



Université de Lorraine
U.F.R. de Sciences Humaines et Sociales
Département Sciences de l'éducation
Année universitaire 2017-2018

En vue de l'obtention du diplôme de Master en Sciences de l'éducation
à l'Université de Lorraine

**Le temps en cours de l'étudiant :
structuration des rythmes personnels et pratiques numériques**

**En quoi les pratiques numériques des étudiants pendant le temps en cours
traduisent-elles la structuration des rythmes de l'étudiant ?**

Mémoire de recherche présenté et soutenu publiquement par

Juliette ROBERT

Le 28 Septembre 2018

Sous la co-direction de Madame Annette Jarlégan et Monsieur Saeed Paivandi.

Composition du jury :

Annette JARLEGAN

Professeure des universités, Université de Lorraine, Nancy (co-directrice)

Saeed PAIVANDI

Professeur des universités, Université de Lorraine, Nancy (co-directeur)



Université de Lorraine
U.F.R. de Sciences Humaines et Sociales
Département Sciences de l'éducation
Année universitaire 2017-2018

En vue de l'obtention du diplôme de Master en Sciences de l'éducation
à l'Université de Lorraine

**Le temps en cours de l'étudiant :
structuration des rythmes personnels et pratiques numériques**

**En quoi les pratiques numériques des étudiants pendant le temps en cours
traduisent-elles la structuration des rythmes de l'étudiant ?**

Mémoire de recherche présenté et soutenu publiquement par

Juliette ROBERT

Le 28 Septembre 2018

Sous la co-direction de Madame Annette Jarlégan et Monsieur Saeed Paivandi.

Composition du jury :

Annette JARLEGAN

Professeure des universités, Université de Lorraine, Nancy (co-directrice)

Saeed PAIVANDI

Professeur des universités, Université de Lorraine, Nancy (co-directeur)

Remerciements

Parce que nous n'avons pas toujours l'occasion de remercier comme il se doit les personnes qui nous ont aidés, je saisis cet instant pour le faire.

Tout d'abord, je remercie le département des Sciences de l'éducation pour m'avoir permise de réaliser ce travail.

Je remercie chaleureusement l'ensemble des enseignants du département Sciences de l'éducation pour leurs cours, qui m'ont permise de construire brique par brique, idée par idée, une nouvelle manière d'appréhender le fonctionnement du monde et, plus particulièrement, celui de l'éducation et de l'apprentissage. Ces cours constructifs ont nourri tout au long de l'année mon enthousiasme et ma joie à me rendre aux cours.

J'adresse mes remerciements à mes co-directeurs de mémoire Madame Annette Jarlégan et Monsieur Saeed Paivandi, pour leur rigueur, leur attitude confiante envers mon travail ainsi que pour leurs conseils qui ont orienté mon mémoire.

Ma reconnaissance envers Madame Blandine Hubert et Monsieur Youssef Tazouti, qui m'ont formée à la manipulation du logiciel SPSS.

Au Doyen de la Faculté de sciences et technologies, à sa responsable administrative Danielle Evrard, et à nouveau à Madame Blandine Hubert, qui ont accepté de diffuser mon questionnaire aux étudiants de Licence, et qui ont ainsi permis au mémoire de prendre quelques couleurs, à eux, je leur adresse ma reconnaissance.

Mes remerciements à Madame Justine Paris pour m'avoir gracieusement apporté son aide pour la version anglaise du résumé.

Je remercie Monsieur Louis Vieira pour ses cours qui m'ont initiée et donné goût au travail méthodologique, cours qui m'ont inspirée pour ce mémoire.

Un grand merci à ma sœur Clémentine Robert qui, dans le même chemin que moi, a su être disponible pour répondre à mes interrogations.

Enfin, je remercie tous les étudiants qui ont gracieusement accepté de passer un entretien ou de répondre au questionnaire ou simplement de répondre à mes questions. Leur implication m'a permise d'accroître ma connaissance sur la diversité des étudiants.

Une tendre pensée à ma promotion de Master 2 Sciences de l'éducation, portée par la volonté de comprendre notre monde, et qui de fait a su nourrir la bienveillance et la générosité, et construire un climat propice à l'étude.

Résumé

Cette étude s'intéresse à l'utilisation que les étudiants font du temps pendant lequel ils sont en cours. L'étude se centre sur les activités sans lien avec le cours que les étudiants effectuent pendant le cours, et notamment les activités sur support numérique. Il s'agit donc d'identifier le contenu des pratiques numériques des étudiants et à en comprendre le sens afin de connaître ce qui conduit les étudiants à les réaliser. Au regard du contexte universitaire marqué par l'utilisation croissante d'outils numériques par les étudiants, l'étude s'intéresse à la nature des usages qu'ils en font. Les changements de pratiques d'apprentissage à l'Université reflètent les bouleversements des rythmes sociaux et du rythme de vie (Rosa, 2013) et les innovations pédagogiques numériques viennent en réponse à ces problématiques émergentes (Walder, 2016). Cette étude propose un regard sur l'innovation pédagogique à partir des pratiques numériques-mêmes des étudiants pendant le cours. Le concept de chronoformation (Pineau, 1987), postule que chaque individu structure son temps, et que ce dernier le forme en retour. L'individu régule ainsi ce temps formateur par une structuration des rythmes qui composent sa vie (rythme social, rythme familial, rythme universitaire, etc.). Les activités sans lien avec le cours que l'étudiant réalise pendant le cours sont donc entendues comme étant le fruit de cette structuration du temps du cours. Une méthodologie à la fois quantitative et qualitative a été utilisée en vue d'appréhender les tendances de ces activités chez les étudiants de l'Université de Lorraine, et de comprendre le sens de ces activités. Un questionnaire a été construit, auquel 264 étudiants de niveau licence et de filières différentes ont répondu. Cinq entretiens semi-directifs ont également été réalisés auprès d'étudiants de profils variés. Il s'agissait d'étudier la nature des activités numériques sans rapport avec le cours, la place qu'elles prennent en termes de temps et les facteurs qui incitent les étudiants à les réaliser (représentation du cours, niveau d'études, filière, sexe). L'analyse statistique des données du questionnaire ainsi que l'analyse thématique des entretiens ont mis en exergue une grande hétérogénéité des pratiques numériques des étudiants sans rapport avec le cours, et une forte diversité des représentations de ces pratiques. De plus, si le niveau d'études et le sexe n'exercent pas d'influence significative sur les pratiques numériques de l'échantillon, des différences significatives s'observent toutefois selon les filières dans l'apport de l'ordinateur en cours (40.9% des étudiants de sciences et technologies apportent leur ordinateur, contre 74.8% des étudiants de sciences humaines et sociales). Une analyse de régression linéaire indique une influence significative de la représentation du cours sur la durée des pratiques

numériques sans lien avec le cours. Enfin, les résultats révèlent une diversité d'activités destinées au divertissement, influencées notamment par des facteurs de contexte pédagogique. Selon l'échantillon, la fréquence d'utilisation des rétroactions semble un élément déterminant pour maintenir l'activité cognitive de l'étudiant sur le cours. Ainsi, dans la perspective d'une innovation pédagogique qui intègre le numérique, comment développer la régularité des rétroactions qui favorisent l'apprentissage ?

Mots-clefs : temps du cours, structuration du temps de l'étudiant, pratiques numériques, pédagogie universitaire.

Abstract

This study focuses on how students use their time class. The study is about the activities in class on topics other than the class content, especially on digital tool. It wants to identify these digital practices and to understand what leads students to do them. Regarding the university context marked par the rising use of digital tools by students, the study focuses on the nature of their uses. The change of learning practices at university reflects the disruption of social rhythms and rhythm of life (Rosa, 2013) and pedagogical innovations stem from these emerging issues (Walder, 2016). This study suggests a view on pedagogical innovation from digital practices of students during time class. The concept of “chrono-formation” (Pineau, 1987) postulates that individuals can structure their time, and this one educates them too. Individuals regulate this educative time through the scheduling of various rhythms (social, family, university, etc. rhythms). Thus, the digital activities of the students during a course is understood as the result of this time scheduling. A quantitative and qualitative methodology was used to comprehend tendencies of these activities of students from Université de Lorraine, and to understand the meaning of these activities. A questionnaire was constructed and obtained 264 answers from undergraduate students and five semi-directive interviews from different profiles were conducted. We wished to know more about the nature of students' digital practices without link with the course, the place they take in terms of time and factors leading students to do them (representation of the course, level of schooling, pathway and gender). The statistics analysis of the questionnaire and the thematic analysis of interviews put forward a high heterogeneity of digital practices without link with the course content, and a

high diversity of representation of these practices. In addition, the level of schooling and the gender do not influence the digital practices of the sample, yet, we observed some significative differences according to pathways in the bring of the computer in class (40.9% of sciences and technologies students bring their computer, to 74.8% of social and human sciences). A linear regression analysis indicates a significant impact of the representation of the course on the time of student's digital practices in class. Finally, the results reveal great range of digital activities related to entertainment, especially impacted by pedagogical factors. According to the sample, frequency of feedback use from teacher seems to be a determining factor to keep cognitive activity of the student on the course content. So, in the perspective of pedagogical innovation which integrates digital, how to develop regular feedback which encourages learning?

