texte proposé est celui d'Isabelle Collet, « Former les enseignant·e·s à une pédagogie de l'égalité », *Le français aujourd'hui*, vol. 193, n°2, 2016, pp. 111-126.
- une activité de production par les étudiant·es d'une séance pédagogique réaliste (dans le cas présent sur les discriminations) qui sera présentée aux autres groupes ou de simulation par jeu de rôle. Ils et elles doivent apprendre à transmettre des savoirs et des contenus. Ils et elles doivent se préparer à agir en situation d'enseignement de manière éthique et responsable et à créer du sens. Ils et elles sont mis en situation de résolution de problème. Par exemple, lors de la deuxième séance, la consigne est : « en prenant appui sur les ressources complémentaires déposées sur Moodle, créez le plan d'une séance en pédagogie féministe ».

*In fine*, il s'agit de former les étudiant·es à la pédagogie critique via un dispositif d'enseignement qui met lui-même en pratique ce type de pédagogie tout en la nourrissant d'appuis théoriques.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : en lieu et place d'un enseignement classique d'histoire des pédagogies de l'émancipation, j'ai souhaité repenser cet EC dans l'objectif de donner les moyens aux étudiant·es d'élaborer une séquence pédagogique applicable dans un cadre défini en réponse à une problématique sociale qui, dans le cours expérimenté, est la lutte contre les discriminations, et cela en s'appuyant sur les connaissances théoriques travaillées en cours. Il ne s'agit donc pas de se restreindre à une activité pédagogique, mais aussi de réfléchir au cadre dans lequel celle-ci s'inscrira (conscientisation, type de public, etc.).

Autrement dit, l'objectif recherché est que les participant·es soient en capacité de mettre en œuvre une séance pédagogique sur les discriminations en s'appuyant sur des connaissances théoriques en

sciences sociales et sur des compétences pédagogiques prenant appui sur les principes de la pédagogie critique.

Pour cela, ils devront apprendre à :

- faire preuve de discernement critique par l'usage des sciences sociales critiques ;
- agir de façon responsable en traitant une thématique comportant des enjeux éthiques ;
- savoir transmettre des savoirs et des contenus ;
- savoir s'exprimer en public.

Un objectif secondaire est que les séances pédagogiques réalisées en cours puissent faire l'objet de transpositions par les étudiant·es durant leurs stages obligatoires, et les préparent à leur futures activités professionnelles (professeurs des écoles, conseillers principaux d'éducation, animateurs socio-culturel).

**Supports pédagogiques** : textes et documents complémentaires accessibles numériquement via Moodle à chaque séance ; fiche pour créer une séance en pédagogie critique ; grille d'évaluation formative de la séance.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : l'évaluation porte, d'une part, sur le résumé de l'un des textes étudiés durant le semestre et, d'autre part, sur la préparation d'une séance de vingt minutes sur l'une des thématiques travaillées dans le cours et sa réalisation devant le groupe lors de la séance finale. La grille d'évaluation formative mobilisée à cette occasion est préalablement transmise aux étudiant·es.

**Effectif étudiant concerné** : jusqu'à vingt-cinq.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée** : exercer son discernement ; créer du sens ; s'exprimer de façon adaptée ; coopérer et co-construire ; agir de façon responsable ; travailler en environnement numérique ; rechercher, résoudre un problème ; faire preuve d'écoute et de considération ; argumenter.

**Références** :

<http://svt-egalite.fr/index.php/reflexions-et-outils/pedagogie/piste-pour-une-pedagogie-critique-et-anti-discrimination>

<https://pedaradicale.hypotheses.org/3169>

Irène Pereira, *Philosophie critique en éducation*, Lambert-Lucas, 2018.

I. Pereira et Laurence De Cock (dir.), *Les pédagogies critiques*. Marseille : Agone/Fondation Copernic, coll. « Contre-feux », 139 p.

**Enseignante et coordonnées** : Irène Pereira : irene.pereira15@univ-paris8.fr

**Informations complémentaires** : cet EC, qui forme les étudiant·es à la pédagogie critique à travers un dispositif d'enseignement mettant en pratique ce type de pédagogie est également inscrit dans le catalogue des EC libres *Soft Skills* de Paris 8.

Irène Pereira poursuit comme professeure sa carrière d'enseignante-chercheuse au sein de l'université de Rouen à compter du 1<sup>er</sup> septembre 2023.

## Cas pratiques professionnels pour former à l'éthique professionnelle

**Format** : six séances de trois heures hebdomadaires.

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : *Approches critiques des politiques éducatives et sociales. Conséquences en éthique professionnelle.*

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : master de sciences de l'éducation – parcours *Education tout au long de la vie.*

**Niveau d'enseignement** : master 2.

**Discipline d'enseignement** : sciences de l'éducation.

**Département et UFR d'enseignement** : département de sciences de l'éducation ; UFR Sciences de l'éducation, psychanalyse et français langue étrangère (SEPF).

**Description du dispositif** : le recours à des cas pratiques professionnels est ici utilisé dans le cadre d'une formation à l'éthique professionnelle. Les étudiants et les étudiantes sont invités à tirer de leur expérience personnelle des situations (mais également à pouvoir s'ils et elles le souhaitent s'appuyer sur des œuvres de fictions). Ils et elles doivent alors analyser le cas choisi selon la méthodologie proposée par l'enseignante (une grille d'analyse de cas) qui permet de réinvestir des concepts théoriques tirés de la sociologie et de l'éthique.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : il s'agit de prendre appui sur l'expérience pré-professionnelle de nos étudiants et étudiantes. En effet, la plupart d'entre eux et elles ont déjà une telle expérience dans le secteur de l'éducation comme assistant·e d'éducation ou animateur.ice, par exemple.

**Supports pédagogiques** : une grille d'analyse de cas ; les autres supports sont construits par les étudiants et étudiantes dans la mesure où ce sont eux et elles qui doivent proposer des situations afin de pouvoir mettre en œuvre les notions théoriques qui ont été présentées pour l'analyse des cas.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : l'analyse des cas pratiques est évaluée à l'oral.

**Effectif étudiant concerné** : une petite dizaine.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée** : réflexivité sur sa pratique professionnelle ; capacité à transférer les connaissances théoriques dans la pratique professionnelle.

**Référence** : Site Internet « Enseigner l'éthique professionnelle » : <https://lewebpedagogique.com/ethique/2021/10/17/programme-de-formation-en-ethique-professionnelle/>

**Enseignante et coordonnées** : Irène Pereira : [irene.pereira15@univ-paris8.fr](mailto:irene.pereira15@univ-paris8.fr)

**Informations complémentaires** : Irène Pereira poursuit comme professeure sa carrière d'enseignante-chercheuse au sein de l'université de Rouen à compter du 1<sup>er</sup> septembre 2023.



## Développement de logiciels libres

**Format** : enseignement semestriel de quarante-cinq heures.

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : *Développement de logiciels libres*.

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : licence d'informatique et vidéoludisme.

**Niveau d'enseignement** : licence 3.

**Discipline d'enseignement** : informatique

**Département et UFR d'enseignement** : département de programmation et informatique fondamentale ; UFR Sciences et des technologies du numérique (STN)

**Description du dispositif** : il s'agit d'un cours de licence 3 d'informatique ayant pour but d'amener les étudiant·es à faire une contribution concrète à un logiciel libre : correction d'un bug, ajout d'une fonctionnalité... Autrement dit, plutôt que de prévoir des exercices intégrant du code informatique conçu par l'enseignant·e à des fins exclusives d'apprentissage ou, à l'inverse, de laisser l'étudiant·e élaborer seul·e du code informatique pour développer un de ses propres projets, il s'agit de former les étudiant·es à développer du code informatique au sein du code d'un logiciel préexistant, et à participer à son développement dans un cadre collectif, que l'on nomme « communauté » dans le milieu du logiciel libre.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : des collègues m'ont raconté qu'un tel cours existait à Paris 8 il y a longtemps, et j'ai décidé de le remonter l'année où j'ai été recruté (2016). Je ne sais pas quelle forme prenait l'ancienne version du cours dont je n'ai aucune connaissance à l'exception de son intitulé.

L'objectif poursuivi est multiple :

- faire travailler les étudiant·es sur des vraies bases de code informatique, ce qui implique dans un premier temps de développer une réelle compétence de lecture de code et pas seulement d'écriture, puis au moment de réaliser une contribution, de développer des compétences d'analyse, de compréhension, et de respect des conventions propres au projet, qui ne sont pas toujours (en fait même, rarement) parfaitement documentées.
- faire communiquer les étudiant·es avec les développeurs et développeuses du projet qu'ils et elles ont choisi, en anglais généralement, et via les outils de discussion et de travail (rapport de bug, *review* de code, etc) choisis par le projet.
- faire prendre conscience aux étudiant·es des exigences associées au développement de logiciels et qui ne sont pas uniquement techniques : par exemple, il est généralement demandé de contribuer à la documentation (technique et utilisateur·ice), ce qui implique de savoir rédiger proprement et pas seulement de savoir programmer. Il est souvent tard pour se soucier de cette compétence quand il s'agit du rapport de stage ou du mémoire de fin d'études...
- disposer d'une réalisation intéressante, concrète et sérieuse à ajouter dans le curriculum vitae des étudiant·es quand la contribution aboutit, voire une poursuite du projet (correction d'autres bugs, ajout de nouvelles fonctionnalités...) par les étudiant·es au-delà du cours.

**Supports pédagogiques** : des présentations produites par mes soins sur des aspects techniques quand les étudiant·es ont besoin d'être (re)mis à niveau sur certaines technologies essentielles, mais aussi sur les questions de culture générale sur le logiciel libre (les différents types de gouvernance des projets, les différentes licences, la notion de commun, l'histoire du mouvement libriste, les débats actuels en son sein, etc.).

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : la note finale du cours est une évaluation du sérieux du travail sur la base des échanges entre les étudiant·es et la communauté de développement du projet libre choisi et du travail de développement effectivement réalisé.

**Effectif étudiant concerné** : les deux premières années, le cours a démarré avec une vingtaine d'étudiant·es car il était alors optionnel ; depuis, 2018, il est réalisé avec une cinquantaine d'étudiant·es. C'est évidemment beaucoup plus compliqué avec ces gros effectifs...

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée** : renforcement des compétences rédactionnelles, généralement en anglais.

**Référence** : Radio Causes-Communes : <https://www.libreavous.org/93-informatique-a-paris-8-informethique-liberation-et-mutualisation-de>

**Enseignant et coordonnées** : Pablo Rauzy : pr@up8.edu

**Eléments complémentaires** : il y a quelques *success stories* de contributions assez classes depuis que j'assure ce cours, en particulier une dont je suis très fier, d'autant qu'au départ je n'y croyais pas et que ce sont des étudiant·es têtu·es qui l'ont faite aboutir.

Dans le cadre de ce cours, les étudiant·es se rendent compte en pratique que l'activité rédactionnelle n'est pas qu'une exigence strictement académique.

La poursuite du projet au-delà du cours existe, mais demeure malheureusement trop rare.

## Valoriser les productions des étudiant·es de licence dans un concours

**Format** : deux enseignements semestriel de trente heures, le premier en licence 2 (semestre 4), le second en licence 3 (semestre 6).

**Nom des enseignements où le dispositif a été expérimenté** : *Synthèse d'images animation et sons* (licence 2) et *Programmation de cartes graphiques* (licence 3).

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : licence d'informatique et vidéoludisme.

**Niveau d'enseignement** : licence 2 et 3.

**Discipline d'enseignement** : informatique.

**Département et UFR d'enseignement** : département de programmation et informatique fondamentale ; UFR Sciences et des technologies du numérique (STN).

**Description du dispositif** : la philosophie de la licence d'informatique et vidéoludisme de Paris 8 est fondée sur une approche pragmatique de l'informatique qui part de la pratique pour aller vers la théorie et non l'inverse. Le dispositif proposé s'inscrit dans cette philosophie en permettant aux étudiant·es de se confronter dès la deuxième année de licence à la programmation de cartes graphiques alors que ce type d'enseignement est à ce jour encore dispensé dans les autres universités françaises au niveau du master.

Concrètement, je m'appuie sur une bibliothèque de fonctionnalités graphiques *open source* que j'ai développée dans le cadre de ma thèse et que je mets donc à disposition des étudiant·es. A partir de cette bibliothèque, ils et elles se forment avec mon soutien au développement de programmes de création numérique, exploitent les fonctionnalités existantes et en découvrent progressivement le fonctionnement interne, de telle sorte que l'année suivante, en licence 3, ils et elles soient en mesure de concevoir de nouvelles fonctionnalités qui viennent étoffer la bibliothèque initiale, et aussi qu'ils et elles soient en capacité de produire une « démo » articulant image, son et animation en temps réel et tenant dans un espace mémoire restreint.

Les étudiant·es sont informés en début de semestre que ceux et celles qui le souhaitent ont la possibilité de présenter la démo réalisée dans le cadre du concours de programmation API8 que j'ai créé en 2014 et qui promeut la technique et la créativité des passionnés de synthèse d'images, d'intelligence artificielle et de création numérique.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : il y a treize ans, la programmation graphique a connu un saut technologique. Jusqu'à cette période, l'évolution technologique des cartes graphiques s'était traduite par toujours plus de standardisation et il en découlait une relative facilité d'accès à cette ressource comme à son enseignement. En 2010, afin de démultiplier la puissance des cartes graphiques, la boîte noire qui s'était jusqu'alors fermée a été réouverte et les informaticiens spécialisés se sont retrouvés en situation de retravailler sur le code. Dès 2014, je rends cette nouvelle architecture complexe accessible à des étudiant·es de licence.

Dans ce contexte et face à des étudiant·es de licence dont beaucoup ne disposent pas d'acquis académiques solides, il fallait donc concevoir un enseignement suffisamment attractif pour les inciter à s'investir dans une activité de programmation complexe. La participation au concours fonctionne comme un dispositif d'intéressement et de motivation pour que les étudiant·es programment des « démos » plus abouties techniquement et formellement que si ces dernières étaient demeurées un pur exercice universitaire. A travers elle, l'objectif recherché est donc l'amélioration des compétences en infographie et en codage (programmation).

Un autre objectif est que les étudiant·es disposent d'une réalisation originale à ajouter dans leur curriculum vitae et susceptible d'être présentée à d'éventuels employeurs.

**Supports pédagogiques** : ordinateurs ; mise à disposition d'une collection de fonctionnalités *open source* constituées lors de ma thèse.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : dans le cadre pédagogique, j'évalue la séquence technique de la « démo » et le degré d'appropriation des codes-échantillons mis à disposition alors que dans le cadre du concours, c'est un jury qui évalue la « démo » et la dimension esthétique du résultat final, au-delà de la réalisation technique, est davantage valorisée.

**Effectif étudiant concerné** : deux groupes de trente en licence 2 ; trente-cinq à quarante-cinq en licence 3.

**Références** : le site du concours API8 : <https://www.api8.fr>

Jean-Pascal Palus, Farès Belhadj, Jean-Jacques Bourdin. « Do contests improve students skills in Computer Graphics? The case of API8. » In *Eurographics* 2019 - Education Papers, Genova, Italy, May 6-10, 2019.

**Enseignant et coordonnées** : Farès Belhadj : [amsi@up8.edu](mailto:amsi@up8.edu)

**Informations complémentaires** : il est fréquent que les étudiant·es présentent les « démos » réalisées dans le cadre de cet enseignement ainsi que d'autres réalisations développées dans le cadre d'autres cours lorsqu'ils candidatent à un emploi.

## Hydrologie des médias

**Format** : un enseignement intensif de trente heures sur une semaine.

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : *Sémiotique des interfaces*.

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : master d'humanités numériques - parcours *Création édition numériques*.

**Niveau d'enseignement** : master 2.

**Disciplines d'enseignement** : sciences de l'information et de la communication ; art-science-technologie-humanités.

**Département et UFR d'enseignement** : département des humanités numériques ; UFR Sciences et technologies du numérique (STN).

**Description du dispositif** : l'analyse des médiations entre arts, sciences et humanités passe, dans le dispositif proposé, par une expérimentation combinant eau, instruments scientifiques et média numériques, laquelle implique l'étude de la matérialité et de l'imaginaire des représentations de l'eau.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : dans le cadre du cours *Sémiotique des interfaces* et grâce à l'obtention d'un projet de recherche, j'ai proposé à mes étudiant·es d'analyser et d'interroger de manière critique toutes sortes d'interfaces utilisateur que nous utilisons tous les jours et que nous tenons souvent pour acquises.

L'idée est que les étudiant·es soient capables d'analyser les principaux composants des interfaces utilisateur, ainsi que développer un intérêt pour questionner et réorienter les composants et les actions des interfaces.

**Support pédagogique** : Milanote (outil de prise de notes et d'organisation collaborative de projets et d'idées via leur visualisation sous forme de *storyboards*, cartes mentales, plans de sites web, *design*, schéma de processus de prise de décision, etc...)

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : l'atelier est noté sur la base d'une présentation et d'un livrable comprenant le processus créatif, les sources d'information, le prototype ou la maquette.

**Effectif étudiant concerné** : vingt-cinq.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée** : capacités critiques ; maniement d'interfaces numériques.

**Référence** : <https://hom.pubpub.org/experiments>

**Enseignant et coordonnées** : Everardo Reyes : ereyes.net@gmail.com

**Autres enseignant·es impliqué·es dans ce dispositif** : Andrés Burbano (Universidad de los Andes, Colombie) ; Andrea Sosa (Universidad Nacional de La Plata, Argentine) ; Anastasia Tyurina (Griffith University, Australia, et National Research University of Electronic Technology–MIET, Russie) ; Gwen Le Cor (Paris 8)

**Informations complémentaires** : ce dispositif d'enseignement est articulé au projet de recherche « Hydrologie des médias » qui a bénéficié d'un financement de l'EUR ArTeC (2020-2022).



**PRATIQUER LA DISCIPLINE  
ENSEIGNEE HORS LES MURS**



## Voyage de classe en licence 1

**Format** : enseignement semestriel de six heures hebdomadaires consécutives.

**Nom des enseignements où le dispositif a été expérimenté** : deux enseignements du premier semestre de licence articulés : *Méthodes du travail universitaire* et *Méthodes des sciences sociales*.

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : licence de sociologie.