Keywords: digital practices, personal rhythm, student timescheduling, university pedagogy.



Table des matières

Introduction	1
Contexte.....	3
Etat des savoirs	5
1. Les temps à l'université.....	6
1.1. Les temps de l'université	6
1.1.1. Influence du temps social sur l'étudiant.....	6
1.1.2. L'organisation temporelle de l'institution universitaire.....	7
1.1.3. Parcours universitaires : parcours temporels	8
1.1.4. La place du projet dans les choix d'orientation.....	9
1.2. Les temps de l'étudiant à l'université	10
1.2.1. La nouvelle liberté du temps de l'étudiant	10
1.2.2. Des cadres temporels différents selon la filière d'étude	11
1.2.3. Le temps libre : entre loisirs, emploi, socialisation et étude	14
1.2.4. Les organisations temporelles des étudiants.....	17
Conclusion	19
2. Catégorisation des temps de l'étudiant à l'université	20
2.1. L'émergence de la recherche sur le temps des étudiants	20
2.2. Catégorisation des temps de l'étudiant à l'université	21
2.2.1. Temps d'étude en cours et travail personnel pendant le temps libre	21
2.2.2. Catégorisation des temps de l'étudiant selon Smyth (1985)	22
2.2.3. Catégorisation des temps de l'étudiant selon Aronson, Zimmerman et Carlos (1998).....	24
2.2.4. Catégorisation des temps de l'étudiant selon Meuret et Bonnard (2010)	27
2.2.5. Convergences et divergences conceptuelles des auteurs sur les temps de l'étudiant	28
Conclusion	30
3. Temps des étudiants et usages des outils numériques	31
3.1. Précisions terminologiques	31
3.2. La particularité du public étudiant.....	32
3.2.1. Les étudiants : tous <i>digital natives</i> ?.....	32

3.2.2. Usages de masses et construction cognitive	34
3.3. Intégration des outils numériques dans la pédagogie	35
Conclusion	36
Cadre théorique	37
1. La chrono-formation : définition	37
2. Synchroniseurs de temps.....	38
3. Attitude phénoménologique	39
Problématique	43
Méthodologie.....	46
1. Outils utilisés : le questionnaire, l'entretien, leurs limites communes.....	46
2. Questionnaire	48
2.1. Le questionnaire : ses avantages et ses limites.....	48
2.2. Méthode de la constellation d'attributs de Moles.....	48
2.3. Méthode du différentiel sémantique d'Osgood.....	49
2.4. Méthode de l'échelle de Likert.....	50
2.5. Justification des choix effectués pour les questions et les modalités de réponses	50
2.6. Administration du questionnaire	54
2.7. Echantillon	55
3. Entretiens semi-directifs.....	56
3.1. L'entretien : ses avantages et ses limites	56
3.2. Justification des thèmes et des questions	57
3.3. Echantillon	59
4. Entretiens informels	60
5. Récapitulatif des hypothèses et méthodologie utilisée.....	61
Présentation des résultats	62
1. Constellation d'attributs des activités des étudiants sans rapport avec le cours	62
2. Questionnaire	66
2.1. Remarques liminaires	66
2.2. Statistiques descriptives	68
2.2.1. Caractéristiques de l'échantillon.....	68

2.2.2.	Fréquence des activités qui n'ont pas de rapport avec le cours.....	69
2.2.3.	Temps de concentration	70
2.2.4.	Apport de l'ordinateur.....	70
2.2.5.	Activités avec l'ordinateur sans rapport avec le cours.....	70
2.2.6.	Temps consacré sur ordinateur à faire des activités sans lien avec le cours 71	
2.2.7.	Usage du smartphone	71
2.2.8.	Activités sur smartphone	72
2.2.9.	Support des activités	73
2.2.10.	Causes des activités sans rapport avec le cours.....	74
2.2.11.	Représentation des activités sans rapport avec le cours.....	75
2.2.12.	Représentation des cours	77
2.2.13.	Représentation des cours et de l'université	78
2.2.14.	Perspectives d'apprentissage	79
3.	Entretiens.....	81
	Analyse	85
1.	Analyse thématique de la constellation d'attributs	85
2.	Statistiques inférentielles et interprétation.....	88
2.1.	Lien entre représentation du cours et temps passé sur les outils numériques à faire des activités sans rapport avec le cours	88
2.1.1.	Création du score du temps passé en cours sur ordinateur ou sur smartphone à faire des activités sans rapport avec le cours.....	88
2.1.2.	Création des scores de représentation du cours et tests de fiabilité	88
2.1.2.1.	<i>Représentation du cours à partir de l'échelle de Likert.....</i>	88
2.1.2.2.	<i>Représentation du cours à partir du différentiel sémantique</i>	89
2.1.3.	Rappel des hypothèses H0 et H1	90
2.1.4.	Analyse de régression linéaire multiple	90
2.2.	Modèle d'explication de la représentation du cours	93
2.3.	Lien entre représentation des activités sur ordinateur ou smartphone sans rapport avec le cours et niveau d'études et sexe	95
3.	Préparation à l'analyse thématique de contenu des causes des activités numériques en cours sans rapport avec le cours.....	96
3.1.	Remarques liminaires	96

3.2.	Grille d'analyse thématique de contenu des réponses à la question ouverte ...	96
4.	Préparation à l'analyse thématique des entretiens.....	99
4.1.	Remarques liminaires	99
4.2.	Schémas d'analyse des relations des entretiens	99
4.3.	Grille d'analyse thématique de contenu des entretiens.....	103
5.	Analyse thématique de contenu des réponses à la question ouverte et des entretiens	104
5.1.	Thème 1 : Pratiques numériques des étudiants en cours sans rapport avec le cours	104
5.1.1.	Les activités	104
5.1.2.	Le ressenti des étudiants à faire des activités numériques en cours sans rapport avec le cours.....	107
5.1.3.	La représentation des activités numériques en cours sans rapport avec le cours	109
5.2.	Thème 2 : Facteurs liés à l'étudiant et induisant des activités numériques en cours sans rapport avec le cours.....	110
5.2.1.	Vie universitaire et vie sociale de l'étudiant	110
5.2.2.	Capacité de concentration	110
5.2.3.	Accessibilité des activités sans rapport avec le cours	111
5.2.4.	Gain de temps	111
5.2.5.	Dépendance aux outils numériques	112
5.2.6.	Rythme social et rythme de l'étudiant	113
5.3.	Thème 3 : Facteurs liés à la situation d'enseignement et induisant des activités numériques en cours sans rapport avec le cours	115
5.3.1.	Représentation de l'enseignant	115
5.3.2.	Représentation du contenu du cours	116
5.3.3.	Représentation du cours	117
5.3.4.	Représentation de la pédagogie	119
5.3.4.1.	<i>De la lecture des fiches de cours et de la dictée.....</i>	<i>119</i>
5.3.4.2.	<i>Des interactions enseignant-étudiants</i>	<i>119</i>
5.3.4.3.	<i>De l'usage des pauses pendant le cours.....</i>	<i>120</i>
5.3.4.4.	<i>De l'attitude de l'enseignant à l'égard de l'usage de l'ordinateur et du smartphone par les étudiants pendant le cours.....</i>	<i>120</i>

5.3.4.5. <i>De l'usage du diaporama en cours par les enseignants et pédagogie numérique</i>	122
5.4. Thème 4 : Représentation de la formation universitaire	125
5.4.1. Représentation de la formation universitaire.....	125
5.4.2. Importance de la formation universitaire dans la construction personnelle de l'étudiant	126
5.4.3. Représentation de l'avenir professionnel	127
Conclusion et perspectives	129
Bibliographie	136
Webographie	144
Annexes	1
Annexe 1. Présentation de la question pour la constellation d'attributs	3
Annexe 2. Codage des questions et des modalités de réponse	4
Annexe 3. Présentation du questionnaire	11
Annexe 4. Caractéristiques de l'échantillon	19
Annexe 5. Fréquence des activités sans rapport avec le cours	20
Annexe 6. Temps de concentration	22
Annexe 7. Apport de l'ordinateur en cours	23
Annexe 8. Apport de l'ordinateur en cours, discipline et niveau d'études	24
Annexe 9. Apport de l'ordinateur en cours et sexe	25
Annexe 10. Activités avec l'ordinateur sans rapport avec le cours	26
Annexe 11. Temps consacré sur ordinateur à faire des activités sans lien avec le cours	27
Annexe 12. Usage du smartphone en cours	28
Annexe 13. Activités sur smartphone	29
Annexe 14. Support des activités et niveau	30
Annexe 15. Support des activités et discipline	31
Annexe 16. Causes des activités sans rapport avec le cours	32
Annexe 17. Différentiel sémantique sur les activités sans rapport avec le cours	39
Annexe 18. Différentiel sémantique sur les cours	40
Annexe 19. Représentation des cours et de l'Université	41
Annexe 20. Perspectives d'apprentissage	42

Annexe 21. Guide d'entretien	43
Annexe 22. Transcription de l'entretien-test.....	45
Annexe 23. Transcription des entretiens	53
Annexe 24. Analyse de régression linéaire multiple pour le lien entre la représentation du cours et le temps passé sur ordinateur et smartphone à faire des activités sans rapport avec le cours	93
Annexe 25. Analyse de régression linéaire multiple pour le lien entre les perspectives d'apprentissage, le niveau et le sexe, et la représentation du cours	94
Annexe 26. Analyse de régression linéaire multiple pour le lien entre le niveau d'études et le sexe, et la représentation des activités sur ordinateur ou smartphone sans rapport avec le cours.....	96
Annexe 27. Grille d'analyse thématique des causes	97
Annexe 28. Grille d'analyse de contenu thématique des entretiens.....	100

Table des tableaux

Tableau 1. Les temps de l'étudiant.....	29
Tableau 2. Récapitulatif des hypothèses et méthodologie utilisée	61
Tableau 3. Tableau synthétique des caractéristiques de l'échantillon (en %)	68
Tableau 4. Caractéristiques des étudiants interviewés.....	81
Tableau 5. Eléments principaux des entretiens	83
Tableau 6. Analyse thématique de la constellation d'attributs	85
Tableau 7. Test de fiabilité pour le score de représentation du cours à partir de l'échelle de Likert.....	89
Tableau 8. Test de fiabilité pour le score de représentation du cours à partir du différentiel sémantique.....	90
Tableau 9. Synthèse de la grille d'analyse thématique des causes.....	97
Tableau 10. Synthèse de la grille d'analyse de contenu thématique.	103

Table des figures

Figure 1. Schématisation de la classification des temps de Smyth.....	23
Figure 2. Schématisation de la classification des temps d'Aronson, Zimmerman et Carlos	26
Figure 3. Schématisation de la classification des temps de Meuret et Bonnard.....	28
Figure 4. Synthèse de l'objet d'étude.....	42
Figure 5. Constellation d'attributs pour les activités sans rapport avec le cours	64
Figure 6. Fréquence des activités sur smartphone	72
Figure 7. Diagramme de régression linéaire entre les variables "représentation du cours" et "temps total passé sur ordinateur ou smartphone à faire des activités sans rapport avec le cours"	92
Figure 8. Schéma récapitulatif des régressions linéaires relatives au temps passé en cours sur ordinateur ou smartphone à faire des activités sans rapport avec le cours.....	94
Figure 9. Schéma des facteurs induisant des activités numériques en cours sans rapport avec le cours chez Basile.....	99
Figure 10. Schéma des facteurs induisant des activités numériques en cours sans rapport avec le cours chez Claire	100

Figure 11. Schéma des facteurs induisant des activités numériques en cours sans rapport avec le cours chez Andréa.....	100
Figure 12. Schéma des facteurs induisant des activités numériques en cours sans rapport avec le cours chez Clémence.....	101
Figure 13. Schéma des facteurs induisant des activités numériques en cours sans rapport avec le cours chez Julie.....	101
Figure 14. Analyse sémantique de l'univers de référence "ennui".....	108
Figure 15. Analyse sémantique de l'univers de référence "éducation".....	112
Figure 16. Les trois niveaux d'analyse des activités numériques sans lien avec le cours..	134

Introduction

À l'heure où notre société occidentale contemporaine accorde beaucoup d'importance au temps, des études sur le rythme social et sur notre rythme de vie se développent. En attestent les expressions de « société de l'immédiateté », de « modernité liquide » (Bauman, 2002), de « société de flux » (Semprini, 2003) ainsi que la théorie de l'accélération sociale (Rosa, 2013). Cette importance accordée au temps est le corollaire d'une modification des rythmes sociaux, due aux avancées technologiques (Rosa, 2013).

Ainsi, cette modification du rythme structurel et culturel apparaît dans de nombreux secteurs dû au développement du numérique. L'université, dans ses pratiques d'enseignement et d'apprentissage, n'est pas épargnée par ces transformations de rythmes (Walder, 2016). En effet, la volonté d'innovation pédagogique avec le numérique témoigne pour Walder une volonté de s'aligner sur la modification des rythmes sociaux. Mais cette volonté d'innover la pédagogie résulte également de la massification de l'enseignement supérieur et du fort taux d'échec à l'université, notamment en première année de licence.

Ainsi, dans une société qui met l'individu au centre des préoccupations, nous pouvons nous demander ce que fait l'étudiant de son temps d'études, comment le gère-t-il ? Comment l'utilise-t-il ? Plus particulièrement, que fait-il de son temps *en cours* ? L'utilisation des outils numériques (ordinateur et smartphone) en cours accentue l'enjeu de savoir ce que fait l'étudiant pendant le temps en cours.

Au regard de la chrono-formation (Pineau, 1987), qui s'ancre dans une approche phénoménologique, le temps est considéré comme formateur de tout individu. Mais l'étudiant doit structurer le temps en cours selon ses différentes sphères de vie (familiale, sociale, professionnelle). Cette structuration relève d'un enjeu de formation personnelle, car l'étudiant forme un temps qui le forme en retour. De surcroît, l'action individuelle de structuration du temps n'agit pas seule. Effectivement, la notion de « synchroniseur de temps » (Pineau, 2000) met en exergue l'influence extérieure d'autres rythmes.

Ainsi nous pouvons nous poser la question de savoir **en quoi les pratiques numériques des étudiants pendant le temps en cours traduisent-elles la structuration des rythmes de l'étudiant.**

Nous nous demandons : Quelles sont les activités des étudiants sur ordinateur et smartphone pendant le cours ? Pourquoi font-ils ces activités ? Combien de temps durent-

elles ? Quels sont les synchroniseurs de temps ? Et quelles leçons pouvons-nous en tirer pour la pédagogie universitaire ?

La méthodologie utilisée pour notre étude est constituée d'un questionnaire, répondu par 264 étudiants de niveau licence, et construit au préalable à partir d'une pré-enquête. De plus, cinq entretiens semi-directifs sont menés. Cette méthodologie nous permet d'appréhender à la fois les pratiques numériques des étudiants et de cerner leurs représentations du cours et des activités numériques sans lien avec le cours.

Ainsi, nous nous intéresserons d'abord à faire l'état de la question du temps chez les étudiants, nous verrons que le temps est traité de manière très diverse et qu'il existe plusieurs classifications du temps de l'étudiant. Ensuite, nous préciserons le cadre théorique de notre étude, appuyé sur la chrono-formation de Pineau (1987). Nous détaillerons ensuite la méthodologie employée et la justification de nos choix méthodologiques. Puis, nous présenterons les résultats de notre travail empirique avant de les analyser.

Contexte

Tandis que la question de la liberté semble prendre aujourd'hui de plus en plus d'importance, c'est la question sous-jacente du temps qui apparaît en filigrane.

Dans les sphères de la consommation, nous retrouvons le temps comme argument de vente, ainsi, les capacités croissantes des outils numériques permettent de charger plus vite et d'être multitâche (*multitasking*) ; le développement des transports permet un gain de temps. Ces quelques exemples montrent combien le temps semble être devenu un facteur important de la société occidentale contemporaine, comme le souligne Hartmut Rosa (2013), philosophe allemand, à travers sa théorie de l'accélération sociale. Il explique, entre autres, que les innovations techniques produisent une accélération du changement social et du rythme de vie (Rosa, 2013).

Au niveau de l'Université, les formations et cours en ligne (MOOC) qui se développent aujourd'hui dans les Universités, et ce, à échelle internationale, mettent en avant la liberté de temps et d'espace. Ainsi, le développement des formations et cours en ligne marque une différence entre le temps du cours – contraint par un cadre spatio-temporel – et le temps – plus libre – proposé par les nouveaux dispositifs d'apprentissage en ligne.