**Niveau d'enseignement** : licence 1.

**Discipline d'enseignement** : sociologie.

**Département et UFR d'enseignement** : département de sociologie et d'anthropologie ; UFR Textes et sociétés.

**Description du dispositif** : le dispositif initial a été conçu autour d'une enquête dans les beaux quartiers de Paris (l'avenue Montaigne et le triangle d'or, en 2011-2012, le quartier de la Madeleine, en 2012-2013...) réitérant l'enquête de M. Pinçon et M. Pinçon Charlot (*Dans les beaux quartiers*, Paris, Seuil, 1989). Il combine des apprentissages et des compétences transversales (savoir prendre des notes, maîtriser les outils bibliographiques, lire, rédiger, synthétiser, argumenter oralement et à l'écrit, etc...) et l'expérimentation pratique des principales méthodes des sciences sociales (observation, questionnaire, entretien). Le déroulé du semestre comprend des temps en classe et des temps d'environ trois heures sur le terrain auxquels participe l'enseignant·e, ce qui nécessite de s'y déplacer quatre à cinq fois au cours du semestre. Les séances sont découpées en séquences construites autour d'activités diversifiées, certaines relevant davantage des méthodes du travail universitaire, d'autres des méthodes des sciences sociales, afin de renouveler l'attention. Ainsi, par exemple, la séance 1 est découpée en trois séquences :

- séquence 1 : « Présentation de l'université Paris 8 » : powerpoint projeté en classe, avec prise de notes relevée, suivie d'une visite collective du campus et de ses ressources ;

- séquence 2 : « Présentation de la licence de sociologie et des enseignements articulés » : examen et commentaire de la brochure de la licence incluant la vérification de l'inscription des étudiant·es dans les cours extérieurs au département ; distribution de la brochure du cours n°1, commentaire du calendrier et du programme de travail, des travaux à rendre, du dispositif d'évaluation ; examen du plan du quartier étudié ;

- séquence 3 : déplacement de la classe sur le terrain pour une visite libre en petit groupe avec prise de notes, un compte-rendu d'observation libre devant être rendu pour la séance suivante.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : l'enseignement des méthodes du travail universitaire et des compétences transversales déconnecté de la formation à une discipline universitaire, sans projet motivant, me semblait contreproductif. Le fait d'articuler ces deux enseignements permettait à la fois de perfectionner les techniques et outils nécessaires à la réussite dans les études en initiant les étudiant·es, dès le semestre d'orientation, à l'enquête sociologique autour d'un projet stimulant : découvrir un quartier de Paris différent de son milieu de vie. Un second objectif était, à travers un enseignement de six heures favorisant un suivi pédagogique rapproché et accompagnant les premiers pas à l'université, de développer l'interconnaissance au sein d'un groupe d'étudiant·es, de contribuer à briser l'isolement des débuts, d'encourager le travail d'équipe et l'entraide. Enfin, un dernier objectif était une initiation par la pratique aux différents aspects d'une enquête sociologique et ethnographique.

**Supports pédagogiques** : Moodle et trois brochures papier : la première rassemble les éléments permettant d'engager le travail (présentation, objectifs, organisation, évaluation, calendrier des séances et des travaux à rendre, plan du quartier, premières consignes et premiers exemples) ; la

seconde est composée des textes à étudier, des consignes et exemples pour la suite du travail ; la troisième valorise les productions des étudiant·es réalisées tout au long du semestre : les principaux tableaux statistiques de l'enquête par questionnaire, les fiches de lecture les plus réussies, les compte-rendu d'observation, des extraits des entretiens réalisés organisés analytiquement.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif :** le dispositif requiert des étudiant·es un investissement individuel et collectif, écrit et oral, important. Chaque séance de six heures implique le rendu d'un à trois travaux différents réalisés en séance ou entre les séances. Chaque travail réalisé est restitué la semaine qui suit assorti d'un commentaire écrit de l'enseignant·e qui en souligne les points forts et faibles sans indication de note à ce stade. En effet, l'évaluation est strictement formative : elle a pour objectif d'apprendre aux étudiant·es à travailler les compétences transversales nécessaires à la réalisation d'études supérieures et les principaux outils des sciences sociales. Elle les conduit à corriger progressivement leurs éventuels points faibles et à s'améliorer. Les étudiant·es sont informé·es, dès la première séance, que celles et ceux qui réalisent avec sérieux l'ensemble des travaux obtiennent une note finale comprise entre 10 et 20. Pour les exercices répétés (par exemple, celui de la fiche de lecture), la meilleure des notes obtenues est prise en compte dans la moyenne finale. Si l'enseignant·e n'indique que des commentaires sur les travaux des étudiant·es, il tient néanmoins un fichier dans lequel chaque travail rendu est l'objet d'une note qui sert à élaborer la moyenne finale comprise entre 10 et 20.

**Effectif étudiant concerné :** trente-cinq à quarante-cinq selon les années.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée :** tous les savoir-faire transversaux : identifier les ressources du campus ; prendre des notes ; maîtriser les outils bibliographiques ; constituer une bibliographie commentée en lien avec un sujet ; lire et synthétiser un texte de sciences sociales ; capacité à le mobiliser pour nourrir une recherche et pour éclairer des données empiriques ; rédiger un compte-rendu d'observation, d'entretien, de tableaux statistiques ; préparer un entretien, le négocier, le conduire et en tirer des enseignements ; négocier et argumenter oralement ; élaborer une argumentation écrite ; commencer à faire preuve de réflexivité sur sa position sociale et sur ce que cette position engage dans une interaction sociale, etc.

**Référence :** Nicolas Jounin, *Voyage de classe. Des étudiants de Seine-Saint-Denis enquêtent dans les beaux quartiers*, Paris, La découverte, 2014

**Enseignant et coordonnées :** Nicolas Jounin : [nicolas.jounin@free.fr](mailto:nicolas.jounin@free.fr) [en disponibilité]

**Autres enseignantes impliquées :** Claudette Lafaye : [claudette.lafaye@gmail.com](mailto:claudette.lafaye@gmail.com) ; Corinne Davault : [corinne.davault77@gmail.com](mailto:corinne.davault77@gmail.com)

**Autres éléments d'information :** ce dispositif a été mis en place durant trois années (2011-2014) sur trois quartiers différents du 8<sup>ème</sup> arrondissement de Paris ; il a également été mis en place par Claudette Lafaye sur deux quartiers de Paris en cours de gentrification (2014-2016).

L'introduction dans le LMD-4 des enseignements de M2E déconnectés des enseignements disciplinaires et d'une durée plus courte, a mis un coup d'arrêt à cette initiative qui s'est révélée structurante pour plusieurs étudiant·es n'ayant pas un parcours académique en filière générale.

La restitution en fin de semestre des travaux individuels et collectifs réalisés sous la forme d'un recueil papier relié est particulièrement appréciée des étudiant·es.

## Initiation à l'enquête de terrain en milieu urbain

**Format** : enseignement semestriel construit autour de séances hebdomadaires de trois heures associées à des séquences de sorties sur le terrain en fonction d'objectifs précis (recherche documentaire, entretiens et observations).

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : *Observation*. J'articulais cet enseignement réalisé au second semestre avec un cours d'*Introduction à l'anthropologie urbaine*, proposé au semestre précédent.

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : licence de sociologie.

**Niveau d'enseignement** : licence 3.

**Disciplines d'enseignement** : sociologie et anthropologie.

**Département(s) et UFR d'enseignement** : département de sociologie et d'anthropologie – UFR Textes et sociétés.

**Description du dispositif** : cet enseignement se présente comme un complément pratique proposé aux étudiant·es de licence 3 ayant suivi au semestre précédent un cours d'*Introduction à l'anthropologie urbaine* dont le contenu est présenté ainsi dans les brochures :

« Cet enseignement de licence propose un ensemble de réflexions issues d'ouvrages et d'articles concernant :

- l'histoire de l'urbanisation dans les périphéries urbaines, plus particulièrement celles de l'agglomération parisienne (contextes économiques et sociaux dans lesquels se sont développés les lotissements, histoire du logement social, enjeux fonciers et immobiliers de la période actuelle, évolution des politiques municipales) ;
- l'histoire du peuplement, en saisissant les logiques résidentielles de groupes sociaux particuliers ;
- les sociabilités locales, marquées par la cohabitation spatiale de catégories sociales diversifiées, mais aussi par la forte présence de populations d'origine étrangère ;
- les modes de gestion sociale territorialisés des groupes définis comme précaires et marginaux ».

L'université Paris 8 étant située dans la ville de Saint-Denis, c'est donc dans différents quartiers de cette ville, présentant chacun des spécificités, que les étudiant·es sont invité·es, par petits groupes de deux ou trois, à rechercher des documents (cartographie, statistiques...) auprès des administrations, à en faire l'analyse critique et à consulter les fonds d'archives municipales et départementales pertinents pour chaque quartier étudié. Surtout, ils et elles sont appelé·es à réaliser, en général en présence de l'enseignant, des entretiens et des observations. Le matériel ainsi recueilli est mis en perspective par rapport aux débats concernant les thèmes choisis chaque année et fait l'objet de courts rapports, dont une synthèse est tentée en fin d'année.

Si la démarche suivie reste identique d'une année à l'autre, les quartiers de Saint-Denis dans lesquels sont mises en place les enquêtes de terrain changent chaque année :

- la zone des Tartres, où de grandes cités de logement social voisinent avec des terres à usage agricole (maraîchers et jardins ouvriers) ;
- le quartier de la Mutualité, un quartier pavillonnaire de l'entre-deux-guerres ;
- un quartier central de Saint-Denis, à proximité d'une ancienne zone industrielle où le logement ouvrier en immeubles collectifs s'est développé dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle ;
- le quartier dénommé par l'administration municipale « Porte de Paris-Stade de France », où ont eu lieu d'importantes transformations urbaines et sociales liées à la présence du stade de France à Saint-Denis.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : cet enseignement reprend les principes pédagogiques mis en œuvre lors des stages de terrain intensifs en milieu rural réalisés au cours des années 1988-1998 et repris ensuite à partir de l'année universitaire 2006-2007<sup>14</sup>.

**Supports pédagogiques** : des ouvrages liés aux thèmes choisis par les étudiant·es, des articles de la presse locale, des documents d'archives, des données statistiques à l'échelle du quartier, etc.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : comptes rendus d'entretiens et d'observations, description et analyse de documents d'archives, participation à la synthèse finale.

**Effectif étudiant concerné** : entre quinze et vingt.

**Savoir-faire développés non réductibles à la discipline enseignée** : faire prendre conscience aux étudiant·es, souvent issu·es des mêmes quartiers populaires, de l'histoire, des politiques et de la gestion urbaines des villes de banlieue populaire.

**Enseignant et coordonnées** : Michel Samuel : [michel.samuel0130@orange.fr](mailto:michel.samuel0130@orange.fr) [enseignant retraité].

**Eléments complémentaires** : l'accès aux terrains d'enquête a été facilité par des contacts préalables avec des institutions de la ville (en l'espèce les archives municipales et l'unité d'archéologie de la ville de Saint-Denis) et des associations d'habitant·es comme l'association de défense du site Meissonnier-La Garance, le comité de quartier Parmentier-de Geyter ou encore le comité de résidents du foyer Pinel. Ces contacts sont précieux pour permettre l'accès rapide à certains documents et à des témoignages d'habitants.

Les recherches menées par les étudiant·es ont servi en partie de support à deux expositions publiques :

- en octobre 2000, l'exposition en plein air *Mille mires*, présentée sous forme de panneaux géants sur la zone des Tartres, un site proche de l'université Paris 8. Cette exposition présentait les résultats d'un chantier de fouilles menées par l'unité d'archéologie de la ville de Saint-Denis, qui avait découvert les vestiges d'une ferme gallo-romaine lors du creusement du tunnel de métro prolongeant la ligne 13 jusqu'à l'université. Elle était complétée par une histoire de l'évolution du quartier du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle à aujourd'hui, dont les données étaient issues des recherches menées par les étudiant·es ;

- une exposition organisée par l'association de défense du site Meissonnier-La Garance, le 3 février 2001, présentant l'environnement industriel de la cité tout au long du vingtième siècle, la description du lieu à la veille de la seconde guerre mondiale, l'histoire de la fabrique de colorants Meissonnier, l'étude des œuvres charitables qui gèrent la maison de retraite et le dispensaire présents sur le site, l'évolution de la population de la cité, la description de quelques grands moments collectifs, notamment les luttes de 1956 contre les expulsions et pour le relogement des familles mal logées et les protestations contre le projet de l'A86 au milieu des années 1970.

Signalons également qu'à partir des enquêtes menées en licence, quatre étudiant·es ont poursuivi leurs recherches qui ont abouti à la soutenance de quatre mémoires de maîtrise de sociologie.

Cet enseignement a été proposé quatre années consécutives, de 2000-2001 à 2003-2004. Sa conception a été en partie remobilisée dans la maquette LMD-4 de la licence de sociologie. En effet, en L2, la mineure interne « Enquête » articule durant six heures au semestre 3 un EC d'introduction thématique lié à un EC d'observation, lesquels sont déclinés aujourd'hui en sociologie du travail et en sociologie de la santé.

---

<sup>14</sup> Voir la fiche intitulée « Pratique d'enquête autour d'un stage hors Île-de-France ».

## Se confronter à la pratique de l'intervention artistique auprès des publics

**Format** : enseignement semestriel de trois heures hebdomadaires dont la partie mise en application (quatre séances) se déroule dans des centres de loisir de Saint-Denis et la séance de restitution se déroule dans les locaux du partenaire (la Maison Jaune, à Saint-Denis).

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : *Pratiques coopératives : interventions artistiques auprès des publics.*

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : licence d'arts plastiques.

**Niveau d'enseignement** : licence 3.

**Discipline d'enseignement** : arts plastiques.

**Département et UFR d'enseignement** : département d'art plastiques ; UFR Arts, philosophie, esthétique.

**Description du dispositif** : cet enseignement est réalisé en partenariat avec la Maison Jaune (un lieu d'expérimentation artistique, sociale et urbaine) de Saint-Denis. Il est centré sur la conception d'ateliers d'éducation artistique et culturelle à destination de publics amateurs qui, dans le cas présent, sont essentiellement constitués d'enfants des centres de loisirs de maternelle et d'élémentaire de la ville de Saint-Denis et de jeunes de 16 à 25 ans accompagnés par l'association Unis-Cité Seine-Saint-Denis. Les étudiant·es découvrent, en pratiquant et en se confrontant aux problèmes concrets de la conception et mise en place d'ateliers, les spécificités du travail d'artiste intervenant·e et les contextes au sein desquels les ateliers d'éducation artistique et culturelle prennent place.

Les étudiant·es travaillent par petits groupes pour concevoir des propositions adaptées aux différents publics. Mon rôle consiste à les accompagner dans la conception, le montage et la réalisation du projet proposé, lequel est de surcroît co-construit avec les animateurs et animatrices des centres de loisirs. Concrètement, l'enseignement se déploie autour de deux séances de présentation et définition du sujet, quatre séances de préparation des ateliers, quatre séances d'ateliers avec le public concerné, une séance de préparation de la restitution et une séance de clôture au cours de laquelle sont restitués auprès du commanditaire et partenaire de l'intervention les travaux effectués avec les participant·es aux ateliers.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : dans le champ professionnel des arts plastiques, des budgets de plus en plus conséquents sont alloués à des dispositifs de résidence demandant à l'artiste de travailler avec les publics. Ces résidences s'inscrivent dans divers dispositifs d'éducation artistique et culturelle co-financés par le ministère de la culture et d'autres ministères en fonction des publics concernés. Pour les artistes, les activités dites accessoires d'intervention artistique auprès des publics prennent une place de plus en plus importante quant au temps alloué et aux revenus engendrés. Si des masters, quelques post-diplômes et des offres de formation continue permettent aux étudiant·es et professionnel·les de se former aux interventions auprès des publics, à ma connaissance, aucun cours n'est proposé sur ce sujet dans des départements d'arts plastiques au niveau licence. Le travail d'artiste intervenant n'étant pas un métier en soi mais une activité accessoire dépendante d'un travail artistique sur lequel l'intervention va s'appuyer. Aussi, proposer à des étudiant·es de licence 3 une première expérience dans la mise en place d'atelier est un moyen de les sensibiliser assez tôt au lien entre création personnelle et partage avec les publics.

**Supports pédagogiques** : supports propres aux arts plastiques adaptés à la pédagogie en direction du public des centres de loisirs et jeunes adultes.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif :** l'évaluation se fait sur la participation et le travail fourni durant et entre chaque séance : réalisation d'un carnet de bord (numérique ou papier) à remplir suite à chaque séance. Chaque séance, à partir de la rencontre avec la structure jusqu'à la dernière séance avec le public, doit faire l'objet d'un compte-rendu analytique de huit cents signes minimum. Trois rendus sont demandés en séance 4, 8 et 12 afin de les aider à progresser. A cela s'ajoute une évaluation finale du travail effectué tenant compte de la préparation de l'atelier, de sa réalisation et de son auto-évaluation.

**Effectif étudiant concerné :** vingt-cinq.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée :** savoir-faire pédagogiques ; mobiliser des compétences artistiques dans un objectif pédagogique adapté au type de public visé.

**Référence :** <https://www.maisonjaune93.org/recherche>

**Enseignante et coordonnées :** Hortense Soichet : hsoichet@gmail.com

**Autres éléments d'information :** mon rôle consiste à accompagner les étudiant·es tout au long du processus, à les encourager dans les initiatives qu'ils et elles proposent, tout en veillant à ne jamais prendre le risque de perdre les enfants des centres de loisirs.

## Pratique d'enquête autour d'un stage hors Île-de-France

**Format** : module de trois enseignements : un enseignement hebdomadaire de trois heures au premier semestre ; un stage intensif de huit jours sur le terrain, le plus souvent à la fin du premier semestre ; un enseignement hebdomadaire de trois heures au second semestre. Les trois modules sont réalisés en co-enseignement.

**Nom des enseignements où le dispositif a été expérimenté** : mineure *Pratique d'enquête* incluant trois EC : *Préparer le terrain, se préparer au terrain* ; *Enquête de terrain* ; *Exploitation des données*.

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : licence de sociologie.

**Niveau d'enseignement** : licence 3 (ailleurs, ce type de stage se déroule plutôt en master).

**Disciplines d'enseignement** : sociologie ; anthropologie.

**Département et UFR d'enseignement** : département de sociologie et d'anthropologie ; UFR Textes et sociétés.

**Description du dispositif** : les lieux pour les stages de terrain sont choisis en amont de la rentrée par les deux enseignant·es qui assurent conjointement l'encadrement du groupe d'étudiant·es. Les critères du choix sont la distance géographique (en dehors de l'Île-de-France), l'étrangeté du milieu social choisi par rapport à ce qui est supposé être celui des étudiant·es, pondérés par les contraintes d'un hébergement adapté et du budget disponible.

Les séances précédant le stage sont consacrées à l'identification et à la consultation de documents (cartographiques, statistiques, historiques, économiques, sociologiques) concernant le lieu de stage. Le but est que chaque étudiant·e choisisse progressivement un objet d'étude à la fois d'intérêt pour lui ou elle, mais surtout pertinent par rapport au terrain imposé.

Avant de partir sur le terrain, les étudiant·es, encouragé·es à travailler en binômes, ont choisi chacun·e un thème à étudier, ont rassemblé des premières données sur celui-ci, ont commencé à élaborer des questions de recherche et ont pris quelques contacts pour leurs premiers entretiens ou leurs premières observations.

Pendant le stage de terrain, les enseignant·es préparent les entretiens et les observations avec les étudiant·es. Autant que possible, ils et elles y prennent part, ce qui permet de faire des *debriefing* fondés sur un partage d'expériences, dont les objectifs sont d'améliorer les techniques d'enquête, de débattre à partir des premières impressions résultant des données recueillies et d'avancer sur l'élaboration de premières hypothèses de travail.

La période qui suit le stage est consacrée à l'élaboration d'un rapport de recherche, un exercice difficile où il s'agit d'interpréter les entretiens transcrits et d'en sélectionner des extraits, de rédiger et d'analyser des observations et de les insérer en partie dans le texte, de construire une argumentation, de mobiliser des références scientifiques, etc.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : cette pratique pédagogique a son origine dans une première expérience, plus concluante, menée dans le département de sociologie de Paris 8 entre les années 1988 et 1999, alors que les budgets alloués et la relative liberté pour élaborer les maquettes de diplômes permettaient l'organisation de deux stages par an pour chaque groupe d'étudiant·es. Les terrains étaient choisis plutôt dans le rural profond en voie de désertification ou dans des pôles ruraux plus dynamiques en raison d'une activité économique maintenue, redéployée ou innovante. Les étudiant·es faisaient une première expérience du terrain à l'issue de la prise de contact et pouvaient ainsi procéder à une première reconnaissance *in situ* de la zone d'enquête, découvrir concrètement des objets d'étude possibles, établir un fichier conséquent d'informateurs potentiels à partir des premiers entretiens réalisés avec des élus locaux et/ou des responsables associatifs.

La période qui séparait les deux stages était l'occasion pour chaque étudiant·e de rédiger un premier compte rendu, d'élaborer une problématique initiale à partir du thème de recherche choisi en tenant compte des références bibliographiques identifiées ou conseillées, et d'établir un programme de travail provisoire pour le second stage. Lors de ce dernier, chaque étudiant·e menait sa propre recherche, la participation des enseignant·es consistant surtout à débattre avec lui ou elle la validité des hypothèses engagées, à suggérer l'approfondissement de la problématique et d'éventuelles réorientations du travail envisagé.

Une fois les deux stages terminés, les étudiant·es étaient amené·es à produire un rapport de recherche à partir des conclusions auxquelles ils ou elles étaient parvenu·es, comprenant également la restitution du cheminement de la problématique retenue, une présentation du terrain étudié et des considérations méthodologiques. Une attention particulière était donnée à l'élaboration du plan (construction de l'argumentation) et à la mise en forme des différentes données recueillies, notamment l'utilisation des entretiens et des observations.

**Supports pédagogiques** : documentation multidisciplinaire et multisupport (papier ; en ligne) sur le terrain choisi, textes méthodologiques sur l'entretien et l'observation, articles scientifiques en rapport avec les objets de recherche choisis par les étudiant·es.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : les étudiant·es sont évalué·es sur le rapport de recherche final et des éléments intermédiaires en lien avec sa production (projet de recherche ; journal de terrain ; compte-rendu analytique). Quand la qualité de ce rapport est insuffisante, sont également pris en compte l'intensité des efforts déployés pendant la phase de préparation et l'engagement dans les enquêtes menées pendant le stage.

**Effectif étudiant concerné** : une quinzaine.

**Savoir-faire développés non réductibles à la discipline enseignée** : engagement dans un projet autonome ; expérimentation directe de ses différentes phases ; travail en partenariat. Cette première confrontation à une expérience de recherche de terrain est par ailleurs souvent déterminante sur le choix de poursuivre ou non en master (et précédemment en maîtrise).

**Références** : <https://sociologie.univ-paris8.fr/?s=stages+de+terrain> ; <https://sociologie.univ-paris8.fr/?tag=stage-de-terrain>

Davault C., Leblon A., « Transmettre l'enquête de terrain par l'épreuve », *Emulations*, 39-40, 2021.

Lafaye C., « Les stages de terrain socio et anthropologiques à l'université Paris 8 : Les défis d'un dispositif à destination d'étudiant·es de licence », module *Stages de terrain. Comment enseigner en actes l'ethnographie ?*, 11<sup>e</sup> Congrès de l'Association Française de Science Politiques, Strasbourg, 2011.

**Enseignant et coordonnées** : Michel Samuel : [michel.samuel0130@orange.fr](mailto:michel.samuel0130@orange.fr) [retraité].

**Autres enseignant·es impliquées** : Barbara Casciarri, Marie-Paule Couto, Corinne Davault, Françoise de Barros, Nicolas Jounin, Claudette Lafaye, Anaïs Leblon, Yasmine Siblot, Livia Velpry.

**Éléments complémentaires** cette pratique pédagogique suppose de disposer d'un budget conséquent qui doit couvrir les frais de transport depuis l'université et sur place ainsi que l'hébergement dans des conditions adéquates, généralement un gîte. Or les budgets sont en constante régression depuis de nombreuses années, ce qui notamment n'a plus permis l'organisation, pourtant beaucoup plus satisfaisante, de deux stages par année universitaire pour chaque cohorte. De plus, cette façon de concevoir l'enseignement n'est plus toujours compatible avec les cadres de plus en plus contraints des maquettes de diplômes... Le département de sociologie et d'anthropologie propose désormais un dispositif réduit à un terrain en Île-de-France.

Au-delà de son intérêt pédagogique, qui suppose un fort investissement des enseignant·es, cette pratique permet d'établir des rapports nouveaux entre collègues, entre étudiant·es et enseignant·es et entre étudiant·es. Le stage est aussi l'occasion d'inviter de nouveaux collègues à se former à la pédagogie pratiquée fondée sur un modèle d'apprentissage en commun.

## Articuler théorie et pratique en co-enseignement

**Format** : deux enseignements semestriels construits autour de séances de six heures hebdomadaires se déroulant pour les unes au musée d'art et d'histoire Paul Eluard de Saint-Denis et pour les autres à Paris 8.

**Nom des enseignements où le dispositif a été expérimenté** : *Art contemporain et actualité artistique : critiques postcoloniales dans le champ de l'art contemporain ; Création personnelle : atelier de pratiques postcoloniales.*

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : licence d'arts plastiques.

**Niveau d'enseignement** : licence 3.

**Discipline d'enseignement** : arts plastiques.

**Département et UFR d'enseignement** : département d'art plastiques ; UFR Arts, philosophie, esthétique.

**Description du dispositif** : le principe consiste à s'associer avec un·e collègue pour penser et construire ensemble un enseignement théorique et un atelier de création personnelle planifiés sur un même créneau horaire de six heures en lien avec des partenaires extérieurs à l'université. Le créneau de six heures permet, en outre, de réaliser plus aisément une partie de l'enseignement hors les murs. Dans notre cas, il s'agit d'un enseignement qui porte sur les enjeux et les débats que soulèvent les critiques décoloniales et postcoloniales que nous réalisons ensemble depuis plusieurs années en faisant varier les institutions partenaires ou les objets qui nous servent de supports. Au second semestre 2023, nous avons choisi de travailler sur les fonds d'archives de Sarah Maldoror, pionnière du cinéma africain et anticolonial et des collections surréalistes du Musée d'art et d'histoire Paul Eluard de Saint-Denis. L'enseignement est construit en collaboration avec Anouchka de Andrade (directrice artistique du festival international du film d'Amiens et fille de la cinéaste) et Anne Yanover (directrice du musée d'art et d'histoire Paul Eluard de Saint-Denis).

Afin de ne pas partir dans des discussions sans fin, la méthode consiste à faire travailler les étudiant·es en petits groupes et à les arrimer à des pratiques et/ou à des objets concrets. Cette année, le primitivisme sert de fil conducteur théorique et, à partir des recherches réalisées dans les collections du musée, le travail est centré sur les masques. Les étudiant·es travaillent en petits groupes et nous avons recours à des techniques issues de la pédagogie institutionnelle afin de favoriser l'interconnaissance, la coopération, la responsabilisation individuelle et collective.

Le cours est clôturé par une exposition publique des travaux dans un espace du musée.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : Le co-enseignement est une pratique qui s'est développée au sein du département d'arts plastiques, comme d'ailleurs les enseignements en partenariat avec une institution extérieure à l'université. Dans le cas présenté ici, le fait d'arrimer un enseignement théorique à un enseignement pratique favorise l'appropriation théorique par les étudiant·es et incite à ne pas dissocier la pratique artistique de la production d'une réflexion en lien avec cette pratique. Le fait de travailler en partenariat avec le musée Paul Eluard a pour objectif d'encourager l'investissement du musée et les recherches dans ses fonds de collection.

**Supports pédagogiques** : collections du musées, supports de la pédagogie institutionnelle (temps brise-glace, conseil d'organisation...) ; supports de l'enseignement artistique (carnet de recherche).

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : la réalisation finale est un film et l'étape intermédiaire suppose un rendu autour de la thématique des masques qui peut être interprétée dans un sens littéral ou métaphorique. Le dispositif d'évaluation suit un plan de

travail précis qui décrit chaque rendez-vous, les étapes et rendus intermédiaires avant le rendu final ainsi que ce qui y est attendu. Pour les rendus intermédiaires, les étudiant·es doivent s'autoévaluer et se corriger eux-mêmes.

**Effectif étudiant concerné** : entre douze et vingt.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée** : autonomie, travail collaboratif, capacités à s'autoévaluer et à s'autocorriger, mais aussi réflexivité sur sa pratique et réflexion personnelle à travers la mobilisation du carnet et/ou journal de recherche.

**Enseignantes et coordonnées** : Anna Seiderer : [seiderer.anna@gmail.com](mailto:seiderer.anna@gmail.com) ; Marie Preston : [preston.marie@gmail.com](mailto:preston.marie@gmail.com)

**Autres éléments d'information** : la pratique du co-enseignement est particulièrement stimulante : en premier lieu, pour les enseignant·es dans la mesure où elle conduit à confronter sa pensée et ses objectifs pédagogiques à ceux du ou de la collègue avec qui on travaille ; en second lieu, pour les étudiant·es qui ont deux interlocuteur·rices en lieu et place d'un·e seul·e et, par conséquent, deux regards sur le thème du cours, sur les productions réalisées, etc...

Le partenariat avec le musée contribue aussi à élargir l'espace d'échange et de confrontation des étudiant·es au-delà de la salle de cours habituelle et de l'université.

## Cours hors les murs ouvert à un public non étudiant

**Format :** un format de deux heures est plus approprié qu'un format de trois heures pour des séances publiques auxquelles participe un public non étudiant. De même, la durée du cours hors les murs peut être variable : un semestre ou un demi-semestre à raison d'une séance hebdomadaire ou un semestre à raison de deux séances par mois. Si le cours dure trois heures, il est possible de consacrer en amont la première heure à préparer la séance publique ou à faire un retour sur la séance précédente ou sur des travaux rendus. L'initiative décrite a été réalisée en co-enseignement.

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté :** *Sociologie des quartiers populaires.*

**Formation où le dispositif a été expérimenté :** licence de sociologie.

**Niveau d'enseignement :** le dispositif a été expérimenté en licence 3, mais il peut être mis en place quel que soit le niveau : de la licence 1 au master 2 moyennant des adaptations.

**Discipline d'enseignement :** sociologie, mais ce dispositif peut être mis en place dans d'autres disciplines de sciences humaines et sociales.

**Département(s) et UFR d'enseignement :** département de sociologie et d'anthropologie ; UFR Textes et sociétés.

**Description du dispositif :** un préalable indispensable est de rechercher un partenaire extérieur à l'université disposant d'une salle suffisamment grande pour accueillir le groupe d'étudiant·es et un public non étudiant, mais aussi intéressé pour accueillir l'enseignement proposé et, enfin, disponible pour servir de relai auprès d'un public élargi. Dans le cas précis, il s'agissait du centre social de la cité Balzac à Vitry-sur-Seine.

Le cours était construit assez classiquement autour de séances autonomes explorant chacune une dimension du thème, ici la sociologie des quartiers populaires. Il s'inscrivait dans un ensemble d'enseignements coordonnés en licence 3 de pratique de l'enquête sociologique en terrain local coordonnés par Agnès Deboulet et moi-même. Chaque séance reposait sur deux articles présentant des points de vue différents exposés durant dix à quinze minutes chacun par des binômes d'étudiant·es. La séance était préalablement introduite par l'une des deux enseignantes autour d'une problématique transversale soulevant les enjeux travaillés par les textes. L'animation de la discussion était également prise en charge par une enseignante qui veillait à solliciter tant le public non étudiant qu'étudiant.

Afin de réduire au maximum toute mauvaise surprise, les textes des exposés faisaient l'objet d'un aller-retour la veille de la séance entre les étudiant·es concerné·es et les deux enseignantes.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés :** les cours hors les murs sont une pratique ancienne à Paris 8, principalement lors de mouvements sociaux destinés à donner une visibilité aux revendications et aux actions en cours ; ils ont également été systématisés dans l'ancienne maîtrise de sciences et techniques *Formation à la connaissance des Banlieues*, mais sans pour autant être ouvert à un public non étudiant. Dans le cas précis, il s'agissait d'un enseignement intégré à une formation à l'enquête de terrain construite autour de plusieurs enseignements. Le terrain retenu était un quartier en rénovation urbaine situé à plus d'une heure de l'université et le premier objectif recherché était pratique : il s'agissait de limiter les temps de trajets des étudiant·es inscrit·es et, pour ce faire, de leur proposer une offre d'enseignement suffisante sur site (neuf heures consécutives). Un deuxième objectif était de faciliter leur insertion sur un terrain complexe avec lequel ils étaient très inégalement familiers. Un troisième objectif, découvert en situation, a été la formidable dynamisation du groupe d'étudiant·es à travers sa confrontation à un public non étudiant.

**Supports pédagogiques** : brochure des textes supports de chaque séance et accès numérique à ces mêmes textes pour tous les participants ; fiches détaillées des éléments attendus dans l'exposé et dans la discussion à destination des seuls étudiant·es.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : fiche de lecture rédigée ; exposé oral des étudiant·es ; participation aux échanges.

**Effectif étudiant concerné** : une vingtaine maximum dès lors que les étudiant·es jouent un rôle actif de présentation et de discussion des textes supports.

**Savoir-faire développés non réductibles à la discipline enseignée** : maîtrise de l'exposé oral ; maîtrise de l'échange en public ; confiance en soi.

#### **Références :**

*Le Monde*, 01 décembre 2011 : « Mon cours de sociologie dans la cité Balzac à Vitry-sur-Seine » : [https://www.lemonde.fr/education/article/2011/12/01/mon-cours-de-sociologie-dans-la-cite-balzac-a-vitry-sur-seine\\_5983746\\_1473685.html](https://www.lemonde.fr/education/article/2011/12/01/mon-cours-de-sociologie-dans-la-cite-balzac-a-vitry-sur-seine_5983746_1473685.html)

*Le Parisien*, 18 octobre 2011 : « La fac Paris VIII s'invite deux mois cité Balzac » : <https://www.leparisien.fr/val-de-marne-94/la-fac-paris-viii-s-invite-deux-mois-cite-balzac-18-10-2011-1658089.php>

**Enseignantes et coordonnées** : Agnès Deboulet : [agnesdeboulet@orange.fr](mailto:agnesdeboulet@orange.fr) ; Claudette Lafaye : [clafaye@univ-paris8.fr](mailto:clafaye@univ-paris8.fr) ; [claudette.lafaye@gmail.com](mailto:claudette.lafaye@gmail.com)

**Éléments complémentaires** : la dynamisation du groupe d'étudiant·es par la présence d'un public extérieur a été sous-estimée en amont de l'expérimentation. De fait, les étudiant·es ont découvert que la sociologie pouvait intéresser un public plus large, essentiellement des professionnels (éducateurs, assistants sociaux, agents de développement urbain, responsable d'une structure artistique municipale...), mais aussi des étudiant·es en début de thèse, qui faisaient tous le choix positif de suivre cet enseignement. La médiatisation de cette expérimentation pédagogique (*Le Monde*, *Le Parisien*, *France 3*, *Le Mouw*, etc...) a également contribué à décupler les effets de dynamisation sur les étudiant·es.

Les étudiant·es de sociologie sont, pour beaucoup d'entre eux, issus de milieux défavorisés, assez peu à l'aise à l'oral et il est difficile en temps usuel de programmer des exposés dans le cadre des enseignements classiques. La présence d'un public extérieur a conduit le groupe d'étudiant·es à véritablement investir l'oral, à clarifier sa pensée, à rendre son propos accessible à un auditoire qui n'était pas nécessairement familier avec la discipline.

L'engagement du partenaire est indispensable : un renouvellement de cette expérience en 2015-2016, en master de sciences sociales, autour de quelques séances centrées sur la sociologie des espaces publics urbains s'est traduit, faute de partenaire suffisamment motivé, par une absence de public extérieur. Et si les cours se sont bien déroulés sur site (au centre de Saint-Denis), ils l'ont été dans l'entre-soi enseignantes-étudiant·es que ce dispositif pédagogique s'emploie à briser.

Enfin, les cours hors les murs créent des respirations tant pour les étudiant·es y participant que pour les enseignant·es. Dans une université de sciences humaines et sociales, ils peuvent être déclinés et retravaillés dans tout un ensemble de disciplines différentes avec des partenaires assez divers. Dans le cas décrit ici, le cours hors les murs était réalisé en co-enseignement, lequel participe également au processus de dynamisation, tant pour les enseignant·es qui confrontent leur pensée à un ou une collègue que pour les participant·es qui ont deux regards sur le thème travaillé et sur leurs travaux. Dans le cas présent, comme dans d'autres dispositifs exposés dans ce recueil, le co-enseignement n'était pas financé et reposait donc pour partie sur le bénévolat des enseignantes.

## Un cycle d'études conjoint avec l'université populaire Dionyversité

**Format** : cycle conjoint de quatre enseignements en géographie sociale mis en place entre 2015 et 2020 dans le cadre d'un partenariat noué entre le département de géographie de Paris 8 et l'université populaire de Saint-Denis, la Dionyversité. A ce titre, les enseignements ont été ouverts à un public d'étudiant·es non académiques et se sont déroulés dans et hors les murs selon plusieurs modalités : cycle hebdomadaire de conférences en soirée pour l'un d'eux, cycle bi-mensuel le samedi pour deux autres se déroulant pour partie sur le terrain et pour partie dans les locaux de Paris 8, stage intensif à l'inter-semester pour le dernier.

**Nom des enseignements engagés dans le dispositif expérimenté** : *Géographie sociale des transports et de la mobilité* ; *Effets spatiaux des politiques urbaines* ; cycle de conférences *Espace et pouvoir* ; stage intensif de *Cartographie participative*.

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : licence de géographie.

**Niveau d'enseignement** : licence 2 et 3.

**Discipline d'enseignement** : géographie.

**Département et UFR d'enseignement** : département de géographie ; UFR Etudes, recherche et ingénierie en territoires – environnements – sociétés (EriTES).