Ainsi, compte tenu de l'accélération du rythme de vie, et compte tenu de l'importance du temps dans la société occidentale, nous pouvons nous demander comment le temps de formation que l'institution universitaire aménage pour les étudiants est utilisé par les étudiants.

L'apport de l'ordinateur ou la possession d'un smartphone en cours par l'étudiant lui permet une plus grande *liberté numérique temporelle*, en ce sens qu'il peut davantage allouer son temps en cours à une multitude d'activités – d'ordre privé, social, professionnel – tandis que l'enseignant fait cours.

Par ailleurs, en 2008, 52% des étudiants de première année échouaient (30% redoublent, 16% se réorientent et 6% arrêtent leurs études (MESR, 2008, repris par Millet, 2012). En 2013, la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance) notait que 27% des étudiants en première année de licence obtenaient leur licence en trois ans (DEPP, 2013, reprise par Paivandi, 2015). Ce faible taux fait pourtant suite au Plan Réussite en licence lancé par Valérie Pécresse sur une période de 2007 à 2012.

Il apparaît alors intéressant d'étudier ce que l'étudiant en licence fait de son temps en cours.

Cette question est étroitement liée à celle de la pédagogie à l'université, marquée elle aussi, entre autres, par la massification de l'enseignement supérieur et par le développement des outils numériques (Paivandi, 2016). C'est pourquoi Catherine Loisy et Geneviève Lameul parlent en termes de « pédagogie universitaire numérique » (Lameul, Loisy, 2014). La pédagogie universitaire est de plus en plus étudiée (De Ketele, 2010) et son importance semble de plus en plus reconnue, car, depuis 2016, les doctorants contractuels chargés d'enseignement (DCCE) ont l'obligation de suivre une formation à la pédagogie universitaire.

De plus, le souci de la pédagogie universitaire à l'université semble répondre à un double besoin. Comme nous l'avons vu, elle veut répondre aux besoins d'un nouveau public, fruit de la massification de l'Université (Ifé, 2015). Elle veut aussi, à travers les outils numériques, innover l'Université. Par ailleurs, nous pouvons noter que depuis 2017, le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche comprend également l'innovation.

Etat des savoirs

L'Université propose aux étudiants un temps officiel de cours qui leur permet d'acquérir des connaissances, et notre recherche pose la question de savoir comment ce temps proposé par l'institution universitaire est effectivement utilisé par l'étudiant. Nous nous intéressons, plus particulièrement, à l'usage que l'étudiant fait de son temps en cours.

Pour cela, nous allons d'abord faire état des différentes manières d'approcher le temps de l'étudiant, à l'université en particulier, en adoptant un point de vue, premièrement, de son vécu, puis deuxièmement des classifications existantes des différents temps à l'université.

* * *

1. Les temps à l'université

L'objectif de cette partie est de compiler les propos et recherches sur le temps des étudiants. Nous ne prétendons pas avoir obtenu une exhaustivité, du fait principalement que notre recherche documentaire a été, pour une grande majorité, réalisée par d'autres mots-clefs que les termes « temps » et « étudiants ». Une recherche avec ces termes conduisait à trop peu de résultats pertinents. Dans cette partie, il s'agit de « cartographier » les différentes manières de traiter le temps de l'étudiant. Pour ce qui concerne plus particulièrement le temps de l'étudiant pendant le cours, nous traiterons ce point par la suite dans les différentes catégorisations des temps de l'étudiant.

* * *

1.1. Les temps de l'université

1.1.1. Influence du temps social sur l'étudiant

Déjà chez Alain Coulon en 1997, nous pouvons retrouver un souci du temps social chez les étudiants. En effet, Coulon explique que l'université subit un fort taux d'échec, pour lequel il donne plusieurs raisons connues parmi lesquelles il cite une « nouvelle relation des étudiants au savoir, marquée le plus souvent par une absence de référence aux grands textes de la pensée, par une culture de l'immédiateté qu'on feint de croire rentable à court terme » (Coulon, 2005, p. IX).

On retrouve le décalage temporel entre la culture de l'Université et celle des étudiants, marquée par les pratiques des outils numériques. Comme le note Doueïhi (2013), « le numérique implique une radicale modification [...] de nos rapports avec la spatialité et la temporalité » (Doueïhi, 2013, p. 13). La conception du temps est un des éléments bouleversés par les usages massifs des outils numériques et auxquels l'Ecole – ici, l'Université – doit faire face (Chantepie, 2009).

De plus, comme le note Anne Mai Walder, « les changements inhérents aux usages des nouvelles technologies dans les situations d'enseignement et d'apprentissage à l'université bouleversent les rythmes et les temporalités tant des tâches professorales enseignantes que des exercices d'apprentissage des étudiants » (Walder, 2016). Elle précise que c'est pourquoi de nombreuses études cherchent à implanter au mieux les nouvelles

technologies dans la pédagogie universitaire. Elle explique par ailleurs que l'utilisation pédagogique d'outils numériques « répondent aux nouveaux rythmes et temporalités de nos sociétés, mais en engendrent d'autres également » (Walder, 2016).

1.1.2. L'organisation temporelle de l'institution universitaire

Coulon montre l'importance du rapport au temps des étudiants pour leur apprentissage. Il explique ce rapport au temps du point de vue organisationnel de l'Université, à savoir la durée des cours, le volume horaire hebdomadaire, le découpage de l'année en semestre, le rythme de travail ainsi que les examens qui ont lieu à une période donnée de l'année (Coulon, 2005, p. 4-5). Pour Coulon, l'affiliation universitaire correspond à l'affiliation à la temporalité de l'Université, ce qui consiste à « entreprendre au bon moment certaines démarches, qui rythment la vie d'un étudiant : s'inscrire dans les cours, rendre les travaux dans les délais demandés, avoir saisi le rythme propre des multiples règles de vie d'un étudiant, leur ordre temporel » (Coulon, 2005, p. 164).

La temporalité peut être définie selon le courant phénoménologique comme « le temps vécu tel qu'il se constitue dans et par la conscience (par opposition au temps objectif, physique) » (Morfaux, Lefranc, 2007, p. 559). Ici, il serait plus judicieux de parler en termes de « rythme de l'Université », entendons « rythme » comme une « alternance périodique introduisant un ordre dans le temps réglant les mouvements de la musique, de la danse, de la poésie récitée ou chantée » (Morfaux, Lefranc, 2007, p. 500). En effet, ces définitions nous permettent de faire la distinction entre le temps subjectif vécu par l'étudiant (temporalité) et le temps cadencé par l'institution universitaire (rythme).

L'étudiant doit passer selon Coulon (2005) par différents temps avant d'aboutir au temps de l'affiliation. Le premier est le temps de l'étrangeté, lors duquel l'étudiant perd ses repères, désapprend ce qu'il connaît, il se trouve dans un environnement qui ne lui est pas familier. Le deuxième temps est celui de l'apprentissage durant lequel il s'adapte aux règles. Coulon explique qu'il s'agit du temps le plus « dangereux », car nourri de doutes et d'incertitudes. C'est un apprentissage culturel des règles et codes de l'université. Le troisième temps est celui de l'affiliation, où l'étudiant maîtrise relativement la complexité des règles et sait plus ou moins les interpréter voire les transgresser (Coulon, 2005).

L'idée d'affiliation universitaire rejoint la conception de la transition lycée-université comme *induction* selon les australiens Brook, Fergie, Maeorg et Michell (2014), que l'on

peut traduire par l'idée d'intégration. Selon cette conception, la transition peut être facilitée par l'institution par la mise à disposition de services ou de programmes (Brook, Fergie, Maeorg, Michell, 2014). Pour les auteurs, à la transition lycée-université comme *induction*, suivent la transition comme *development* puis comme *becoming* (Brook, Fergie, Maeorg, Michell, 2014).

Cela signifie que la réussite universitaire nécessite l'adoption d'un temps ou plutôt d'une suite de temps particuliers afin de voir l'étudiant affilié à l'université. Pour Coulon, l'affiliation constitue « la démarche par laquelle quelqu'un acquiert un statut social nouveau » (Coulon, 2005, p. 2). Le passage du lycée à l'université constitue un réel apprentissage, qui prend du temps et ce temps diffère selon les étudiants (Paivandi, 2016). L'emploi du terme « temps » peut mettre en exergue l'idée que l'affiliation universitaire suit un temps qualitatif et non pas seulement un temps quantitatif.