**Description du dispositif** : quatre EC de la mineure « géographie sociale » ont été intégrés au cycle de formation conjoint proposé par la licence de géographie de Paris 8 et par l'université populaire de Saint-Denis, la Dionyversité, et à ce titre ouverts à des participant·es extérieur·es à l'université souhaitant assister à tout ou partie de l'ensemble du cycle. La Dionyversité, fondée en 2008, revendique une pratique d'éducation populaire des adultes qui s'inscrit dans une approche politique anarchiste et anti-autoritaire et qui s'efforce de transmettre les principes de l'autogestion par la pratique comme l'atteste la mise en place d'une AMAP et d'une coopérative alimentaire. L'acquisition de connaissances en son sein repose sur trois principes : gratuité des enseignements ; absence de procédure administrative d'inscription ; absence de contrôle de niveau en amont comme en aval des formations suivies.

Réussir le pari de cette formation conjointe a conduit les enseignant·es qui s'y sont engagé·es à proposer des enseignements diversifiés tant dans leurs objectifs pédagogiques que dans leurs formats : le cycle de conférences *Espace et pouvoir* se tenait en soirée et visait une extension du domaine du savoir à travers l'acquisition de connaissances et leur mise en discussion ; deux enseignements se déroulant en alternance un samedi sur deux faisaient une large place à l'activité de terrain et à la démarche de recherche ; davantage que les autres, ils se prêtaient à la circulation de la parole, à une écoute moins contrainte et à la constitution d'un groupe mixte. Enfin, l'initiation à la cartographie participative s'est faite au sein d'un stage intensif d'une semaine à l'intersemester favorisant l'expérimentation d'un outil technique au service des besoins des acteurs du territoire et valorisant leur connaissance de ce dernier.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : l'expérimentation de ce cycle conjoint est partie de l'envie de renouer avec l'histoire de Paris 8 et de s'engager du côté des luttes sociales en ouvrant nos enseignements de géographie sociale à un public élargi. Nous partageons la volonté de ne pas réserver la diffusion des savoirs produits à l'université aux seuls cercles académiques et étudiant·es régulièrement inscrit·es. Par ailleurs, face à des étudiant·es souvent peu impliqués dans leurs apprentissages, donnant parfois le sentiment de venir en cours sous la contrainte, le format hybride du dispositif mélangeant le public étudiant usuel à un public plus âgé et désireux de se former a été saisi comme une opportunité pour inventer, au sein de la formation de licence, une démarche pédagogique non autoritaire visant à favoriser le désir d'apprendre plutôt que le devoir

de travailler. Autrement dit, nous nous sommes emparés de ce projet pour tenter de transformer l'enseignement de la géographie à l'université, ses méthodes, ses pratiques, et jusqu'à ses objectifs. En particulier, nous souhaitons rompre avec la dimension compétitive qui structure désormais toutes les formations universitaires et qui se traduit dans la pression à des évaluations hiérarchisées à travers des notes, laquelle émane tant des étudiant·es, que des logiciels qui encadrent leurs parcours universitaires.

**Supports pédagogiques** : supports propres à chaque enseignement proposé dans le cycle de formation.

**Effectif étudiant concerné** : variable selon les cours et selon les séances.

**Références** : Collectif de participant·es au cycle de « géographie sociale » à Saint-Denis, « L'expérimentation d'une formation conjointe d'enseignement université institutionnelle – université populaire : la « géographie sociale » à Saint-Denis », *Carnets de géographes* [En ligne], 10, 2017, mis en ligne le 30 septembre 2017, URL : <http://journals.openedition.org/cdg/1139> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cdg.1139>

Darly Ségolène & Marion Tillous, « Les étudiant·es de l'université populaire ne sont pas celles qu'on croit. Retour d'expérience sur la mineure de géographie sociale « hors les murs » à Saint-Denis », *Carnets de Géographes* [En ligne], 16 | 2023, mis en ligne le 18 mars 2022, <https://journals.openedition.org/cdg/7676>.

**Enseignant·es et coordonnées** : collectif d'enseignant·es dont la référente pour ce recueil est Marion Tillous : marion.tillous@univ-paris8.fr

**Autres enseignant·es impliqué·es** : Ségolène Darly ; Fanny Delaunay ; Gatién Elie ; Thomas Maillard ; Cécile Gintrac, notamment.

**Informations complémentaires** : l'expérimentation, à laquelle la pandémie a mis un terme, a favorisé l'horizontalisation de la relation enseignant·e-enseigné·es, la reconnaissance du travail de transmission effectué par la personne occupant le rôle d'enseignant·e à un moment donné, le refus du contrôle de la présence des participant·es quels qu'ils soient ; le rôle pédagogique de la pratique de terrain ou encore l'intérêt de la présence d'intermédiaires comme les dionyversitaires ou d'étudiant·es plus âgé·es n'ayant pas d'enjeu de validation. Elle a aussi montré des limites surmontables : en premier lieu, le manque de lien entre enseignement et recherche nous semble pouvoir être dépassé par la mise en place d'une activité de recherche commune aux différents enseignements du cycle conjoint (et de la mineure) ; en second lieu, le rejet de l'évaluation notée incite à recourir à une évaluation selon des critères non hiérarchiques tels que ceux existant actuellement dans le champ de la recherche scientifique.

Le travail réflexif effectué à l'issue de la première année a mis également à jour la nécessité de penser plus frontalement la question de la position sociale des différent·es participant·es, étudiant·es classiques et dionyversitaires. Quel que soit leur capital culturel, ces dernier·es ont en commun d'être en capacité de se mobiliser pour venir assister aux cours, et sont plutôt politisé·es. A l'inverse, les étudiant·es inscrit·es à l'université Paris 8 sont issu·es en majorité de classes populaires et semblent venir sous la contrainte, même si la maquette de la licence de géographie leur donne le choix de leurs cours. Bien souvent, il a semblé que l'éducation politique qui animait l'ensemble de ce cycle d'études se faisait moins à l'attention des participant·es issu·es de la Dionyversité qu'en direction de ces jeunes-là qui nous semblaient incarner le véritable public de l'éducation populaire.

## Mission d'appui en partenariat multiple à un jeune conseil citoyen

**Format** : enseignement semestriel de trois heures hebdomadaires.

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : *Cours hors les murs et formation à l'enquête collective.*

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : master de sciences sociales.

**Niveau d'enseignement** : master 2.

**Discipline d'enseignement** : sociologie.

**Département et UFR d'enseignement** : département de sociologie et d'anthropologie ; UFR Textes et sociétés.

**Description du dispositif** : j'ai fait le choix, en 2017-2018, de centrer le cours hors les murs sur les enjeux de la participation des habitants dans les quartiers prioritaires de la politique de ville et de l'associer à la réalisation d'une enquête en soutien au conseil citoyen du grand centre-ville de Saint-Denis. Celui-ci venait d'être mis en place par la commune suite à la loi de programmation pour la ville et la cohésion urbaine du 21 février 2014. L'originalité de cet enseignement est sa réalisation dans le cadre d'un triple partenariat local, au demeurant non formalisé : un partenariat avec le conseil citoyen, instance dont la loi prévoit qu'elle exerce son action en toute indépendance des pouvoirs publics, un partenariat avec l'association APPUII (Alternatives pour des projets urbains ici et à l'International) qui propose un soutien technique en urbanisme et en sciences sociales aux associations et collectifs d'habitant·es qui la sollicitent et un partenariat pédagogique avec Sylvain Adam, urbaniste, coordinateur d'APPUII et chargé d'enseignement au sein du master de l'Institut d'Etudes européennes (IEE) où il assurait alors un cours intitulé *Participation citoyenne et enjeux urbains*. Ce dernier partenariat a permis, à travers la programmation de nos enseignements respectifs le même jour de la semaine sur le même créneau horaire, de réaliser certaines séances en co-enseignement.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : plusieurs membres du conseil citoyen du grand centre-ville de Saint-Denis, rencontrés via l'association APPUII, étaient en demande d'accompagnement du conseil citoyen naissant, d'une part, pour s'orienter dans le maquis des missions possibles en matière d'enjeux urbains et de cohésion territoriale et, d'autre part, pour mieux appréhender leur rôle en matière de démocratie participative. Sur un plan pédagogique, le premier objectif recherché était d'explorer en situation réelle, hors des murs de l'université, des enjeux concrets en matière de sociologie urbaine et de participation des habitant·es des quartiers populaires à la définition de politiques publiques qui les concernent au premier chef. Parmi les objectifs secondaires, il s'agissait d'apprendre aux étudiant·es à repérer la diversité des pratiques et des représentations des acteurs en présence, à décoder les relations avec la collectivité locale et, le cas échéant, à appréhender les nœuds conflictuels entre les membres du conseil citoyen. Le fait de réaliser certaines séances en co-enseignement avec Sylvain Adam (IEE) s'est faite avec l'objectif de confronter l'analyse sociologique et l'analyse urbanistique de la participation des habitant·es, mais aussi de mixer les étudiant·es des deux formations afin que les uns apprennent des autres, ce qui s'est opéré à travers le transfert et l'acquisition de compétences pour lire les documents et supports techniques d'urbanisme soumis au conseil citoyen et de la sensibilisation au regard sociologique pour les étudiant·es de l'IEE.

**Supports pédagogiques** : cours sur les enjeux contemporains de la politique de la ville et de la participation des habitant·es couplé à un enseignement méthodologique sur l'observation participante. Recours aux supports pédagogiques habituels : brochures de textes empiriques et méthodologiques en format papier et disponibles sur Moodle.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif :** rédaction d'un rapport thématique par groupes de deux ou trois étudiant·es après élaboration collective d'un sommaire (chaque groupe a rédigé une quinzaine de pages basées sur l'observation du conseil citoyen et sur une série d'entretiens) ; une restitution publique devant les membres du conseil citoyen, en présence de la responsable du secteur études locales de la ville de Saint-Denis et d'une collègue du département de sociologie et d'anthropologie.

**Effectif étudiant concerné :** quatorze.

**Savoir-faire développés non réductibles à la discipline enseignée :** savoir se faire accepter par un groupe (négocier collectivement son entrée) ; apprendre à se rendre utile dans l'échange tout en faisant preuve de discrétion pour ne pas perturber le déroulé des séances du conseil citoyen. Une chose tout à fait nouvelle pour les étudiant·es a été la découverte des supports techniques d'urbanisme : pour pouvoir être acceptés, il leur a fallu tenter de se mettre à niveau dans leur compréhension, ce qui s'est fait en lien avec les étudiant·es de l'IEE. Ce travail a débouché sur l'accompagnement d'une innovation du conseil citoyen : la demande d'un financement auprès de la collectivité locale pour lancer une étude sur le risque incendie dans l'habitat ancien dégradé. Les étudiant·es ont suivi toutes les étapes de cette négociation et en ont rendu compte aux membres du conseil citoyen ainsi qu'aux protagonistes de cette étude avant son lancement. Cet ensemble de savoirs et savoir-faire contribue, dès le cursus de licence, à la professionnalisation des étudiant·es.

**Référence :** Deboulet, Agnès et Claudette Lafaye. « Une pédagogie impliquée. Les défis d'une coopération citoyenne sur les enjeux urbains », *Sociologies pratiques*, vol. 37, n° 2, 2018, pp. 71-79. <https://www.cairn.info/revue-sociologies-pratiques-2018-2-page-71.htm>

**Enseignante et coordonnées :** Agnès Deboulet : [Agnès.deboulet@univ-paris8.fr](mailto:Agnès.deboulet@univ-paris8.fr)

**Autre enseignant impliqué :** Sylvain Adam, enseignant contractuel au sein de l'IEE.

**Informations complémentaires :** ce type d'expérience est très formateur, il demande une agilité qui n'est d'ordinaire pas requise lors d'enseignements à l'université. Etant directement en prise avec les préoccupations des citoyens, il travaille aussi l'engagement des étudiant·es et active leur outillage méthodologique. Il les incite aussi à s'armer dans des domaines plus techniques, ici l'urbanisme ou les études urbaines, les étudiant·es se rendant vite compte que cela accroît leur crédibilité auprès des publics avec qui ils travaillent. Il les amène enfin à réfléchir et à adapter leur posture d'entre-deux ou de facilitateur, par ailleurs très demandée dans certaines collectivités locales ou dans le secteur associatif.

Cependant cette expérience a requis aussi une assez grande disponibilité : les réunions du conseil citoyen se déroulant en général en soirée, il était essentiel de pouvoir également assister aux réunions exceptionnelles ou aux comités de pilotage auxquels les étudiant·es et l'enseignante étaient convié·es.

Cet enseignement s'est inscrit temporellement dans le cadre d'un dispositif original de co-évaluation des conseils citoyens coordonné par l'université de Nanterre et regroupant une dizaine d'universités françaises, dont est issu un rapport rédigé par Léa Billen et al. en 2018. <https://appuii.files.wordpress.com/2018/03/synthecc80se-nationale-coecc81valuation-des-conseils-citoyens-mars-20181.pdf>

Un enseignement de master, déjà en partenariat avec APPUII, avait permis, en 2013-2014, de réaliser, à la demande d'un collectif d'habitants impactés par un projet de renouvellement urbain à Ivry-Port, une enquête par questionnaire auprès de 106 ménages et une série d'entretiens qualitatifs.

## Dialogue entre plasticiens et géographes

**Format** : enseignement semestriel de trois heures hebdomadaires conçu autour de deux séances en classe et de cinq séances de six heures sur le terrain en co-enseignement.

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : *Pratiques coopératives : explorer le terrain, poétiser les espaces.*

**Formations où le dispositif a été expérimenté** : licence et master d'arts plastiques ; licence 3 et master de géographie.

**Niveau d'enseignement** : licence 3 et master 1.

**Disciplines d'enseignement** : arts plastiques et géographie.

**Département et UFR d'enseignement** : département d'art plastiques ; UFR Arts, philosophie, esthétique et département de géographie ; UFR Etudes, recherche et ingénierie en territoires – environnements – sociétés (EriTES).

**Description du dispositif** : il s'agit d'un atelier commun aux étudiant·es de licence 3 et master d'arts plastiques, parcours *Ecologie des arts et des médias* et à ceux du master de géographie, parcours *Vulnérabilités, alternatives, résistances, adaptations*. Il consiste à mettre en situation d'enquête collective, d'exploration et d'analyse, des étudiant·es d'arts plastiques et de géographie autour d'un thème commun, celui des espaces agricoles et la transition alimentaire dans la périphérie métropolitaine. L'enjeu est d'interroger le rapport au territoire. L'atelier se déroule principalement sur le terrain, plus précisément à Goussainville (Val d'Oise) en relation avec la municipalité et ses services.

Il mobilise à la fois des méthodes d'observation utilisées en sciences humaines et sociales telles que l'analyse de documents cartographiques, les relevés visuels ou la réalisation d'entretiens et une approche de l'image (photos, vidéos) et du son davantage travaillée en arts plastiques. Les étudiant·es d'arts plastiques et de géographie travaillent en binôme à toutes les étapes d'élaboration : partage des méthodes, observation *in situ* et manières différentes de lire le territoire, mise en commun des données, production. L'atelier débouche sur une restitution des travaux co-réalisés par les étudiant·es des deux départements auprès de la municipalité de Goussainville.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : l'une d'entre nous est photographe et travaille sur la relation que les habitant·es entretiennent avec leur lieu de vie et procède pour ce faire à des relevés visuels et sonores, par photographie des espaces et recueil des récits que les habitant·es livrent, soit des méthodes nourries par les sciences humaines et sociales ; l'autre est géographe, spécialisée notamment dans le foncier agricole et l'agriculture urbaine. Nous nous sommes rencontrées dans le cadre d'un programme de recherche dans lequel nous étions toutes deux impliquées et nous avons eu l'idée de monter cette initiative pédagogique afin que nos groupes respectifs d'étudiant·es en master découvrent d'autres manières de lire le territoire et s'en nourrissent, clarifient les apports et les limites des outils et techniques propres à leur discipline respective, se confrontent à l'interdisciplinarité et apprennent à travailler en coopération avec un·e partenaire d'une autre discipline.

**Supports pédagogiques** : supports propres aux plasticiens et aux géographes ; recours à un *Drive* commun.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : celles-ci sont en cours d'élaboration au moment du recueil de l'initiative.

**Effectif étudiant concerné** : une vingtaine au total (une dizaine issue de chacun des deux départements impliqués).

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée** : ouverture d'esprit ; capacité à se nourrir des apports d'une discipline autre que la sienne et à entrer en dialogue avec elle ; développement des capacités à travailler en collaboration ; restituer auprès de professionnels d'une collectivité.

**Enseignantes et coordonnées** : Hortense Soichet : [hsoichet@gmail.com](mailto:hsoichet@gmail.com) (département d'art plastiques) et Ségolène Darly : [segolene.darly@univ-paris8.fr](mailto:segolene.darly@univ-paris8.fr) (Département géographie)

**Informations complémentaires** : l'expérimentation est en cours et il est encore trop tôt pour en citer tous les enseignements.

## Travailler l'interdisciplinarité et la collaboration en contexte international

**Format** : séminaire itinérant ERUA en juin 2022 en partenariat avec l'université de Roskilde (Danemark) : une semaine à Montreuil (1-7 juin) suivie de trois jours à Roskilde (7-10 juin). Le séminaire a été préparé entre octobre 2021 et avril 2022 par de nombreuses réunions en visioconférences entre les enseignantes et par deux réunions en ligne rassemblant les étudiant·es des deux universités et les enseignantes au cours du mois de mai 2022.

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : il s'agit d'un projet transversal à plusieurs enseignements et à plusieurs disciplines intitulé *Resilient Environment for Smart Campus*.

**Niveau d'enseignement** : DUT 2<sup>e</sup> année, pour les étudiant·es de Paris 8.

**Disciplines d'enseignement mobilisées dans le projet** : communication ; anglais ; gestion de projet ; informatique.

**Département et UFR d'enseignement** : IUT de Montreuil.

**Description du dispositif** : ce projet a expérimenté une pédagogie interdisciplinaire et collaborative impliquant des étudiant·es et des enseignant·es de l'université Paris 8-IUT de Montreuil et l'université de Roskilde afin d'aménager les espaces de leur campus respectifs dans une perspective d'appropriation et de résilience. Le projet centré sur l'aménagement durable et inclusif des campus universitaires a été co-construit par les étudiants et les étudiantes des deux universités partenaires. Afin de faciliter les échanges et la mise en commun entre les participant·es ont été notamment mobilisés les *Lego Serious Play* (recours à des briques de Lego pour créer un langage commun, impliquer les participant·es dans le processus et stimuler la résolution de problèmes) ainsi que différents outils mis à disposition au sein du FabLab de l'université de Roskilde afin d'élaborer des prototypes.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : l'idée est née d'un séminaire sur la pédagogie du travail de groupe que j'ai suivi à l'université de Roskilde en février 2020 dans le cadre d'ERUA. J'avais été impressionnée par l'environnement de travail (salon, espaces de *co-working*) mis en place pour les étudiant·es à Roskilde, créant un environnement de travail confortable. Dans un contexte de retour à la vie réelle après la pandémie, nous avons pensé qu'il serait intéressant d'amener les étudiant·es à travailler ensemble sur ce défi, susceptible de favoriser leur réappropriation de l'espace physique du campus.