1.1.3. Parcours universitaires : parcours temporels

Certains étudiants « calculent leur cursus en fonction de leurs stratégies d'orientation dans le temps » (Coulon, 2005, p.116), ce qui nécessite une appropriation des règles. Ainsi, certains étudiants font plus d'Unités d'Enseignement (U.E.) ou choisissent certaines U.E. par rapport à d'autres surtout dans une logique administrative, pour « se débarrasser » des U.E. perçues les plus pénibles. Coulon insiste sur le fait que cette logique est utilisée notamment lorsque l'U.E. est perçue négativement. « Tout se passe comme s'il voulait en finir avec une corvée, qu'il faut accomplir aussitôt que possible » (Coulon, 2005, p. 114). La temporalité est ici liée aux règles, car les règles et l'organisation des formations se fait dans une projection.

Paivandi (2015) signale le fait qu'un parcours universitaire est jugé principalement d'après une logique temporelle. En effet, comme le dit Millet (2012), la notion d'« échec » universitaire est galvaudée dans les textes officiels, qui réduisent l'échec de l'étudiant au fait de ne pas passer à l'année suivante (Millet, 2012). Pourtant, la réussite et l'échec ne doivent pas être établis à l'aune du seul indicateur temporel, car Paivandi (2015) a mis en évidence qu'il existe différents types de réussites : la réussite compréhensive (le parcours universitaire doit avoir procuré du plaisir), la réussite stratégique (avoir atteint de bons scores, une bonne organisation, une présence régulière aux cours), la réussite instrumentale (avoir validé

l'année universitaire) et la réussite relative (n'atteindre que partiellement les objectifs fixés par l'étudiant) (Paivandi, 2015).

De plus, certains étudiants exerçant une activité professionnelle en parallèle pour financer leurs études, se voient devenir des étudiants à temps partiel et choisissent alors un rythme plus lent. Nous voyons donc que la réussite universitaire « vécue » par l'étudiant ne consiste pas seulement en un souci de temps institutionnel, quantitatif, mais aussi en un souci qualitatif, notamment pour le type de réussite compréhensive. Le seul critère temporel quantitatif réduirait l'expérience universitaire à un souci de rapidité, que Paivandi qualifie de risque de « “macdonaldisation“ du rythme universitaire » (Paivandi, 2015, p. 169).

Millet (2012) ajoute qu'historiquement, la notion d'« échec » en contexte éducatif est apparue dans les années 1960 pour décrire la situation des élèves de primaire qui ne bénéficiaient pas de l'effet de la massification scolaire. Cette notion, appliquée aux étudiants de l'université, semble pour Millet inadaptée compte tenu de l'hétérogénéité des profils et des motifs d'inscription. Effectivement, incorporer cette notion au niveau de l'enseignement supérieur revient à mettre au même niveau des élèves dont la scolarité est obligatoire avec un public bachelier dont l'inscription n'est plus obligatoire et dont les motifs d'inscription et les conditions d'apprentissage sont par conséquent très divers : étudiants en poursuite d'études, étudiants cinquantenaires en reprise d'études « pour le plaisir », étudiants salariés (Millet, 2010, 2012). Il apparaît donc inadapté pour Millet d'attribuer la notion d'« échec » dans le contexte universitaire, qui ferait de tous ces profils une seule catégorie.

1.1.4. La place du projet dans les choix d'orientation

Avoir un projet constitue pour les étudiants une motivation pour fournir l'effort demandé. Alava et Romainville (2001) expliquent que certains étudiants n'ont pas de projet, le temps des études universitaires est alors vécu comme « un espace de passage ou d'attente » (Alava, Romainville, 2001, p. 170). Ils perçoivent l'utilité des études lorsqu'elles arrivent à leur terme.

En 2005, l'on peut retrouver chez Coulon la même importance accordée au projet de l'étudiant. En effet, selon lui, la capacité des étudiants à s'affilier à l'Université dépend d'un « projet suffisamment élaboré pour qu'il justifie les efforts fournis » (Coulon, 2005, p. 9). Ce rapport à l'avenir est, comme le montre Coulon à moyen terme, le fruit des habitus et des stratégies. L'habitus désigne un « mode d'action, de comportement conscient et volontaire

d'un individu dans un groupe social déterminé » (Morfaux, Lefranc, 2007, p. 224). Coulon prend l'exemple de Malika, fille magrébine, qui souhaite faire un BTS après son Deug dans le but de pouvoir exercer une profession dans le droit. Elle ne souhaite pas faire des études de droit car elle pense ne pas en être capable. Coulon analyse cette stratégie par le concept de l'habitus de Bourdieu, car, ayant le « statut » de fille dans une famille d'émigrés » (Coulon, 2005, p. 123), elle semble consciente de ces déterminants sociaux qui contraindront son parcours et sa réussite universitaire, ce qui influence son projet d'avenir.

Le choix d'orientation et, à plus long terme, le choix professionnel se fait en fonction d'une bonne connaissance du présent et des possibilités permises par l'organisation de l'université (Coulon, 2005 ; Paivandi, 2015). Paivandi ajoute également que l'offre de formation et les effets de mode influencent aussi les choix d'orientation.

1.2. Les temps de l'étudiant à l'université

1.2.1. La nouvelle liberté du temps de l'étudiant

Le passage du lycée à l'enseignement supérieur nécessite l'acquisition de nouveaux codes et de s'adapter à de nouvelles conditions de vie. Ce passage, comme le souligne Paivandi (2015), peut être étudié par la notion de « rites de passage » de l'ethnologue Van Gennep, qui désigne « un vaste ensemble de rituels, présents dans toutes les sociétés et à toutes les époques, qui sont destinés à marquer la transition d'un état social à un autre » (Bonhomme, 2008).

Le temps libre des étudiants est supérieur à celui des lycéens (Alava et Romainville, 2001 ; Erlich, 2004 ; Coulon, 2005 ; Lima, Nakhili, 2016). Le temps des lycéens est plus contrôlé, voire contraint, par l'institution familiale et il y a moins de temps libre. La liberté du temps de l'étudiant peut être perçue comme négative. En effet, Coulon met en lumière l'importance de la gestion du temps chez les étudiants pour la réussite universitaire. Il s'appuie sur un entretien réalisé avec un étudiant prénommé Michel qui explique l'échec de son année universitaire par trois éléments : son statut de salarié à temps partiel, son manque de motivation et sa mauvaise gestion du temps. Par ailleurs, Walder (2016) explique clairement que « l'étudiant d'aujourd'hui n'attache plus la même priorité à ses études. Il partage son temps entre ses activités estudiantines, professionnelles et de loisirs », et elle ajoute que ceci « semble entraîner un taux d'échec important » (Walder, 2016).

Coulon explique que la « temporalité étudiante » est très différente de celle des lycéens du fait d'une « brusque liberté » (Coulon, 2005, p. 71), ce qui nécessite un apprentissage de la part de l'étudiant (Coulon, 2005). La « temporalité étudiante » renvoie probablement ici davantage d'une part, à l'emploi du temps institutionnel, qui est selon la filière moins chargé qu'au lycée, et d'autre part au « détachement de la famille ».

Toutefois, l'emploi du temps universitaire fait naître un nouveau rapport au temps chez l'étudiant, ce que l'on peut comprendre par la notion de « gestion » du temps. En effet, parler en termes de « gestion » véhicule l'idée que l'étudiant doit gérer, rationaliser, penser son temps. Erlich (2004) va dans le même sens lorsqu'elle explique que l'usage du temps par les étudiants est différent de celui des lycéens, actifs et chômeurs du même âge. En effet, la contrainte temporelle au lycée est très forte (emploi du temps chargé), tandis que le temps de l'étudiant est plus discontinu et irrégulier (Erlich, 2004).

1.2.2. Des cadres temporels différents selon la filière d'étude

Toutefois, toutes les filières n'offrent pas le même encadrement temporel (Observatoire de la vie étudiante, 2007), « chaque filière constitue un espace-temps de formation singulier » (Paivandi, 2015, p. 41). Les filières attribuent des « contraintes institutionnelles et cognitives (emploi du temps, volume et nature du travail personnel, degré d'encadrement, tradition intellectuelle, etc.) » (Millet, 2012, p. 76). Ces contraintes induisent un certain comportement chez les étudiants, comme davantage de travail personnel et plus intense pour certaines filières. Paivandi (2011) rend compte du « rythme » qu'impose la filière en distinguant cinq « rythmes studieux ». Le rythme est fonction du temps scolairement contraint et du temps personnel d'étude :

- le « rythme surchargé » : les étudiants suivent beaucoup d'heures d'enseignement (25 heures ou plus) et doivent fournir beaucoup de travail personnel (20 heures ou plus), ce rythme comprend les étudiants des classes préparatoires, les étudiants de certaines écoles d'art, d'architecture et parfois les écoles d'ingénieurs ;
- le « rythme très encadré » : les étudiants suivent beaucoup d'heures d'enseignement mais fournissent peu d'heures de travail personnel (10 heures ou moins), ce rythme concerne les étudiants d'I.U.T. et de S.T.S. ;
- le « rythme peu encadré » : les étudiants suivent peu de cours mais doivent effectuer beaucoup d'heures de travail personnel, ce rythme se retrouve chez les étudiants de

Santé et, au niveau Master, chez les étudiants de Droit, de Sciences Humaines et Sociales ou de Lettres ;

- le « rythme équilibré » : les étudiants ont environ 15 à 25 heures d'enseignement et environ 10 à 20 heures de travail personnel à réaliser, ce qui est une bonne répartition entre les deux temps, ce rythme comprend les étudiants de Sciences et Droit ;
- le « rythme modéré » : les étudiants suivent peu d'heures de cours et doivent effectuer peu d'heures de travail personnel, ce rythme se retrouve chez les étudiants de Lettres ou de Sciences Humaines et Sociales (Paivandi, 2011, p. 169).