Notre objectif premier était de faire travailler ensemble des étudiant·es français et danois, à partir d'une langue étrangère commune (l'anglais), pour discuter du rôle de l'environnement de travail et réfléchir aux moyens de l'améliorer, ce qui impliquait de faire dialoguer ensemble plusieurs disciplines (gestion de projet, communication, informatique, anglais) enseignées séparément en temps ordinaire. Un second objectif partait de l'hypothèse que la pandémie et l'enseignement à distance avait affecté nos manières d'apprendre et d'interagir et qu'il était possible de se saisir de ces nouveaux environnements pour encourager le travail d'équipe.

**Supports pédagogiques** : Zoom pour les visioconférences en amont des séjours ; Google drive pour les documents partagés et le travail collaboratif ; adresses mail institutionnelles pour les échanges à distance ; discord, groupe WhatsApp pour les échanges instantanés ; recours aux *kits Lego Serious Play* afin de favoriser le travail de groupe et la communication lors du séjour du groupe danois à l'IUT ; FabLab de l'université de Roskilde pour construire des modèles et des prototypes des projets.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif :** absence d'évaluation des productions réalisées et de crédits affectés à la participation au projet, mais cet aspect est à revoir. Le projet lui-même a fait l'objet d'une évaluation par les participants étudiant·es comme enseignant·es.

**Effectif étudiant concerné :** sept pour l'université de Roskilde et dix-huit pour l'IUT de Montreuil, soit l'ensemble de la classe.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée :** au-delà des quatre disciplines (communication ; anglais ; gestion de projet ; informatique) engagées dans ce projet de séminaire itinérant, les participant·es ont appris à construire un projet dans un contexte international et à surmonter les appréhensions et les difficultés inhérentes à ce contexte. Ils et elles ont été confronté·es à d'autres manières de travailler. Enfin, ce contexte d'apprentissage a permis de développer le travail collaboratif et de renforcer la confiance en soi.

**Référence :** <https://gitlab.com/iut-ruc/travellingseminar/-/wikis/TravellingSeminar2021-2022>

**Enseignante et coordonnées :** Véronique Clément-Comparot : v.clementcomparot@iut.paris-8.fr

**Autres enseignantes impliquées :** Charlotte Ballay-Dally et Nédra Mellouli-Nauwinck (IUT de Montreuil) ; Kim Sandholdt (Roskilde Universitet – DK)

**Autres éléments d'information :** ce projet a débouché sur la conception de plusieurs prototypes, réalisés en groupe mixte : « la maison des étudiant·es », un espace intelligent multi-usages, adaptatif et mobile ; « la jardinière verticale » dotée d'un goutte à goutte intelligent répondant aux besoins des plantes ; deux jeux d'intégration et de collaboration : « le labyrinthe à billes » en version challenge en groupe connecté et un jeu de *Pocket* en version connectée et évolutive. Tous les groupes ont créé des sites web en utilisant la plateforme Wix pour présenter leur projet.

Pour la plupart des étudiant·es de l'IUT, il s'agissait d'une première expérience de collaboration internationale. Certain·es d'entre eux et elles n'étaient jamais allé·es à l'étranger. Tous et toutes ont constaté une amélioration de leurs compétences orale et écrite de l'anglais. Ce séminaire itinérant les a encouragé·es à envisager d'autres opportunités de mobilité à l'avenir.

Certains aspects peuvent être largement améliorés : c'est en particulier le cas des réunions en ligne avec les étudiant·es.

Ce séminaire itinérant ERUA est suivi d'un autre projet d'expérimentation pédagogique afin de conforter les liens avec la même université partenaire en 2022-2023.

## **Ouvrir l'espace des possibles (artistiques) par l'immersion dans un milieu de vie et de travail extérieur à l'université**

**Format** : atelier intensif en co-enseignement de cinq jours complets en septembre dont trois jours et deux nuits au sein de la ferme de Marconville (Oise).

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : *Création personnelle : atelier « Maraîcher·es - plasticien·nes ».*

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : licence d'arts plastiques.

**Niveau d'enseignement** : licence 3.

**Discipline d'enseignement** : arts plastiques.

**Département et UFR d'enseignement** : département d'arts plastiques ; UFR Arts, philosophie, esthétique.

**Description du dispositif** : l'idée de départ de cet atelier intensif consiste en une immersion dans un milieu de vie et de travail extérieur à l'université et différent de celui fréquenté au quotidien par les étudiant·es. Dans le cas présent, il s'agissait d'une immersion au sein d'une ferme de maraîchage biologique. Durant les trois jours passés à la ferme, les matinées sont consacrées au travail de la ferme (il s'agit d'échanger sa force de travail contre le gîte et le couvert) et les après-midi sont consacrées à la création : chaque étudiant·e développe un projet artistique de son choix qui peut faire l'objet d'un approfondissement dans le cadre du projet tutoré de licence. Les deux enseignantes participent au même titre que les étudiant·es au travail de la ferme le matin et accompagnent les étudiant·es dans le processus de création l'après-midi. La dimension physique du travail sur l'exploitation maraîchère produit un état de galvanisation très particulier qui rejaillit sur le processus créatif. Les deux derniers jours, le groupe réintègre l'université afin de finaliser le travail de production artistique engagé à la ferme. L'atelier se clôt par une exposition des productions réalisées qu'est venue voir la maraîchère et sa fille et par une petite édition partagée avec les étudiant·es.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : assurant un enseignement de méthodologie du projet tutoré en licence 3, je suis sensible au fait que les étudiant·es doivent produire en fin de premier cycle universitaire un mini-mémoire, soit un écrit académique qui constitue une première articulation entre la recherche et la création et qui suppose une problématisation et un début de théorisation. Dans ma conception, les ateliers intensifs proposés en début de licence 3 ont pour objectif d'élargir l'espace des possibles artistiques des étudiant·es tout en valorisant une élaboration écrite de ce qui a été expérimenté dans ce cadre. L'atelier proposé cherche à réinterroger l'agir plasticien : comment celui-ci se manifeste-t-il lorsqu'il est confronté à un autre milieu que le milieu de vie habituel et que puise-t-il dans ce milieu ? Les productions artistiques sont moins privilégiées et valorisées que la réflexion personnelle, la réflexivité sur l'expérience réalisée, voire la conceptualisation qui en découle. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les productions ne sont pas évaluées. Il s'agit plutôt de planter les graines d'une pratique située en dehors de sa zone de confort habituelle et d'en tirer des enseignements.

**Supports pédagogiques** : matériel artistique lié à ce que chaque étudiant·e souhaite mobiliser (dessin, peinture, photos, vidéo, matériaux pour une installation, etc...).

**Modalités d'évaluation en lien avec le dispositif** : on n'a pas évalué par une note les productions réalisées issues de cette expérience. Ce qui nous intéresse, c'est le processus de réflexivité qui accompagne l'expérience de création artistique. On conçoit l'atelier intensif comme une bouture

destinée à se développer durant l'année jusqu'au projet tutoré. On a donc privilégié une auto-évaluation formative à travers la production d'écrits sur l'expérience menée (carnet de bord).

**Effectif étudiant concerné** : une dizaine.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée** : tous les savoir-faire propres à la vie en collectif ; apprendre à se confronter à un milieu social et culturel différent du sien.

**Enseignante et coordonnées** : Fabienne Flambard : flambard.fabienne@gmail.com

**Autre enseignante impliquée** : Alissone Perdrix

**Autres éléments d'information** : cet atelier intensif est réalisé en co-enseignement : Alissone Perdrix y participe bénévolement et, de la même manière, je contribue à l'un de ses ateliers. Il y a un vrai plaisir à travailler ensemble et à confronter nos points de vue. De leur côté, les étudiant·es bénéficient de deux regards différents sur leur processus créatif.

L'expérience s'est révélée particulièrement stimulante pour les étudiant·es dont plusieurs connaissaient des difficultés, notamment de santé, et auxquelles elle a donné l'opportunité de se dépasser.

La ferme de Marconville dispose d'un gîte permettant l'accueil du groupe d'une dizaine d'étudiant·es et des enseignantes. Je l'ai connu ainsi que les maraîchers qui l'exploitent dans le cadre d'une AMAP (Association pour le maintien d'une agriculture paysanne), ce qui a facilité l'organisation matérielle des choses.

## Se rendre disponible à la rencontre pour une (éventuelle) création partagée

**Format** : atelier annuel de septembre 2021 à mai 2022 de sept séances de quatre heures à l'Ehpad du Laurier Noble (Saint-Denis) suivi de deux séances de restitution.

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : *Pratiques coopératives : 50 ans d'écart.*

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : master d'arts plastiques.

**Niveau d'enseignement** : master.

**Discipline d'enseignement** : arts plastiques.

**Département et UFR d'enseignement** : département d'art plastiques ; UFR Arts, philosophie, esthétique.

**Description du dispositif** : cette expérimentation pédagogique a pris la forme d'une aventure collective organisée autour de binômes de 50 ans d'écart (en réalité, près de 70 ans), faisant se rencontrer un·e étudiant·e et une personne âgée pour plusieurs séances de co-création dans l'intimité des chambres des résident·es. Les binômes engagent ou tentent d'engager une création partagée positionnée à mi-chemin entre leurs préoccupations respectives. Il s'agit de produire à partir des désirs, des compétences et de l'énergie née de la rencontre. La notion de transmission y est envisagée comme un aller-retour : ce n'est pas seulement la personne âgée qui transmet son histoire, ses compétences, son savoir, mais aussi l'étudiant·e qui partage sa recherche artistique, sa pratique plastique, sa vision du monde. En parallèle, au sein de la radio Station Station, les étudiant·es réalisent une création sonore racontant l'aventure partagée avec leur partenaire aîné·e.

Cette expérimentation pédagogique menée par les étudiant·es du master d'arts plastiques de l'université Paris 8 a été conçue dans le cadre d'une recherche action autour du vieillissement suite à un appel à projet du département de Seine-Saint-Denis visant à développer des parcours culturels et sportifs dans les Ehpad. Elle a pris forme à travers un partenariat entre Carton Plein (association qui prend appui sur des ressources locales pour construire des espaces publics et des territoires vivants, durables et solidaires), Vieillir vivant, un réseau de recherche et de création autour du vieillissement, l'université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis et la radio Station Station.

Elle nécessite un temps incompressible de préparation en amont. Les enseignantes rencontrent à plusieurs reprises l'équipe de direction de l'Ehpad, l'équipe d'animation et la psychologue. Ce sont les professionnel·les qui sélectionnent les personnes âgées au regard de critères d'isolement (peu ou pas de visites ; renoncement aux activités collectives). Enfin, les enseignantes présentent le projet à chaque résident·e embarqué·e dans l'aventure, réalisent un portrait photo et une capsule sonore de présentation de chacun·e d'entre eux et elles afin de les faire découvrir aux étudiant·es lors d'une première séance. Celle-ci se déroule à la Station-Gare des mines (29, avenue de la Porte d'Aubervilliers, 75018 Paris) en présence de la directrice adjointe et de la coordinatrice vie sociale de l'Ehpad venues présenter leur institution. Puis les étudiant·es réalisent à leur tour leur portrait et enregistrent une capsule sonore à l'intention des résident·es.

La première séance est centrée sur la création des binômes en mobilisant des outils de l'éducation populaire favorisant le décentrement : travail sur les prénoms avec accrochage au mur de la salle commune de l'Ehpad, travail autour d'un objet de son choix afin de favoriser la circulation de la parole intime. Les rencontres entre étudiant·e et aîné·e au sein de l'intimité des chambres des résident·es sont systématiquement suivies d'un temps d'échange collectif entre les étudiant·es, les enseignantes, la psychologue et un·e membre de l'équipe d'animation. Dans ce dispositif, la posture enseignante est une posture qui crée la possibilité de la rencontre et qui accompagne le processus.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : cette expérimentation s'inscrit dans un partenariat avec le réseau Vieillir vivant avec qui j'avais déjà réalisé un atelier intensif en février 2021 au sein de la cité Charles Hermitte, située porte d'Aubervilliers (75018 Paris) intitulé *Habiter poétiquement, vieillir vivant*. Plusieurs étudiant·es avaient alors exprimé la frustration de ne pas être parvenu à embarquer les habitant·es dans les propositions artistiques qu'ils et elles avaient imaginé et mis en œuvre sur le territoire. Par ailleurs, le cas d'un musicien venu jouer du violon à la porte des chambres d'une résidence autonomie lorsque la pandémie interdisait toute activité collective m'avait interpellée sur l'opportunité de mettre le déploiement d'une relation singulière au cœur du projet pédagogique. L'objectif recherché a été de travailler la co-création en mettant la transmission réciproque et le partage au centre de la rencontre de chaque binôme, tout en laissant ouverte la possibilité que le processus de co-création ne parvienne pas à démarrer ou s'interrompe avant de parvenir à son terme.

**Supports pédagogiques** : matériel lié à ce que chaque étudiant·e et personne âgée souhaite mobiliser ; photos et sons pour les présentations de soi réciproques et pour la création sonore finale.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : on a dissocié l'évaluation des étudiant·es de celle de la production. On a privilégié le processus de réflexivité qui accompagne l'expérience et que le carnet de bord permet de retracer.

Par ailleurs, une évaluation sensible de l'ensemble du dispositif a été réalisée par Esopa productions : l'équipe s'est attachée à identifier les effets du projet sur les personnes âgées, leurs proches, l'équipe des professionnels de l'Ehpad, les étudiant·es et enseignantes : accès des personnes âgées isolées à la découverte d'une pratique artistique, création d'un processus relationnel de qualité, bol d'air extérieur pour les résident·es, valorisation des personnes, changement de regard sur la vieillesse, pédagogie acceptant de faire un pas de côté par rapport à la logique de la production et du rendu, projet questionnant et chamboulant l'ensemble des participant·es, y compris l'enseignante.

**Effectif étudiant concerné** : douze.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée** : entrer en relation avec autrui ; apprivoiser l'altérité ; sortir de sa zone de confort...

**Référence** : <https://alissoneperdrix.com/index.php/projets/-50-ans-decart/> ; Edition : « 50 ans d'écart », 64 pages.

**Enseignante et coordonnées** : Alissone Perdrix : [alissone.perdrix@gmail.com](mailto:alissone.perdrix@gmail.com)

**Autre enseignante impliquée** : Fabienne Flambard, pour le projet 2022-2023.

**Autres éléments d'information** : par son intensité et sa temporalité (une année), ce projet a constitué un bouleversement profond de ceux qui y ont participé : personnes âgées, étudiant·es, enseignante. Il a constitué une expérience de vie et de création hors norme et a donné lieu à des renversements de situation non anticipés. C'est ainsi qu'un·e étudiant·e a confié que la personne âgée l'avait aidé à vivre, à avancer...

Un projet analogue est réalisé en 2022-2023 dans une résidence autonomie durant un semestre.

## Réaliser une étude en contexte professionnel en licence

**Format** : un enseignement semestriel de six heures hebdomadaires au premier semestre et un enseignement hebdomadaire de trois heures au second semestre réalisés en co-enseignement.

**Nom des enseignements où le dispositif a été expérimenté** : mineure *Pratique d'enquête* construite alors autour de trois EC : *Construire son projet* ; *Terrain* ; *Traiter le matériel et rédiger un rapport* : atelier et suivi individualisé.

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : licence de sociologie.

**Niveau d'enseignement** : licence 3.

**Discipline d'enseignement** : sociologie.

**Département et UFR d'enseignement** : département de sociologie et d'anthropologie ; UFR Textes et sociétés.

**Description du dispositif** : le dispositif pédagogique usuel de ces trois EC articulés consiste à consacrer un temps de préparation à l'enquête de terrain, à réaliser celle-ci en fin de premier semestre sous forme de stage intensif et à consacrer le second semestre à analyser les données recueillies afin de produire un mémoire ou rapport d'enquête, le plus souvent en binôme (*Cf.* fiche « Pratique d'enquête autour d'un stage hors Île-de-France »).

Ce schéma pédagogique a été adapté en 2012-2013, à la réalisation d'une enquête sur le relogement des ménages de la dernière tour démolie au sein de la cité Balzac, à Vitry-sur-Seine, à la demande de l'aménageur en charge du projet de rénovation urbaine du quartier. Les étudiant·es de troisième année de licence, épaulé·es par quatre étudiant·es de master et un étudiant en post-master, ont été mis en situation professionnelle de réaliser une enquête sociologique dont les attendus ont été préalablement fixés dans une lettre de commande et un cahier des charges. Afin de favoriser les prises de contact avec les ménages, les enseignements se sont déroulés au sein du centre social du quartier qui a mis à disposition de l'équipe pédagogique et des étudiant·es l'une de ses salles.

Au-delà de la formation classique à l'enquête de terrain et à la connaissance du thème de l'enquête, les étudiant·es ont participé aux réaménagements d'un protocole d'enquête conçu par le bureau d'études en charge de l'enquête préliminaire ; ils et elles ont réalisé l'enquête (une centaine de questionnaires associés à des entretiens approfondis) sous la supervision des enseignantes qui les ont formé·es en les accompagnant chez les ménages relogés ; ils et elles ont participé à plusieurs réunions avec le commanditaire, l'une ayant permis d'amender la méthodologie, les autres étant consacrées à la restitution (intermédiaire et finale). Si la temporalité de l'enquête n'a pas permis aux étudiant·es de licence de contribuer à la rédaction du rapport remis au commanditaire (cette tâche a été réalisée par les enseignantes et par l'étudiant avancé), ils et elles ont néanmoins rédigé son annexe, à savoir un « carnet de bord » composé de brefs comptes rendus analytiques des face-à-face réalisés auprès des cent-seize ménages relogés ayant accepté de les recevoir. Afin de respecter les attendus académiques usuels de la formation de sociologie, chacun·e a, en outre, rédigé un petit mémoire personnel sur une problématique de son choix en lien avec l'enquête réalisée (le relogement contraint ; la décohabitation familiale ; l'appropriation du nouveau quartier, etc.).

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : au début du mois de septembre 2012, l'aménageur en charge de la rénovation urbaine au sein de la cité Balzac à Vitry-sur-Seine a pris contact avec nous suite à la défaillance de l'équipe pédagogique du master de l'école d'urbanisme de Paris (université Gustave Eiffel) qui assurait depuis deux ans les enquêtes relogement du projet de rénovation urbaine. En effet, suite à notre inscription dans ce quartier autour des mêmes enseignements réalisés l'année précédente (*Cf.* fiche « Cours hors les murs ouvert à un public non

étudiant »), notre équipe pédagogique est identifiée comme susceptible de répondre à cette commande, ce que nous acceptons non sans hésitation en raison de la charge de travail tant pour les étudiant·es que pour nous même qu'une telle étude implique. Si nous saisissons l'opportunité, c'est parce que sur le plan pédagogique, ce dispositif favorise un processus de professionnalisation des étudiant·es qu'il confronte aux normes du secteur des études : demande filtrée par le cahier des charges, intensité de l'activité associée à l'expérience de manquer du recul nécessaire à la production de connaissances, hiérarchisation et subordination de la maîtrise d'œuvre (l'équipe universitaire) à la maîtrise d'ouvrage (le commanditaire). De surcroît, en maintenant l'exigence de production d'un mémoire personnel exploitant les matériaux recueillis dans le cadre de l'enquête, nous n'avons pas le sentiment de renoncer aux attendus académiques les plus exigeants.

**Supports pédagogiques** : cahier des charges de l'étude ; protocole utilisé pour les enquêtes antérieures, rapport d'étude et annexes réalisés par un bureau d'études pour la première enquête déployée sur le même site et réalisés par les étudiant·es du master 2 d'urbanisme pour les enquêtes suivantes. Ont également été mobilisés les supports usuels de formation à l'enquête de terrain et, dans le cas présent, à l'enquête quantitative ainsi que des textes de sciences sociales sur la rénovation urbaine (à différentes périodes historiques) et sur les questions de logement et de relogement (relogement contraint, appropriation du lieu de vie, cohabitation et exclusion, etc.).

**Modalités d'évaluation en lien avec le dispositif** : les étudiant·es sont évalué·es dans les mêmes conditions que dans une conception non professionnalisante de ces trois enseignements articulés : rapport d'enquête final et l'ensemble des éléments intermédiaires en lien avec sa production. Dans le cas présent, nous avons en outre évalué l'engagement de chaque étudiant de licence 3 dans la réalisation de l'étude et sa contribution au « carnet de bord » composés d'une centaine de compte-rendu analytique d'entretien constituant l'annexe du rapport d'études.

**Effectif étudiant concerné** : huit étudiant·es de licence appuyés par quatre étudiant·es de master en stage (bénéficiant à ce titre d'une gratification) et un étudiant en post master rémunéré.

**Savoir-faire transversaux** : ce sont tous les savoirs et savoir-faire liés à l'enquête (prise de contact, présentation de soi et du cadre de la sollicitation, capacités d'argumentation, empathie, etc...), ceux liés à la gestion d'un projet professionnel (intégration des contraintes, gestion du temps, organisation, planification, capacité à coopérer...), ceux liés à la production des comptes rendus analytiques d'entretiens et d'un mémoire autonome distinct de la mise en situation professionnelle (prise de recul, capacités de synthèse, structuration du propos, capacités rédactionnelles...)

**Références** : Deboulet, Agnès, et Claudette Lafaye, « Une pédagogie impliquée. Les défis d'une coopération citoyenne sur les enjeux urbains », *Sociologies pratiques*, vol. 37, n° 2, 2018, pp. 71-79. <https://www.cairn.info/revue-sociologies-pratiques-2018-2-page-71.htm>

Deboulet, Agnès, et Claudette Lafaye, « La rénovation urbaine, entre délogement et relogement. Les effets sociaux de l'éviction », *L'année sociologique*, 68, 2018/1, p.155-184.

**Enseignantes et coordonnées** : Agnès Deboulet : [agnes.deboulet@univ-paris8.fr](mailto:agnes.deboulet@univ-paris8.fr) et Claudette Lafaye : [clafaye@univ-paris8.fr](mailto:clafaye@univ-paris8.fr), [claudette.lafaye@gmail.com](mailto:claudette.lafaye@gmail.com)

**Informations complémentaires** : en dépit des contraintes ou grâce à elles, cet enseignement, qui a mis des étudiant·es de licence en situation de réaliser une étude en réponse à une commande institutionnelle et à un cahier des charges précis, a aussi permis la constitution d'une petite communauté de travail soudée associant les enseignantes, des étudiant·es de licence et de master et l'étudiant plus avancé. A l'inverse, le dialogue noué avec les ménages relogés n'a pu dépasser le cadre du protocole d'enquête.

Les matériaux recueillis dans le cadre de ce dispositif professionnalisant ont également débouché sur deux publications de recherche (Cf. ci-dessus).

## Enquête collective avec restitution institutionnelle

**Format** : trois enseignements semestriels de trois heures hebdomadaires articulés au premier semestre.

**Nom des enseignements où le dispositif a été expérimenté** : *Enquête collective hors les murs* ; cet enseignement est articulé à deux enseignements méthodologiques au sein desquels une partie du travail d'enquête et d'analyse est réalisé : *Approches quantitatives : textes et méthodes* et *Approches ethnographiques : textes et méthodes*.

**Formations où le dispositif a été expérimenté** : master de sciences sociales

**Niveau d'enseignement** : master 1.

**Disciplines d'enseignement** : sociologie ; anthropologie.

**Département et UFR d'enseignement** : département de sociologie et d'anthropologie ; UFR Textes et sociétés.

**Description du dispositif** : Au sein du master 1 de sciences sociales nous avons mis en place une enquête collective. Dans sa forme actuelle, il s'agit d'une enquête courte, réalisée au premier semestre, en lien avec une institution (souvent une collectivité territoriale : ville de Saint-Denis, conseil départemental 93, ville de Paris), à la demande de celle-ci ou sur notre proposition. L'enquête est centrée sur une pratique, un groupe ou un lieu faisant sens pour l'institution choisie. Le travail donne lieu à une publication sous la forme d'un livret diffusé dans l'institution et auprès des autres étudiant·es et enseignant·es du département. Il est présenté collectivement et discuté publiquement à l'université lors des journées de fin d'année du master (masteuriales) puis présenté publiquement lors d'une ou plusieurs restitutions collectives auprès de membres de l'institution.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : A l'origine de ce dispositif, il y avait le constat récurrent qu'un nombre non négligeable d'étudiant·es entrant dans le master de sciences sociales n'avaient pas été formés dans la licence de sociologie de Paris 8. Il en résultait une hétérogénéité au plan académique ; en particulier, les techniques de recueil des données constitutives des sciences sociales étaient très inégalement maîtrisées, mais aussi un relatif isolement et une difficulté à faire groupe. L'objectif recherché est triple :

- former un groupe hétérogène à des outils d'enquête que tout·es ne maîtrisent pas ;
- développer des pratiques de travail collectif en mettant en place des outils de travail et de réflexion sur la division du travail ;
- produire avec les méthodes de la recherche en sciences sociales et en un temps court une étude qui apporte des éléments nouveaux à l'institution sur le terrain étudié.

**Supports pédagogiques** : Moodle ; salles du BAPN ; outils collaboratifs de type Wiki, Framacalc et Framapad.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : notes bibliographiques, notes de synthèse documentaires, compte rendu d'observations et d'entretiens, textes d'analyse de ces données en suivant un format et des axes établis collectivement.

**Effectif étudiant concerné** : d'une douzaine à vingt-cinq selon les années.

**Savoir-faire développés non réductibles à la discipline enseignée** : capacités orales à se présenter et à présenter son activité à des interlocuteurs extérieurs ; travail collaboratif ; gestion

d'un projet et du temps pour le mener à bien ; prise de recul ; esprit critique ; capacités de synthèse ; capacités rédactionnelles ; capacités à présenter les résultats de son travail devant un partenaire ou un commanditaire extérieur.

**Référence :** [https://sociologie.univ-paris8.fr/?page\\_id=9926](https://sociologie.univ-paris8.fr/?page_id=9926) ; <https://sociologie.univ-paris8.fr/?p=10844>

**Enseignante et coordonnées :** Yasmine Siblot : [yasminesiblot@univ-paris8.fr](mailto:yasminesiblot@univ-paris8.fr)

**Autres enseignant·es impliqué·es :** Anaïs Leblon, Livia Velpy, Caroline Bertron, Marie-Paule Couto.

**Informations complémentaires :** cette enquête représente un travail intensif pour les étudiant·es comme pour les enseignantes (le coût de coordination est particulièrement élevé), et suscite des tensions et doutes en cours de réalisation, mais elle est très efficace sur les trois objectifs visés en même temps que très gratifiante : la publication du livret final et les restitutions publiques sont des moments très valorisants et intéressants.

## Le Curious Lab'

**Format** : ateliers collaboratifs et visites de site.

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : *Transports urbains, habitat et planification urbaine.*

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : master de géopolitique, parcours *Géopolitique locale et gouvernance territoriale (aménagement, concertation).*

**Niveau d'enseignement** : master 2.

**Disciplines concernées** : géopolitique locale ; urbanisme et aménagement.

**Département et UFR d'enseignement** : Institut français de géopolitique (IFG).

**Description du dispositif** : le dispositif mis en place consiste en un laboratoire d'innovation territoriale, copiloté avec le département des Hauts-de-Seine, qui mobilise les étudiant·es du master 2 *Géopolitique locale et gouvernance territoriale* pour relever des défis proposés par les communes des Hauts-de-Seine. Pour ce faire, on a développé une méthode en trois temps (1. Diagnostic, 2. Concept, 3. Projet) avec un apprentissage en direct du jeu d'acteurs locaux et des enjeux associés dans la mise en place de stratégies et de projets publics locaux.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : A l'origine de ce dispositif, il y a plusieurs enjeux et objectifs qui s'entrecroisent :

- mobiliser les générations futures (les étudiant·es) autour des enjeux de transition et d'innovation territoriale ;
- faire découvrir les métiers de la fonction publique (et permettre aux étudiant·es de trouver des stages, des alternances et des emplois) ;
- apporter un regard neuf et extérieur aux politiques et aux projets territoriaux ;
- enrichir les outils pédagogiques d'enseignement.

**Supports pédagogiques** : ateliers collaboratifs ; visites de site ; échanges avec les élus, le personnel territorial et les acteurs concernés.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : le projet réalisé dans le cadre du *Curious Lab'* fait l'objet d'une évaluation et notation.

**Effectif étudiant concerné** : vingt à vingt-cinq.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée** : répondre à une commande (diagnostic, conceptualisation et réalisation d'un projet) ; capacité à travailler en groupe en vue de la réalisation d'un projet commun, capacité à travailler en autonomie, respect des échéances, adaptabilité, créativité.

**Références** :

- « Associer les jeunes générations à la fabrique des territoires », *Les carnets du curious Lab'* 1 : [https://www.hauts-de-seine.fr/fileadmin/user\\_upload/Mon\\_departement/01\\_Missions\\_et\\_actions/01.9\\_Attractivite\\_du\\_territoire\\_et\\_Innovation/Innovation/Curious\\_Lab\\_/CURIOUS\\_LAB\\_n1\\_AssocierLesJeuneGenerationsaLaFabriqueDesTerritoires.pdf](https://www.hauts-de-seine.fr/fileadmin/user_upload/Mon_departement/01_Missions_et_actions/01.9_Attractivite_du_territoire_et_Innovation/Innovation/Curious_Lab_/CURIOUS_LAB_n1_AssocierLesJeuneGenerationsaLaFabriqueDesTerritoires.pdf) ;

- « Agir en coopération pour vivre mieux », *Les cahiers du curious Lab' 2* : [https://www.hauts-de-seine.fr/fileadmin/user\\_upload/CURIOUS\\_LAB\\_2\\_Pages\\_Web.pdf](https://www.hauts-de-seine.fr/fileadmin/user_upload/CURIOUS_LAB_2_Pages_Web.pdf)  
<https://www.hauts-de-seine.fr/toutes-les-actualites/detail/5e-edition-du-curious-lab-jeunesse-et-ecologie-comme-lignes-directrices>

**Enseignant et coordonnées** : Joseph Salamon : joe\_salamon@yahoo.com

**Informations complémentaires** : depuis son lancement en 2019, le Curious Lab' a été primé à quatre reprises. Il a reçu :

- le D D'or 2022 organisé par *Le Journal des Départements* ;
- le Trophée d'Or 2020 dans la catégorie «co-innovation et créativité » dans le cadre des Trophées de l'innovation participative organisés par Innov'Acteurs ;
- le prix de la Gazette des Communes 2020 dans le cadre des Prix Territoriaux organisés par La Gazette des Communes et GMF ;
- le trophée Territoria d'Argent 2019 de l'innovation managériale organisé par l'observatoire national de l'innovation publique, l'Observatoire Territoria.

**DEVELOPPER  
LES PRATIQUES COOPERATIVES  
ET AUTOGESTIONNAIRES**



## Une posture de co-apprentissage pour favoriser l'autogestion du groupe

**Format** : atelier intensif de cinq jours à l'intersemestre.

**Nom des enseignements où le dispositif a été expérimenté** : *Atelier savoir-faire, techniques et médium* ; *Pratiques coopératives* : *graver, imprimer, publier*.

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : licence d'arts plastiques.

**Niveau d'enseignement** : licence 2.

**Discipline d'enseignement** : arts plastiques.

**Département et UFR d'enseignement** : département d'art plastiques ; UFR Arts, philosophie, esthétique.

**Description du dispositif** : cet enseignement intensif est conçu comme une exploration de l'atelier d'impression et de sa presse dans une dimension collective et coopérative. Je propose d'expérimenter – et expérimente moi-même aux côtés des étudiant·es – différentes manières de travailler l'estampe en découvrant et en éprouvant aux côtés des étudiant·es des techniques diverses : linogravure, gytaku, kitchen lithographie, gravure sur tetrapack, monotype. Chaque année, on développe ensemble une nouvelle technique et c'est ce faire ensemble qui est au cœur d'un dispositif pédagogique dans lequel l'enseignant·e n'est plus le ou la sachant·e et l'étudiant·e le réceptacle passif d'un savoir et/ou d'un savoir-faire, mais en devient nécessairement l'acteur. C'est dans ce cadre, à partir des techniques de gravure développées, que nous expérimentons des formats de création où chacun·e est mis en situation de coopérer pour gagner en autonomie personnelle et faire en sorte que le groupe gagne en autonomie collective jusqu'à s'autogérer.

Les outils issus de la pédagogie institutionnelle, dont j'ai suivi plusieurs sessions dans le cadre de la formation continue proposée par l'université, constituent un appui car ils ont vocation à développer le pouvoir d'agir individuel et collectif des participants. Il s'agit de porter une attention particulière à la constitution du groupe et à l'institution de formats de travail et de coopération favorisant l'auto-détermination et l'autogestion. Concrètement, dès la prise de contact, je propose par exemple le tutoiement, lequel permet de déverrouiller les relations et de sortir d'une relation asymétrique. Chaque matin, les étudiant·es font vivre l'outil du conseil. À partir d'une trame élaborée collectivement, ils et elles animent par deux (un·e président·e, un·e secrétaire) les différents points de l'ordre du jour (Quoi de neuf ? Bilan de la journée passée, les désirs et les envies, le programme du jour, les infos importantes, etc.). A travers cet outil, les étudiant·es font l'expérience de l'autonomie et d'un partage des responsabilités. Dès la première séance, ils et elles animent le conseil, sans directive spécifique. L'appropriation est directe : les étudiant·es se mettent en scène devant le tableau de manière très naturelle. Les autres, assis·es en cercle, participent volontiers et même celles et ceux qui paraissent davantage en retrait ont quelque chose à dire.

Avant le conseil, en arrivant, nous faisons également une mise en corps. Ce temps de réveil corporel est animé chaque matin par une personne différente, qui n'est pas forcément spécialiste de l'échauffement corporel. En silence ou en musique, chaque mise en corps est différente et dure entre 3 et 10 minutes. Au départ les étudiant·es sont un peu intrigué·es, parfois même gêné·es, mais finalement cet échauffement devient un rituel qui permet une transition douce entre le stress des transports et l'espace de l'atelier. C'est aussi un moment important pour se rappeler que nous allons solliciter notre corps dans son ensemble : déplacer des tables, manier la gouge, creuser la matière, actionner la presse... D'ailleurs, le premier matin, après l'échauffement, nous transformons ensemble la salle de cours en atelier de gravure qu'il faudra aussi démonter le dernier jour. Cette entrée en matière physique (rangement des tables, transport de la presse, des chariots remplis de papiers, d'encres, d'outils, d'une claie de séchage) place chacun et chacune en responsabilité et

favorise la dynamique de groupe, la coopération et la coordination ; elle contribue à créer un collectif de travail qui devra tirer parti des forces et des faiblesses de ses membres. L'atelier évolue en fonction des activités : plateaux de bois et tréteaux, atelier de taille d'épargne constitué en pôles (papier, découpe, gravure, encrage, impression, séchage), atelier de taille douce comprenant un espace avec de l'eau pour humidifier le papier, espace d'exposition le dernier jour intégrant un espace d'initiation du public à la linogravure. Pour ce faire, un groupe prend en charge l'accrochage, d'autres se relayent pour accompagner l'initiation, ou faire de la médiation.

La posture de co-apprentissage oblige à lâcher l'autorité pédagogique que souvent les enseignant·es refusent ou ont du mal à se dessaisir. Je ne suis jamais en position de jugement ; je n'adopte aucun regard jugeant ; je me limite à une posture d'accompagnement pour avancer, aller plus loin...

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : en premier lieu, cela faisait longtemps que j'avais envie que le département d'arts plastiques achète une presse pour réaliser des estampes, des linogravures, des impressions... afin de rendre possible l'expérimentation de ce type de techniques. Invariablement, il m'était répondu que nous n'avions pas le budget pour une telle acquisition. Au cours de l'année 2020, en raison de la pandémie, beaucoup de dépenses courantes n'ont pu être engagées et j'ai donc pu obtenir le budget nécessaire à l'achat d'une presse et d'une claie de séchage. En second lieu, je développe seule ou avec une collègue depuis plusieurs années des enseignements intensifs hors les murs avec des partenaires extérieurs qui impliquent à chaque fois une part de découverte, d'incertitude, de prise de risque, y compris pour l'enseignante que je suis et j'avais envie de creuser la dimension heuristique de ce type de pédagogie...

Ce qui m'intéresse à travers l'activité de gravure et l'atelier d'impression est donc de développer et d'approfondir une posture de co-apprentissage dont l'expérience montre qu'elle favorise chez les participant·es à la fois la prise d'initiative et la coopération puisque l'enseignant·e n'est plus dans une posture en surplomb mais est confronté·e aux mêmes problèmes à résoudre que les autres participant·es.

**Supports pédagogiques** : essentiellement presse et claie de séchage.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : ce sont les étudiant·es elles-mêmes qui, dans le cadre du conseil, débattent et décident des modalités d'évaluation et de la manière de se noter, puisque la note est requise par la maquette de formation.

**Effectif étudiant concerné** : vingt au maximum.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée** : outre les savoir-faire artistiques en lien la technique expérimentée, ce sont bien la prise d'initiative, l'autonomie, la coopération, l'autogestion et l'auto-détermination que cet enseignement vise à développer et/ou renforcer.

**Références** : <https://alissoneperdrix.com/index.php/projets/-encrage/>

<https://alissoneperdrix.com/index.php/projets/-tetrapack-fanzines/>

**Enseignante et coordonnées** : Alissone Perdrix : [alissone.perdrix@gmail.com](mailto:alissone.perdrix@gmail.com)

## Séminaire autogéré

**Format** : six séances d'une journée complète : une en fin de premier semestre, les autres au deuxième semestre, à raison d'une toutes les trois semaines.