L'étude de Millet (2012) compare le cadre de travail des étudiants de troisième année de licence de médecine et de sociologie. L'étude met en lumière la différence d'emploi du temps institutionnel entre les deux formations. D'une part, les étudiants en sociologie disposent d'un large temps disponible, qui leur permet d'alterner entre temps de travail et temps de loisir ou même de s'impliquer dans d'autres activités, ce que Millet nomme le « multi-investissement », rendu possible par l'emploi du temps moins lourd qu'en médecine, et qui peut conduire les étudiants vers un sentiment de « dérégulation » (Millet, 2010, 2012). À l'opposé, les étudiants de médecine ont plus ou moins le même emploi du temps institutionnel que les étudiants de sociologie, mais ils sont tenus d'effectuer un stage sur quatre demi-journées par semaine. Ceci réduisant le temps disponible, la filière médecine voit s'inscrire un public plus homogène, repoussant certains publics (étudiants inscrits pour faire des études « pour le plaisir », étudiants salariés, étudiants en attente, étudiants hésitants) (Millet, 2012).

On peut comprendre par cette étude que la difficulté inhérente à l'emploi du temps est présente dans les deux filières, mais elle se manifeste différemment : en sociologie, compte tenu d'un large temps libre, le défi pour l'étudiant est de rester centré sur ses études et de saisir ce temps libre pour comprendre les concepts, ce qui nécessite un temps long d'apprentissage. Dans le cas contraire il risque l'« anomie scolaire ». Le concept d'anomie a été développé par Durkheim¹ et désigne l'« absence de normes ou d'organisation stable ; [et le] désarroi qui en résulte chez l'individu »². Lorsque l'étudiant a plus de temps libre, il est autonome et « doit construire lui-même son cadre temporel » (Lahire, 1997, cité par Alava, Romainville, 2001, p. 169), ce qui peut selon Lahire expliquer les différences des manières d'étudier (Lahire, 1997, repris par Alava, Romainville, 2001, p. 170-171). En

¹ Universalis. Anomie. [En ligne]. URL : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/anomie/>.

² CNRTL. Anomie. [En ligne]. URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/anomie/substantif>.

médecine, l'emploi du temps étant chargé, le défi de l'étudiant réside dans l'apprentissage à rationaliser son temps.

Paivandi explique que l'autonomie exigée par l'université est vécue comme « l'un des premiers chocs de l'expérience universitaire » (Paivandi, 2015, p. 115). Il précise que l'autonomie demandée aux étudiants n'est pas seulement organisationnelle, elle est aussi sociale, individuelle et intellectuelle et elle peut prendre du temps à se développer. L'apprentissage du métier d'étudiant (Coulon, 2005) est donc pluriel. Le concept de « métier d'étudiant » peut être lié avec la conception de la transition lycée-université en tant que « développement » que l'on retrouve chez Brook, Fergie, Maeorg et Michell (2014), car elle rend compte du bouleversement identitaire engendré par cette transition (Brook, Fergie, Maeorg, Michell, 2014). L'examen universitaire constitue alors un moyen de savoir si l'étudiant a intégré les attentes de sa formation universitaire, mais aussi si son « agir étudiant » est adapté à ces attentes (Felouzis, 1997, repris par Alava, Romainville, 2001). Pour Coulon, il s'agit d'ethnométhodes à acquérir par l'étudiant en vue de sa réussite universitaire (Coulon, 2005).

L'étude de Becker et Geer (1997) s'intéresse à la culture étudiante des étudiants en faculté de médecine et souligne ainsi la particularité du temps chargé des étudiants en médecine. Elle montre que les étudiants s'investissent de manière différente dans les cours selon la représentation qu'ils en ont. Cette représentation est fonction de l'utilité didactique et professionnelle directe qu'ils attribuent au cours. Le terme « didactique » est ici entendu au sens général selon la définition du Larousse de ce « dont le but est d'instruire, d'informer, d'enseigner » (Larousse). L'utilité didactique se perçoit par exemple lorsque les étudiants jugent l'expérimentation des faits classiques comme inutile, car ils peuvent les apprendre dans les livres. L'expérimentation est donc ressentie comme une perte de temps, car ils estiment mal faire le travail, ce qui ne leur permet pas d'acquérir un apprentissage de leur expérimentation.

Les étudiants se trouvent aussi dans une visée professionnelle, car dans certains cours où ils ne voient pas l'intérêt pratique, c'est-à-dire directement transposable dans leur futur métier de médecin, leur investissement est moindre (Becker, Geer, 1997). Cette rentabilité professionnelle se retrouve chez les étudiants d'autres filières qui cherchent un intérêt professionnel de leurs études (Paivandi, 2015). Chez les étudiants de médecine, c'est la quantité de travail à réaliser en peu de temps qui les insère peu à peu dans cette logique de rentabilité professionnelle directe. Les étudiants des facultés de médecine nomment les savoirs à apprendre les « faits médicaux de base », ils correspondent aux faits de base les

plus « rentables », car ce sont ceux qui seront utiles pour les examens et pour la pratique professionnelle. Ainsi, toute conférence ou tout enseignement qui s'écarte des enseignements du manuel constituent une perte de temps.

Concernant les filières sélectives ou professionnelles, le cadre temporel y est plus contraint, ce qui est perçu comme rassurant (Merle, 1997, repris par Alava, Romainville, 2001). La contrainte du temps étant assimilée depuis le commencement de la scolarité, c'est la maîtrise du temps libéré qui peut engendrer des difficultés à l'université, car « les activités de loisirs se trouvent en conflit avec les activités d'étude » (Beaud, 1997, repris par Alava, Romainville, 2001, p. 170). En effet, Horstmanshof et Zimitat considèrent que le temps de l'étudiant se scinde « dans les différentes individualités constitutives d'un étudiant (soi étudiant, soi travailleur, soi familial, soi social) » (Horstmanshof et Zimitat, repris par Lima, Nakhili, 2016, p. 62).

1.2.3. Le temps libre : entre loisirs, emploi, socialisation et étude

Eu égard aux rythmes de travail universitaire des filières universitaires, Lahire (1997) parle de « matrice socialisatrice ». En effet, le temps scolairement contraint « impose tout un style de comportements, d'existence et un rapport général au monde (scolaire, familial, économique, etc.) » (Lahire, 1997, p. 19). Ainsi, compte tenu de la différence de temps académique entre les filières, la filière constitue « le premier facteur discriminant les pratiques estudiantines » (Millet, 2010, p. 20). L'étude de Lahire (1997) montre en quoi la filière influence le rythme de vie et les choix effectués en fonction des objectifs, car quand 77,1% des étudiants de prépas sciences et 73,8% des étudiants de prépas lettres renoncent à des activités à cause de leurs études, c'est seulement 40,1% des étudiants de lettres et sciences humaines et 43,6% des étudiants de droits et sciences économiques (Lahire, 1997). Et ce renoncement semble aller de conserve avec la satisfaction du rythme de vie et de leurs possibilités de détente, car seulement 12,9% d'étudiants de prépas sciences se déclarent satisfaits, et 15,4% pour les étudiants de prépas lettres. Il s'agit de 37,8% chez les étudiants de droit et sciences économiques et 37,1% pour les étudiants de lettres et sciences humaines. Les plus satisfaits sont les étudiants de sciences et techniques, avec 40,4% des étudiants qui se déclarent satisfaits de leur rythme de vie et de leurs possibilités de détente (Lahire, 1997). L'articulation du temps de loisir avec le temps d'études et de travail a été étudiée par Roselli,

Chauvac et Jmel (2016) qui ont repéré cinq grandes catégories de cette articulation des temps :

- les loisirs sont intégrés aux études et entre-soi ;
- l'engagement dans les études est studieux et exclusif ;
- le temps est hyperactif entre études, loisirs culturels et sportifs ;
- le temps des études est associé à un temps de fête et de découverte ;
- l'emploi du temps correspond à celui d'un lycéen (Roselli, Chauvac, Jmel, 2016).