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : *Séminaire autogéré : lecture Queer du monde social*, en 2022-2023 ; l'intitulé du séminaire a vocation à changer chaque année.

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : master d'études de genre.

**Niveau d'enseignement** : master 1 et 2.

**Discipline d'enseignement** : études de genre.

**Département et UFR d'enseignement** : département d'études de genre ; UFR Textes et sociétés.

**Description du dispositif** : ce séminaire interdisciplinaire se veut un espace de co-construction horizontal des savoirs, afin d'en favoriser la diffusion. Imaginé et mis en place par des étudiant·es en master, avec l'encadrement pédagogique de José Reyes, doctorant en études de genre, il se présente comme un espace d'échange et de discussion. Il est construit autour de séances thématiques, alimentées par les étudiant·es, et il vise à aborder des problématiques complémentaires à l'enseignement délivré au sein du master d'études de genre. Les séances se présentent comme un espace de partage, d'expérimentation et de recherche collective et ambitionnent de nourrir des réflexions communes sur différents champs sociaux ou institutionnels. Afin de forger et de collectiviser des outils conceptuels mais aussi pratiques, il articule savoirs théoriques et pratiques extra-universitaires, notamment militants par le biais des collectifs invités, pour s'appropriier et/ou se réappropriier les savoirs et luttes queers de manière concrète et connectée aux vécus des participant·es.

La première séance a pour objet de définir les envies et thèmes de recherche qui seront développés dans les séances thématiques suivantes. Celles-ci sont co-construites avec les étudiant·es du master, autour d'interventions théoriques à partir de leurs projets de recherche, appuyé·es par des invité·es (doctorant·es, chercheur·es, etc.), ainsi que des ateliers pratiques de création et production de savoirs. A l'issue de la première réunion de présentation et préparation des séances, les personnes désireuses de s'investir dans le séminaire autogéré s'organisent en groupes de travail autour d'une thématique d'intérêt de leur choix pour participer à l'élaboration et à l'animation d'une des séances. Certaines séances peuvent être pré-imaginées en amont par des étudiant·es investi·es dans le séminaire autogéré l'année précédente comme cela a été le cas en 2022-2023 pour quatre d'entre elles : la fabrique médicale du genre et de l'hétérosexualité, la cishétéronormativité du système scolaire, l'actualité des épistémologies trans, la performance drag et la théâtralité des genres.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : ce séminaire autogéré renoue avec l'expérimentation vincennoise des UV autogérées des années 1970 dont on retrouve des traces en sciences de l'éducation où elles étaient présentes dans les programmes entre 1973 et 1983<sup>15</sup>, en géographie<sup>16</sup> et sans doute dans d'autres départements... L'équipe enseignante du master études de genre, qui valorise les enseignements participatifs, était tentée par l'expérience tout en étant freinée par la difficulté matérielle de leur mise en place, en particulier le recours à une personne référente pour l'occupation des salles et pour des questions d'assurance. Finalement, le pas a été sauté en 2021-2022 grâce à un petit groupe d'étudiant·es queers particulièrement mobilisé·es dans

---

<sup>15</sup> Pujade-Renaud, C. ; Zimmermann, D., *Les écritures mêlées*, Paris, Julliard, 1995.

<sup>16</sup> Moulin B., « La scandaleuse histoire des UV autogérées », dans Collectif, *Géographie et Contestations. Autour de Raymond Guglielmo*, Saint-Denis, CREV, 1990, pp.126-132.

les cours participatifs qui a proposé de prendre en charge et d'autogérer un séminaire. Pour pallier les problèmes d'assurance, l'équipe enseignante a décidé l'année de sa mise en place (2021-2022) d'en confier la coordination à une doctorante qui a bénéficié pour ce faire d'une charge d'enseignement.

Les principaux objectifs recherchés sont la construction et la co-construction par les étudiant·es elles et eux-mêmes d'un savoir critique nécessaire tant à l'élaboration de leurs productions universitaires (mémoires, rendus divers) qu'à leur développement personnel et collectif, voire à leur engagement dans des revendications et/ou des luttes collectives en lien avec les préoccupations travaillées dans le séminaire.

**Supports pédagogiques** : supports classiques des séminaires et des journées d'études élaborés par les participant·es.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : ce sont les participant·es au séminaire qui décident entre elles et eux des modalités pratiques de validation. En 2022-2023, celles-ci ont consisté en l'organisation des deux dernières séances du séminaire et dans le rendu d'une production écrite (fiche de lecture, mini-mémoire) ou de la création d'un médium partagés entre les participant·es.

**Effectif étudiant concerné** : vingt cinq au maximum

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée** : développement et renforcement de l'engagement, de l'autonomie, de la prise d'initiative, de la coopération, de l'autogestion et de l'auto-détermination.

**Référent·e et coordonnées** : Hélène Nicolas : helene.nicolas35@gmail.com

**Doctorant·e impliqué·e en 2022-2023** : José Reyes

**Autres éléments d'information** : le nombre de participant·es au séminaire est limité afin de favoriser leur engagement dans la conception des séances et dans leur animation. A l'issue de la première année d'expérimentation (2021-2022), le bilan a été jugé positif par les participant·es qui ont demandé à poursuivre l'expérience, ce qui a été validé par l'équipe pédagogique.

Le contenu du séminaire n'étant pas le même chaque année et afin de favoriser l'acculturation progressive des participant·es, il est apparu souhaitable que les étudiant·es puissent s'y inscrire deux années de suite, voire trois années dès lors que beaucoup réalisent leur master en trois ans. Actuellement, les participant·es comme l'équipe enseignant·e sont confronté·es à l'impossibilité de valider deux fois un enseignement disposant du même code informatique. Une issue pourrait être trouvée dans l'attribution de deux ou trois codes informatiques distincts à cet EC correspondant à trois niveaux d'engagement différents.

## Pratiques coopératives hors les murs

**Format** : un enseignement semestriel de trois heures hebdomadaires.

**Nom de l'enseignement où le dispositif a été expérimenté** : *Pratiques coopératives : service public ?* articulé avec l'EC *Formes d'intervention dans l'espace public*, animé par Tania Ruiz.

**Formation où le dispositif a été expérimenté** : master d'arts plastiques.

**Niveau d'enseignement** : master 1 et 2.

**Discipline d'enseignement** : arts plastiques.

**Département et UFR d'enseignement** : département d'art plastiques ; UFR Arts, philosophie, esthétique.

**Description** : il s'agit d'un enseignement hors les murs, accueilli par la galerie Fernand Léger d'Ivry-sur-Seine, qui est l'occasion de mettre en œuvre des pratiques artistiques contextuelles, au plus près des réalités sociales, politiques et environnementales du territoire qui les accueille. A travers l'accueil de personnalités extérieures invitées (artistes, curateur.ices, historien.nes...) et le processus créatif, il s'agit notamment d'interroger l'héritage de l'éducation populaire et des pédagogies alternatives au sein des pratiques coopératives artistiques et plus généralement des activités de co-création en prenant appui sur ce même héritage pédagogique. En d'autres termes, il s'agit d'un enseignement sur les pratiques coopératives artistiques où les participant·es sont mis en situation de les expérimenter, ce qui implique beaucoup de travail de groupe, une mise en responsabilisation des étudiant·es, etc...

Dans cet enseignement, les étudiant·es ne choisissent pas le sujet mais néanmoins s'organisent entre eux et elles pour faire avancer le travail. Le rôle des enseignantes se limite à les accompagner dans la démarche, les encourager, les conseiller, à favoriser leur responsabilisation. C'est la raison pour laquelle le travail en groupe est privilégié et des dispositifs tels que le journal de bord ou le conseil d'organisation sont également mobilisés. Le journal de bord, inspiré de la pratique de recherche des ethnologues et des sociologues, a vocation à rendre compte de l'ensemble du processus : de la rencontre avec des personnes et un milieu au processus de co-création et à la manière dont il déplace l'institué. Le conseil d'organisation, issu de la pédagogie coopérative de Célestin Freinet et de la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury, est surtout mobilisé pour résoudre des problèmes concrets : que fait-on des productions réalisées ? Comment monter une exposition ? Quand mettre en place une auto-évaluation ? Etc.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : c'est une exigence de cohérence qui m'a conduit à mobiliser une pratique pédagogique coopérative, issue des pédagogies alternatives, dans un enseignement centré sur les pratiques coopératives artistiques et de co-création, d'autant que ces pratiques sont également au centre de mes pratiques artistiques comme de mes travaux de recherche. Outre cette exigence de cohérence, les objectifs recherchés sont multiples : le premier est que l'étudiant·e en arts apprenne à se saisir de son environnement et de son époque, à les analyser, à les comprendre, voie féconde pour interroger et déplacer les normes établies, le déjà là, l'institué... Un autre objectif recherché est l'autonomie et la responsabilisation des participant·es que les pédagogies alternatives favorisent.

**Supports pédagogiques** : Moodle, documents partagés...

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : dispositif d'auto-évaluation ; le journal de bord est un des éléments du processus d'évaluation et d'auto-évaluation ;

il fait l'objet de trois rendus au cours du semestre avec des retours sous forme de conseils destinés à son approfondissement.

**Effectif étudiant concerné** : entre quinze et vingt.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée** : autonomie, responsabilité, sens de l'organisation, travail collectif et coopératif entre étudiant·es et avec des acteurs du territoire, attention à l'autre, prise en compte des savoirs expérientiels des acteurs du territoire d'accueil, etc...

**Références** : Marie Preston, dir., *Inventer l'école, penser la co-création*, éditions du CAC Brétigny et Tombolo Presses, 2021.

Céline Poulin et Marie Preston, dir., *Co-Création*, Editions Empire et CAC Brétigny, 2019.

**Enseignante et coordonnées** : Marie Preston : preston.marie@gmail.com

**Autre enseignante impliquée** : Tania Ruiz

**Informations complémentaires** : les enseignements d'arts se prêtent particulièrement bien aux pédagogies institutionnelles qui sollicitent le travail de groupe et la responsabilisation à la fois individuelle et collective.

Le fait que cet enseignement se déroule hors les murs et soit réalisé en co-enseignement contribue à le dynamiser. Les participant·es ne sont plus dans une salle de cours de l'université mais dans une salle d'une galerie d'art et leurs interlocuteur.ices ne se réduisent pas aux seules enseignantes-chercheuses.

## Préprofessionnalisation via l'entrepreneuriat coopératif

**Format** : dispositif hors cursus décliné en plusieurs actions au format variable : trente-six heures en intensif d'une semaine pour l'EC *Une idée, un projet* ; trois mois et demi pour la coopérative éphémère.

**Formations concernées par le dispositif** : toutes les formations incluant des EC libres sont potentiellement concernées par l'EC *Une idée, un projet*. L'engagement dans les deux autres actions du dispositif se fait en parallèle ou en complément de la formation d'inscription.

**Niveau** : de la licence 1 au doctorat.

**Discipline d'enseignement** : hors discipline.

**Service** : Service commun universitaire d'information et d'orientation-Insertion professionnelle (SCUIO-IP).

**Description du dispositif** : ce dispositif propose trois déclinaisons progressives allant de la sensibilisation à la mise en application en passant par l'expérimentation. A chaque déclinaison correspondent des actions graduées et spécifiques en direction des étudiant·es.

La sensibilisation : l'EC *Une idée, un projet* est ouvert aux étudiant·es de licence dans le cadre du NCU *So Skilled*, sous forme intensive, pour les sensibiliser à la démarche coopérative. Les étudiant·es sont invité·es à travailler en groupe sur un projet défini et mis en œuvre collectivement, pendant une semaine (36h).

L'expérimentation : une coopérative étudiante éphémère, Coop'en 8, mise en œuvre depuis 2018, permet à une quinzaine d'étudiant·es d'autogérer une entreprise collective et coopérative pendant trois mois et d'y développer des activités économiques individuelles ou collectives allant jusqu'à la réalisation et la facturation de ces prestations.

L'application : elle consiste en une junior coopérative qui a pour vocation d'accueillir tout au long de l'année des prestations de production et de services proposées et portées par les étudiant·es ou émanant des formations de l'université. Ces prestations correspondent à des missions tarifées, jugées trop peu académiques ou trop complexes pour les intégrer aux projets tuteurés des formations ou aux activités des laboratoires de recherche.

Ces trois déclinaisons sont complétées par des actions en direction des équipes pédagogiques et des services de l'université afin de mieux les associer au développement du dispositif global et de mieux ajuster les actions aux besoins recensés.

Le dispositif a vocation à proposer de nouveaux liens avec le territoire et ses acteurs économiques. Il repose sur une philosophie de l'apprentissage par l'expérience et mobilise la pédagogie par projet associée à la pédagogie coopérative et participative pour favoriser la coopération au sein des étudiant·es et développer l'autogestion. Deux actions ont déjà été lancées : l'EC de sensibilisation *Une idée, un projet* et Coop'en 8, la coopérative étudiante éphémère. Toutes deux développent un environnement favorable à la valorisation des compétences des étudiant·es, contribuant *in fine* à la promotion des formations de l'université. Les étudiant·es se voient proposer un terrain inédit d'expérimentation de leurs compétences professionnelles dans un cadre bienveillant et sécurisant.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : En juillet 2017, le SCUIO-IP a été lauréat d'un appel à manifestation d'intérêt du Ministère de l'éducation nationale de la recherche et de l'innovation visant à favoriser l'insertion professionnelle des étudiant·es et jeunes diplômé·es en arts, lettres et langues et sciences humaines et sociales (ALL-SHS). Ce projet, en partenariat avec l'université de Nanterre et porté par l'université Paris Lumières (UPL), est intitulé « Professionnalisation des humanités et ALL-SHS : Accompagnement, Réseaux, Entreprises -

(PHARE) ». Il liste une série de constats parmi lesquels le fait que les diplômé·es en ALL-SHS ont des compétences indispensables pour les métiers de demain, mais souffrent d'un manque de confiance et de reconnaissance de celles-ci. Les organisations tout comme l'opinion publique méconnaissent souvent la plus-value des compétences de ces diplômés.

Les objectifs généraux visent à :

- créer un dispositif pérenne et innovant alliant la mise en application des compétences et des savoirs transmis par l'université ;
- diffuser la pédagogie par projet au sein des formations de la licence au doctorat ;
- valoriser les compétences opérationnelles, notamment des étudiant·es ALL-SHS auprès des acteurs socioéconomiques et des recruteurs ;
- créer une interface entre les composantes et services de l'université et les besoins des acteurs sociaux économiques (TPE-PME, grands groupes, collectivités locales, associations).

A côté de ces objectifs généraux, des objectifs opérationnels ont été identifiés :

- mobiliser le tissu socio-économique local, l'écosystème de l'entrepreneuriat étudiant et de l'économie sociale et solidaire ;
- offrir aux composantes pédagogiques et aux services de l'université des prestations imaginées par les étudiant·es pour les étudiant·es ;
- permettre aux étudiant·es de la licence au doctorat de prendre conscience des compétences professionnelles développées au cours de leurs études, notamment par des prestations de conseil ou d'expertise en adéquation avec leurs niveaux d'études et/ou leurs capacités ;
- permettre aux étudiant·es d'être rémunéré·es par l'intermédiaire de la création de leur propre activité individuelle et/ou collective.

**Supports pédagogiques** : mobilisation des outils de l'éducation populaire et de la pédagogie coopérative.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : pour l'EC *Une idée, un projet*, des modalités d'évaluation participative ont été mises en place (évaluation collective avec l'ensemble du groupe d'étudiant·es, auto-évaluation, évaluation par les pairs, notamment les étudiant·es coopérateurs et coopératrices). Concernant la coopérative éphémère, il n'y a pas d'évaluation puisqu'il s'agit de sortir les étudiant·es de leur posture d'apprenant·e/étudiant·e.

**Effectif étudiant concerné** : trente étudiant·es par an dans l'EC *Une idée, un projet* ; une quinzaine de participant·es par an pour la coopérative éphémère.

**Savoir-faire développés** : autonomie, coopération, développement du sens de l'entrepreneuriat.

**Références** :

Presse : [https://www.lemonde.fr/campus/article/2021/07/02/quand-le-diplome-ne-suffit-plus-l-importance-capitale-des-soft-skills\\_6086642\\_4401467.html](https://www.lemonde.fr/campus/article/2021/07/02/quand-le-diplome-ne-suffit-plus-l-importance-capitale-des-soft-skills_6086642_4401467.html)

Podcast : <https://www.podcastics.com/podcast/episode/reportage-coopen-8-cooperative-ephemere-120767/>

Elodie Ros, « Coopérative éphémère d'éducation à l'entrepreneuriat collectif et jeunes, des affinités électives à géométrie variable », *Les carnets méditerranéens du LIRISS*, n°2, mars 2022.

**Enseignante et coordonnées** : Elodie Ros : elodie.ros02@univ-paris8.fr

**Autres enseignant·es impliquée·es** : Raphael Groulez, Anne Duhin, Eléonore Bourdeaux

**Informations complémentaires** : Ces actions ont commencé en 2018, elles s'installent et se développent. Les étudiant·es apprécient fortement et cela leur permet de se réapproprier leur parcours d'études en lien avec leur projet professionnel.

## Le conseil d'organisation

**Format** : dispositif coopératif de durée variable, mobilisé à plusieurs reprises au sein d'un même enseignement en fonction des besoins.

**Nom des enseignements où le dispositif a été expérimenté** : *Pratiques coopératives : service public ?* EC articulé avec l'EC *Formes d'intervention dans l'espace public*, animé par Tania Ruiz.

*Atelier pratiques postcoloniales*. EC articulé avec l'EC *Critiques post coloniales dans le monde de l'art contemporain*, animé par Anna Seiderer.

**Formations où le dispositif a été expérimenté** : licence et master d'arts plastiques.

**Niveau d'enseignement** : licence 3 ; master 1 et 2.

**Discipline d'enseignement** : arts plastiques, mais ce dispositif peut être mis en place dans toutes les disciplines.

**Département et UFR d'enseignement** : département d'art plastiques ; UFR Arts, philosophie, esthétique.

**Description du dispositif** : le conseil d'organisation mis en place dans le cadre de mes enseignements est issu de la pédagogie coopérative de Célestin Freinet et de la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury. On y a recours à chaque fois qu'il y a la nécessité de résoudre des problèmes concrets : organiser une présentation collective des travaux produits, monter une exposition, co-organiser un travail de groupe, savoir à quel moment et selon quelles modalités mettre en place une auto-évaluation, etc.

Le conseil favorise une organisation coopérative du groupe de participant·es, mais aussi du temps, des activités, du partage des tâches, des responsabilités, des pouvoirs... Une attention est portée à la symétrie des relations et au partage des responsabilités. L'ordre du jour est décidé en commun et les points sont débattus ; la présidence et le secrétariat de séance sont tournants ; des comptes rendus sont établis. Il a vocation à déplacer l'institué et donc il favorise l'engagement des participant·es dans l'orientation du travail.