En 2010, Erlich obtient les mêmes conclusions quant à la différence des activités des étudiants pendant leur temps libre en fonction de leur filière. Effectivement, le temps d'enseignement des étudiants en classe préparatoire et dans les filières sélectives est bien supérieur au temps d'enseignement des étudiants à l'université, et plus particulièrement en lettres et en sciences humaines et sociales. De plus, la grande variation du temps de travail personnel demandé en fonction des filières conduit Grignon et Gruel à dire que « tous les étudiants ne sont pas étudiants au même degré » (Grignon, Gruel, 1999, p. 185). La socialisation en dehors des cours se fait différemment selon le travail personnel attendu dans la formation. Si l'étudiant doit produire beaucoup de travail personnel, il lui est difficile de s'investir dans d'autres activités que studieuses, alors que s'il n'est pas obligé de fournir beaucoup de travail personnel, l'étudiant possède donc davantage de temps libre, souvent utilisé pour d'autres activités qu'en lien avec ses études, un emploi étudiant ou des activités de loisir par exemple (Erlich, 2010).

En médecine, les étudiants de première année se trouvent débordés par le travail demandé allant jusqu'à 70 à 90 heures hebdomadaires. Il est parfois nécessaire de consacrer les soirs, voire les nuits, pour terminer des travaux (Coulon, 2005). Cette nécessité montre le besoin pour ces étudiants de consacrer leur temps libre à un temps d'études. Erlich (2004) rappelle, à l'instar de Verret, que le temps d'études « se compose du temps des cours (cours magistraux, travaux dirigés et travaux pratiques), d'un temps de travail personnel auto-régulé accompli dans ou en dehors des locaux universitaires » (Verret, 1975, repris par Erlich, 2004, p. 3).

Becker et Geer (1997) expliquent la quantité de temps que les étudiants des facultés de médecine passent à travailler ensemble sous l'angle de la « culture étudiante », qu'ils définissent comme un « ensemble de représentations et de conceptions communes qui se forment parmi les étudiants sur des problèmes liés à leur rôles en tant qu'étudiants » (Becker, Geer, 1997, p. 272). Il s'agit de problèmes liés à l'activité scolaire, à savoir « pourquoi on

fait des études et ce que l'on peut attendre des études, comment on doit se comporter envers les enseignants, quelles sont les choses qui valent la peine d'être étudiées et pourquoi, comment réussir aux examens, comment éviter d'être puni » (Becker, Geer, 1997, p. 272). Les étudiants devant apprendre beaucoup de connaissances en peu de temps, ils perçoivent les études comme une épreuve difficile, c'est pourquoi ils « rentabilisent » leur temps libre en restant avec des personnes qui partagent les mêmes problèmes.

Concernant le temps d'étude pendant le temps libre, la variation de ce temps selon la discipline a été démontrée par l'étude de Paivandi (2011), ainsi que celle de Fernex, Lima et De Vries en 2014 (Lima, Nakhili, 2016). Toutefois, l'exigence d'un travail personnel important de la part de l'étudiant ne conduit pas nécessairement à ce que l'étudiant le fournisse. En effet, l'allocation du temps à des activités académiques peut également varier selon les étudiants d'une même discipline (Paivandi, 2011 ; Lima, Nakhili, 2016 ; Fernex, Lima, 2016), en fonction de leur pratiques d'étude et d'investissement personnel (Paivandi, 2011), de leur parcours scolaire antérieur et de leurs jugements portés sur la qualité de l'enseignement universitaire (Lima, Nakhili, 2016). En revanche, elle ne varie pas selon le niveau d'études (Lima, Nakhili, 2016). La notion de perspective d'apprentissage (Paivandi, 2015) vient également nuancer les contraintes temporelles exigées par les filières. Son enquête met en lumière le fait que les étudiants vivent leur temps d'étude en fonction du rapport qu'ils entretiennent à leurs études. Les résultats distinguent quatre perspectives d'apprentissage. La notion de perspective est définie comme un « ensemble d'idées et d'actions coordonnées que chaque individu utilise pour résoudre un problème dans une situation donnée » (Becker, Geer, 1997, cités par Paivandi, 2015, p. 50). Les quatre perspectives sont les suivantes :

- la perspective compréhensive : l'étudiant dans cette perspective met en avant la compréhension des cours, fait des recherches en dehors des cours, donne un sens personnel à l'acte d'apprendre ;
- la perspective de performance : l'étudiant veut obtenir la meilleure note possible, fait attention aux consignes pour bien répondre aux attentes, apprécie le lien entre théorie et pratique ;
- la perspective minimaliste : l'objectif de l'étudiant est de valider son année et pour cela il fait attention à répondre aux critères d'évaluation, son apprentissage par cœur sert à l'examen mais il n'y accorde pas de sens ;

- la perspective de désimplification : l'étudiant ne comprend pas pourquoi il lui est demandé d'apprendre tel contenu, son organisation de travail est chaotique, fournit un travail irrégulier et compte son temps d'étude, « le temps d'élaboration et de maturation devient "insupportable" » (Paivandi, 2015).

Ainsi, le temps de travail personnel demandé à l'étudiant, est – ou n'est pas – saisi, selon sa perspective d'apprentissage.

De plus, les allemands Liborius, Bellhäuser et Schmitz (2017) ont montré que les activités d'études pendant le temps libre dépendent de la satisfaction quotidienne dans les études. Cette satisfaction peut être influencée par les pauses entre les cours, ainsi que la planification et même la procrastination (Liborius, Bellhäuser, Schmitz, 2017). Fernex et Lima (2016) ajoutent que les institutions d'enseignement supérieur ont un rôle à jouer dans l'allocation du temps des étudiants dans des activités académiques pendant leur temps libre, car elles fournissent – ou non – des « repères pour l'action et la décision » (Fernex, Lima, 2016, p. 83).

De plus, certains étudiants exercent une activité salariale en dehors de l'université, ce qui est lié à l'échec universitaire (Michaut, 2012 ; Paivandi, 2016 ; Wolff, 2017). Cette activité salariale, pour Lahire (1997), se substitue au temps de loisir, et concerne les étudiants les plus enclins à l'échec universitaire (Lahire, 1997, repris par Michaut, 2012, p. 61-62). Il ne se substitue donc pas au temps d'études, tel que le met en évidence Jarousse en 1984 (repris par Fave-Bonnet, Clerc, 2001) et Wolff (2017), qui a réalisé une étude quantitative sur les données des enquêtes « Conditions de vie des étudiants » réalisées par l'Observatoire de la vie étudiante en 1997, 2000, 2003, 2006, 2010. Le nombre d'étudiants salariés entre 2004 et 2006 s'élevait à 19.2% des étudiants (Wolff, 2017). L'auteur a montré combien le fait d'avoir un emploi contribue à une baisse des résultats. Il explique que le temps de l'emploi prend le temps que l'étudiant pourrait consacrer à réviser ses cours, ou même à suivre les cours (Wolff, 2017).

1.2.4. Les organisations temporelles des étudiants

Chez Verret (1975), l'organisation temporelle se fait sur la base d'un emploi du temps, appelé plan de travail, écrit ou non-écrit. Ses résultats montrent que 38% des étudiants

interrogés ont un plan de travail écrit, 26% ont un plan de travail non-écrit et 41% s'organisent à l'échelle hebdomadaire (Verret, 1975).

Lahire (1997) entend uniquement la constitution d'un emploi du temps strict pour leur travail personnel, celui-ci étant réalisé chez 31,5% des étudiants, dont moins de la moitié (46,4%) respecte scrupuleusement. En 1975, Verret obtenait déjà à peu près les mêmes résultats (Verret, 1975). Ce taux varie significativement entre le sexe et la discipline. On notera toutefois qu'étant donné que certaines filières sont plus ou moins féminisées, les chiffres varient en partie davantage selon le sexe plutôt que la filière (Lahire, 1997). La prépa lettres est la filière dans laquelle les étudiants constituent le plus un emploi du temps strict (45%), elle est suivie de la médecine (41,4%), avec respectivement 49,4% et 47,1% des étudiants qui suivent scrupuleusement cet emploi du temps. Les filières dans lesquelles il y a le moins d'étudiants qui constituent un emploi du temps strict sont les I.U.T. production (19,6%) et S.T.S. production (19,4%), chez qui le respect scrupuleux est moindre (respectivement, 39,5% et 28,6%). « Ce sont globalement toujours ceux qui se fixent le plus des emplois du temps stricts qui ont tendance à le respecter le plus scrupuleusement » (Lahire, 1997, p. 48). L'emploi du temps permet davantage de « rationaliser » le temps libre, qui est moindre chez les étudiants de médecine et de prépas lettres que chez les étudiants des I.U.T. production et S.T.S. production.