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : les pratiques artistiques qui sont au fondement de mon travail et objet de ma transmission sont des pratiques en co-création engagées dans le champ social. Ce faisant, ce sont des pratiques qui interrogent les enjeux de pouvoir et de statut dans un groupe qui œuvre et crée ensemble. Par là même, elles entretiennent des affinités profondes avec les outils hérités de l'éducation populaire et des pédagogies alternatives. Le principal enjeu et objectif consiste donc à mobiliser des outils issus de ces pédagogies, à les faire expérimenter et retravailler par les participant·es.

**Supports pédagogiques** : le conseil ne nécessite pas de supports spécifiques : un tableau, une feuille affichée au mur permettent à chacun de noter les points importants à discuter, les décisions prises, qui prend en charge la réalisation de telle ou telle tâche, etc. J'utilise également Moodle et pour chaque enseignement, je prévois une entrée « conseil » dans laquelle sont déposés les comptes rendus du conseil ainsi que les relevés qui sont censés faire loi et que chacun peut consulter.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : le conseil peut se saisir des questions d'évaluation ou d'auto-évaluation du cours ou d'une de ses séquences.

**Effectif étudiant concerné** : entre dix et vingt.

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée** : autonomie, responsabilité, auto-organisation, travail collectif et coopératif entre participant·es, attention et prise en compte d'autrui, etc...

**Référence** : Marie Preston, *Inventer l'école, penser la co-création*, éditions du CAC Brétigny et Tombolo Presses, 2021.

**Enseignante et coordonnées** : Marie Preston : preston.marie@gmail.com

**Autres enseignantes impliquées** : Tania Ruiz ; Anna Seiderer

**Informations complémentaires** : les étudiant·es ont parfois pu être confronté·es à des présentations plus didactiques de pratiques artistiques coopératives, y compris réalisées par des artistes, et ce qu'ils apprécient dans mes enseignements, c'est d'être mis en situation de les expérimenter.

## Le journal de bord

**Format** : dispositif qui accompagne à la fois le processus pédagogique et les activités de co-création réalisées dans le cadre pédagogique.

**Nom des enseignements où le dispositif a été expérimenté** : *Pratiques coopératives : service public ?* EC articulé avec l'EC *Formes d'intervention dans l'espace public*, animé par Tania Ruiz.

*Atelier pratiques postcoloniales*. EC articulé avec l'EC *Critiques post coloniales dans le monde de l'art contemporain*, animé par Anna Seiderer.

**Formations où le dispositif a été expérimenté** : licence et master d'arts plastiques.

**Niveau d'enseignement** : licence 3 ; master 1 et 2.

**Discipline d'enseignement** : arts plastiques, mais ce dispositif peut être mis en place dans toutes les disciplines.

**Département et UFR d'enseignement** : département d'art plastiques ; UFR Arts, philosophie, esthétique.

**Description du dispositif** : ce dispositif est une libre réappropriation du journal auquel ont recours les anthropologues et les sociologues qui conduisent des recherches de terrain. Dans mes enseignements, je transmets une pratique artistique centrée sur la co-création, autrement dit une démarche artistique qui relève d'explorations ethnographiques et qui engage des activités coopératives et des partages réciproques de savoir-faire.

Dans ce cadre, le journal a d'abord une dimension ethnographique : dans un premier temps, il est centré sur la rencontre, ce qui implique une attention au milieu et à l'environnement dans lequel s'inscrit cette rencontre. Cela suppose de comprendre où l'on est, avec qui on est... A partir de là, les étudiant·es peuvent faire une proposition plastique dont le principe est qu'elle est toujours en lien avec le contexte. Le journal devient alors un dispositif de suivi du processus qui s'enclenche : observer et rendre compte de l'activité réalisée en commun, de l'engagement de chacun, des savoir-faire mobilisés, des formes de partage, des échanges qui se nouent autour de la matière travaillée et entre celle-ci et ceux qui la travaillent... Les débuts du journal sont souvent tâtonnants et ce n'est que progressivement, via des rendus intermédiaires commentés, que la dimension de réflexivité, de recherche, de théorie est travaillée. En pratique, je demande aux étudiant·es d'écrire une page par séance.

En centrant le regard sur les articulations entre activités et milieu, entre pratiques et environnement, le journal tel que je le conçois participe d'un processus créatif qui permet de travailler et d'interroger les porosités entre arts et ethnologie, arts et politique, etc...

**Origine de l'expérimentation et objectifs recherchés** : il s'agit d'un dispositif issu de ma propre pratique artistique de co-création, à l'articulation des arts et de l'anthropologie que je transmets aux participant·es de mes cours. Ses objectifs s'inscrivent dans une démarche poïétique : partir de la pratique en train de se faire pour en identifier les potentialités inhérentes à l'engagement d'un processus de création.

**Supports pédagogiques** : le journal ne nécessite pas de support autre qu'un simple carnet ou cahier ; un support dématérialisé peut également faire l'affaire.

**Modalités d'évaluation en lien avec la pratique, l'exercice ou le dispositif** : le journal est un des éléments qui entre dans le processus d'évaluation et d'auto-évaluation. Il fait l'objet de trois rendus au cours du semestre avec des retours sous forme de commentaires et de conseils en vue

de l'approfondissement de la démarche, c'est-à-dire d'amener les étudiant·es vers un processus de recherche.

**Effectif étudiant concerné** : entre dix et vingt selon les enseignements

**Savoir-faire non réductibles à la discipline enseignée** : développement de l'observation d'un milieu extérieur à soi, des savoir-faire mobilisés, des perturbations produites par le dispositif pédagogique et de co-création ; attention portée aux processus de production en commun, à la dynamique des groupes, aux rapports de coopération et de pouvoir dont ils sont le lieu ; développement de la réflexivité sur sa propre place dans ces dynamiques, etc...

**Référence** : Marie Preston, *Inventer l'école, penser la co-création*, éditions du CAC Brétigny et Tombolo Presses, 2021.

**Enseignante et coordonnées** : Marie Preston : preston.marie@gmail.com

**Autres enseignantes impliquées** : Tania Ruiz ; Anna Seiderer

**Informations complémentaires** : le journal de bord est un dispositif assez courant tant chez les plasticien·nes que dans l'enseignement des arts plastiques. Sa vocation est d'accompagner un cheminement de recherche artistique. La spécificité de celui que je propose aux étudiant·es tient à la nature de la démarche artistique que je poursuis, à savoir une démarche qui envisage la création d'œuvres en collaboration avec des non artistes à travers la mobilisation de pédagogies alternatives et libertaires. C'est la raison pour laquelle le journal de bord n'y est pas uniquement centré sur le seul cheminement de l'artiste. Dans une démarche plus ethnographique, il porte avant tout attention aux non artistes et à leur milieu de vie et/ou de travail, à leurs savoirs et savoir-faire et s'attache à qui s'échange, se transmet et se joue dans ce type de démarche de co-création.

## INDEX DES NOMS PROPRES

- Adam Sylvain, 131, 132  
Allouache Ferroudja, 22, 29  
Alvarez Julian, 43  
Angelloz Damien, 36  
Aroui Jean-Louis, 84  
Aumont Jacques, 86  
Ballay-Dally Charlotte, 136  
Bandera Albert, 82  
Barra-Jover Mario, 84  
Baruk Stella, 10, 13, 79, 80  
Becerril Ortega Raquel, 44  
Belhadj Farès, 112  
Benvéniste Annie, 94  
Bertron Caroline, 24, 144  
Billen Léa, 132  
Bonnery Stéphane, 7  
Boulba Pauline, 86  
Bourdin Jean-Jacques, 112  
Bugeja-Bloch Fanny, 102  
Burbano Andrés, 113  
Cardi Coline, 88  
Caron Pierre-André, 44  
Casciarri Barbara, 124  
Clément-Comparot Véronique, 136  
Coulon Alain, 13  
Couto Marie-Paule, 102, 124, 144  
Damamme Aurélie, 63  
Darly Ségolène, 9, 13, 130, 134  
Davault Corinne, 24, 118, 124  
de Barros Françoise, 9, 66, 72, 124  
de Chalvron Stéphanie, 82  
Deboulet Agnès, 127, 128, 132, 142  
Delaunay Fanny, 130  
Denier Cécile, 25, 28, 36, 38  
Djaouti Damien, 43  
Djian Jean-Michel, 7, 13  
Dormoy-Rajramanan Christelle, 7, 13  
Dubois Arnaud, 9, 14  
Duhin Anne, 156  
el Mhamedi Abderrahman, 76  
Elie Gatien, 130  
Flambard Fabienne, 138, 140  
Fortoso Raphaël, 36  
Freinet Célestin, 153, 157  
Freire Paulo, 10, 13, 14, 103, 104  
Gardet Mathias, 98  
Garnier Marie Dominique, 94  
Geffard Patrick, 9, 14  
Gervais-Ragu Alice, 86  
Ginot Isabelle, 85, 86  
Gintrac Cécile, 130  
Groulez Raphaël, 156  
Guisgand Philippe, 85, 86  
Jounin Nicolas, 11, 14, 118, 124  
Kakpo Séverine, 7  
Kergroach Lucie, 28  
Lafaye Claudette, 24, 48, 70, 72, 88, 96, 118, 124, 128, 132, 142  
Le Bon Philomène, 37  
Le Cor Gwen, 113  
Le Gall Brice, 7, 14  
Leblon Anaïs, 124, 144  
Lemêtre Claire, 7  
Lenay Alice, 57  
Lépinard Philippe, 43, 44  
Loison Anaïs, 86  
Maillard Thomas, 130  
Malatray Gilles, 94  
Mathieu Bouvier, 86  
Mellouli-Nauwinck Nédra, 136  
Merle Isabelle, 98  
Meunier Jean-Marc, 40, 41, 44, 56  
Moulin Brigitte, 10, 14, 98, 151  
Nicolas Hélène, 18, 152  
Nobile Alexandra,, 36, 38  
Oury Fernand, 57, 153, 157  
Palmer Suzanne, 74  
Palus Jean-Pascal, 112  
Parmentier Jean-François, 31, 120  
Perdrix Alissone, 138, 140, 150  
Pereira Irène, 104, 106, 107  
Péron-Douté Eugénie, 94  
Perosa Graziela, 99, 100  
Perrin Julie, 86  
Picheta Alexandra, 94  
Pons Guillaume, 28  
Preston Marie, 86, 126, 154, 158, 160  
Pujade-Renaud Brigitte, 10, 14, 151  
Rampnoux Olivier, 43  
Rauzy Pablo, 110  
Raymond Florian, 14, 33, 151  
Reyes Everardo, 113  
Reyes José, 151, 152  
Romero Margarida, 43, 44  
Ros Elodie, 156  
Ruiz Tania, 153, 154, 157, 158, 159, 160  
Salamon Joseph, 146  
Samuel Michel, 120, 124  
Sanchez Éric, 43, 44  
Sandholdt Kim, 136

Schlemminger Gerald, 9, 14  
Seiderer Anna,, 126, 157, 158, 159, 160  
Siblot Yasmine, 124, 144  
Siracusa Jacques, 49, 51, 53, 78, 80  
Soichet Hortense, 122, 134  
Sosa Andrea, 113  
Soulié Charles, 7, 9, 10, 14, 100  
Taddei François, 44  
Taourit Radija, 92  
Tillous Marion, 9, 13, 130

Tranchant Lucas, 102  
Tyurina Anastasia, 113  
Velpry Livia, 9, 45, 48, 72, 124, 144  
Vézinat Nadège, 62  
Viallet Jean-Robert, 37  
Vicens Quentin, 31  
Villemonteix Thomas, 31  
Zibetti Elisabetta, 55, 56  
Zimmermann Daniel, 10, 14, 151

## INDEX DES DISCIPLINES

Anglais, 39, 73, 135  
Anthropologie, 17, 23, 47, 97, 119, 123, 143  
Arts plastiques, 57, 121, 125, 133, 137, 139, 149, 153, 157, 159  
Danse, 85  
Droit, 73  
Enseignement à distance, 39, 41, 43, 55, 81  
Etudes de genre, 17, 93, 151  
Français langue seconde, 91  
Génie industriel, 75  
Géographie, 33, 129, 133  
Géopolitique, 145  
Gestion, 39, 135  
Histoire, 97  
Hors discipline, 155  
Informatique, 67, 109, 111, 135  
Interdisciplinarité, multidisciplinarité, transdisciplinarité, 36, 37, 38, 124, 133, 135, 151  
Linguistique, 83  
Littérature, 21, 29, 91, 93  
Philosophie, 83, 93  
Psychologie, 31, 39, 41, 55, 81  
Recherche documentaire, 25, 35, 37, 39  
Sciences de l'éducation, 103, 105, 107  
Sciences de l'information et de la communication, 113, 135  
Sociologie, 23, 45, 47, 49, 51, 53, 61, 63, 65, 69, 71, 77, 79, 87, 95, 99, 101, 117, 119, 123, 127, 131, 141, 143  
Statistiques, 77, 79, 81  
Toutes disciplines, 21, 25, 27, 35, 43, 47, 61, 69, 71, 83, 127, 155, 157, 159  
Urbanisme, 145



## GLOSSAIRE DES SIGLES

**ABI** : sigle propre au logiciel de scolarité Apogée qui signifie « absence injustifiée ».

**ABJ** : sigle propre au logiciel de scolarité Apogée qui signifie « absence justifiée ».

**AJAC** : sigle propre au logiciel de scolarité Apogée qui signifie « ajourné·e mais autorisé·e à composer », autrement dit à s'inscrire dans le niveau supérieur.

**ALL-SHS** : arts, lettres et langues-sciences humaines et sociales.

**AMAP** : association pour le maintien de l'agriculture paysanne.

**AMI** : appel à manifestation d'intérêt.

**API8** : concours national de programmation graphique qui se déroule annuellement à Paris 8.

**APOGEE** : nom du logiciel de gestion des inscriptions et des dossiers des étudiant·es.

**APPUII** : alternatives pour des projets urbains ici et à l'international.

**BAPN** : bureau d'appui à la pédagogie numérique.

**BCI** : bureau de coopération interuniversitaire (programme d'échange avec le Québec).

**BIATOSS** : personnels de bibliothèques, ingénieurs, techniciens, ouvriers, de services sociaux et de santé.

**BTS** : brevet de technicien supérieur.

**BU** : bibliothèque universitaire.

**CDL** : centre de langues. Structure interne à l'UFR de langues regroupant l'offre d'enseignement en langues à destination des étudiants d'autres disciplines.

**CIPE** : centre international de pédagogie d'entreprise.

**CM-TD** : cours magistral-travaux dirigés. Enseignement tout-en-un, souvent d'une durée de trois heures, propre à Paris 8.

**COM-FLE** : communication-français langue étrangère. A Paris 8, nom du département qui enseigne le français aux étudiant·es allophones et la méthodologie de l'expression écrite et orale aux étudiant·es francophones natifs ou issus de l'étranger.

**CREV** : centre de recherche sur les espaces de vie.

**EC** : élément constitutif d'une unité d'enseignement (UE), c'est-à-dire un cours.

**DU** : diplôme d'université ; diplôme non reconnu par le ministère de l'enseignement supérieur.

**EHPAD** : établissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes.

**EriTES** : Etudes, recherches et ingénierie en territoires-environnement-sociétés (l'un des onze UFR de Paris 8).

**ERUA** : *European Reform Universities Alliance* ; projet d'université européenne à laquelle participe Paris 8.

**FLE** : français langue étrangère.

**GRETA** : groupements d'établissements publics locaux d'enseignement qui font partie de l'éducation nationale et organisent des formations pour adultes.

**IED** : institut d'enseignement à distance (institut rattaché à Paris 8).

**IEE** : institut d'études européennes (institut rattaché à Paris 8).

**IFG** : institut français de géopolitique (institut rattaché à Paris 8).

**IPWEB** : inscriptions pédagogiques en ligne

**FIED** : fédération interuniversitaire d'enseignement à distance.

**FLE** : français langue étrangère.

**INED** : institut d'études démographique.

**INSEE** : institut national de la statistique et des études économiques.

**IUT** : institut universitaire de technologie.

**LMD** : licence, master, doctorat ; système harmonisé des grades universitaires au sein de l'espace européen.

**LTI** : *Learning Tools Interoperability*. Norme d'interopérabilité des outils d'apprentissage permettant des échanges sécurisés entre une plateforme pédagogique et un outil d'apprentissage externe.

**M2E** : méthodologie de l'expérience étudiante.

**M3P** : méthodologie du projet personnel et professionnel.

**MCCC** : modalités de contrôle des connaissances et des compétences.

**MCF** : maître·esse de conférences.

**MEEO** : méthodologie de l'expression écrite et orale.

**MICEFA** : mission interuniversitaire de coordination des échanges franco-américains (programme d'échange avec les Etats-Unis).

**NCU *So Skilled*** : nouveau cursus universitaire. Programme d'investissement d'avenir dont bénéficie Paris 8 financé par l'agence nationale pour la recherche.

**PAST** : professeur·es associé·es en service temporaire. Enseignant·es-chercheur·es recruté·es pour une durée limitée et justifiant d'une expérience professionnelle autre que l'enseignement directement en rapport avec la spécialité enseignée.

**PIA** : programme d'investissement d'avenir financé par l'agence nationale pour la recherche.

**Pix** : « projet public de plateforme en ligne d'évaluation et de certification des compétences numériques » initié en 2016<sup>17</sup>.

**PHARE** : professionnalisation des humanités et ALL-SHS : Accompagnement, Réseaux, Entreprises. Projet lauréat d'un appel à manifestation d'intérêt porté par le SCUIO-IP de Paris 8 au sein d'UPL.

**POF** : « Paris Ouest France ». Nom d'un collectif coopérant autour de l'enseignement de l'enquête par questionnaire et de son traitement, rassemblant une dizaine d'universités françaises.

**PRAG** : professeur·e agrégé·e du secondaire affecté à l'université.

**PRCE** : professeur·e certifié·e du secondaire affecté à l'université.

**PU** : professeur·e d'université.

**QCM** : questionnaire à choix multiple.

**SDL** : sciences du langage (l'un des onze UFR de Paris 8).

**SEPF** : sciences de l'éducation, psychanalyse et français langue étrangère (l'un des onze UFR de Paris 8).

**SHS** : sciences humaines et sociales.

**TD** : travaux dirigés.

**TP** : travaux pratiques.

**UFR** : unité de formation et de recherche. Nom donné aux facultés abrogées par la loi Faure du 12 novembre 1868.

**UPL** : Université Paris Lumières.

**UV** : unité de valeur.

**SCUIO-IP** : service commun universitaire d'information de d'orientation – Insertion professionnelle.

**STN** : sciences et technologie du numérique (l'un des onze UFR de Paris 8).

**Wix** : plateforme de création de sites web.

---

<sup>17</sup> <https://pix.fr/notre-histoire> consulté le 28 juin 2023