Toutefois, Lahire (1997) note que les étudiants de prépas sciences et de sciences et techniques, pourtant différents, ont à peu près le même taux de constitution d'un emploi du temps strict (respectivement 28,3% et 26,1%) ainsi que du respect scrupuleux (respectivement 52,9% et 45,9%) de celui-ci. Il explique ceci par la nature des savoirs et des exercices scolaires, car les exercices mathématiques ou physiques sont dans une logique de juste ou faux et peuvent se réaliser dans un temps relativement court, tandis qu'une dissertation nécessite un temps de lecture et d'écriture relativement long, s'inscrit dans une logique du plus ou moins pertinent et nécessite la reconnaissance par l'étudiant d'un modèle (Lahire, 1997).

Enfin, la constitution d'un emploi du temps strict semble expliquer en partie l'heure d'arrêt du travail en soirée. En effet, si les étudiants ayant un emploi du temps strict sont 40,2% à s'arrêter de travailler à 20h, ils ne sont plus que 28,2% à travailler jusque 4 heures du matin (Lahire, 1997). L'heure d'arrêt du travail ne varie pas selon le type d'études (Lahire, 1997).

Lahire montre également que l'organisation du temps se réalise aussi au moyen d'un agenda, dont les étudiants de prépas lettres utilisent le plus (56,8%), puis les étudiants de

S.T.S. tertiaires (45,7%), suivis des étudiants de lettres et sciences humaines (45,1%) et enfin les étudiants de médecine (45%) (Lahire, 1997). Le taux d'utilisation d'un agenda varie selon le niveau d'étude, car les étudiants de bac+1 sont 32,1% tandis que les étudiants de bac+6 et plus sont 52,7% à utiliser un agenda.

Conclusion

Nous avons vu que le temps à l'université se décline en plusieurs niveaux. Nous avons abordé le temps propre à l'organisation de l'Université, le temps constitutif des formations universitaires, le temps des étudiants selon leurs différentes sphères (privée, sociale, professionnelle, de loisir) ainsi que l'organisation temporelle des étudiant.

Nous allons maintenant examiner les différentes classifications existantes des temps de l'étudiant à l'Université.

2. *Catégorisation des temps de l'étudiant à l'université*

2.1. **L'émergence de la recherche sur le temps des étudiants**

C'est aux Etats-Unis que les études sur le temps des étudiants ont commencé. Dans les années 1980, *The National Commission on Education Excellence* a publié un rapport intitulé *The Nation at Risk*, mettant en lumière trois axes importants : « expectations, content and time » (Aronson, Zimmerman, Carlos, 1998, p. 5). Concernant le temps, le rapport explique que si la volonté était de rendre les étudiants américains plus compétitifs, alors il nécessiterait d'allonger la durée pendant laquelle les étudiants sont en cours. La législation de certains états a donc modifié le temps que les étudiants passent en cours pour le mettre au niveau de la moyenne des universités américaines (Aronson, Zimmerman, Carlos, 1998).

Dans les comparaisons internationales des compétences des étudiants, les Etats-Unis atteignaient un rang faible, ce qui induisait une faible compétitivité. C'est pourquoi une commission spécifique a été établie par la législation fédérale afin d'étudier le lien entre le temps passé en cours et la réussite universitaire (Aronson, Zimmerman, Carlos, 1998). En 1994, un rapport final a été publié par cette commission, nommé *Prisoners of Time*, rendant compte que le temps n'a pas été suffisamment étudié.

Devant cette remise en question du temps que les étudiants passent en cours ainsi que devant la pression de la compétition internationale, des projets de loi relatifs à la durée de l'année universitaire ont été examinés lors de la Conférence nationale des grandes assemblées législatives (Aronson, Zimmerman, Carlos, 1998).

Chopin note que le temps de l'enseignement est devenu une « véritable tradition de recherche en éducation » (Chopin, 2010, p. 2). La plupart des recherches en éducation sur le temps portent sur le temps en termes de durée et étudient la relation entre l'usage du temps et la performance académique. Le temps est vu comme une ressource limitée et dont les différences d'usage de cette ressource peuvent expliquer en partie la variance de performance académique (Duncheon, Tierney, 2013).

En effet, Aronson, Zimmerman et Carlos (1998) reprennent une étude qui compare les systèmes éducatifs américains et asiatiques et qui a mis en évidence que ce n'est pas la quantité de temps passé qui influence réellement la performance des étudiants, mais bien la manière d'utiliser le temps. C'est également ce que souligne une étude américaine datant de 1897 et à contre-courant de son époque, qui a montré que « le fait de passer dix minutes ou

bien une heure d'enseignement sur un exercice de lecture n'a pas d'impact significatif sur la capacité des élèves à épeler les mots qu'on leur présente » (Chopin, 2010).

Ainsi, Barbara Brittingham (1988) rappelle que connaître l'usage que les étudiants font de leur temps pendant le cours permettrait de mieux comprendre l'expérience universitaire des étudiants, et ainsi de réfléchir sur les différentes possibilités pour l'améliorer. Elle souhaite étudier les activités des étudiants en cours. Elle fait le constat que le temps que les étudiants passent en cours n'est pas suffisamment consacré à l'activité du cours (Brittingham, 1988). Toutefois, elle montre la difficulté méthodologique à mesurer l'usage du temps des étudiants. « However, I now think that measuring student use of time in ways that are meaningful and reliable will be more difficult than I had anticipated » (Brittingham, 1988, p. 52).

2.2. Catégorisation des temps de l'étudiant à l'université

2.2.1. Temps d'étude en cours et travail personnel pendant le temps libre

En 1997, Lahire divise le temps de l'étudiant en fonction de ses heures de cours, de T.P. et de T.D., en fonction de ses heures de travail personnel en semaine et en week-end. On retrouve cette distinction chez Paivandi (2015) qui distingue le temps de l'étudiant selon deux catégories : « le temps hebdomadaire scolairement "contraint" correspondant à l'assistance aux activités pédagogiques (C.M., T.P., T.D.) ; le temps de travail personnel nécessaire en dehors des enseignements suivis » (Paivandi, 2011, p. 167). On retrouve encore cette catégorisation chez Lima et Nakhili (2016) qui divisent le temps de l'étudiant selon qu'il participe aux cours ou qu'il travaille en autonomie. On notera chez Paivandi et chez Lima et Nakhili que le choix du mot « assistance » pour l'un et « participation » pour l'autre révèle une conscience que le temps d'assistance au cours ne constitue pas nécessairement un temps de travail. Roselli, Chauvac et Jmel écrivent : « les loisirs disent ce que les individus font non pas seulement quand ils ont du temps mais ce pour quoi ils libèrent du temps » (Roselli, Chauvac, Jmel, 2016). Cette expression montre que le temps de loisir n'est pas forcément un temps prévu à cet effet, mais peut s'inscrire pendant le temps du cours. Par exemple, pour gagner du temps, certains étudiants, pendant le cours, peuvent télécharger le film qu'ils souhaitent regarder en soirée.

D'autres classifications du temps de l'étudiant existent, elles ont l'avantage de détailler l'activité de l'étudiant jusqu'au point de vue cognitif, mais elles ont l'inconvénient d'omettre le travail personnel pendant le temps libre, qui fait pourtant partie intégrante du « métier d'étudiant ».

2.2.2. Catégorisation des temps de l'étudiant selon Smyth (1985)

En 1985, l'australien Smyth distingue cinq niveaux de temps de l'élève. Ces cinq niveaux peuvent être appliqués à l'étudiant car ils ne sont pas liés à la condition de lycéen :

- niveau 1 : la quantité de temps officielle d'instruction, définie comme « the amount of time mandated for instruction by state- or district-level policy » (Duncheon, Tierney, 2013) ;
- niveau 2 : la quantité d'instruction par élève, qui diffère selon les retards ou absences de l'élève ou du maître, les jours de grève ou de manifestation, etc. ;
- niveau 3 : le temps passé sur le contenu, qui peut être réduit lorsque l'enseignant investi le temps du cours à d'autres fins ;
- niveau 4 : le temps d'engagement de l'élève, qui peut être diminué lorsque l'élève est attentif à autre chose, ou lors d'une alerte incendie ;
- niveau 5 : le temps d'apprentissage académique (A.L.T., en anglais, *academic learning time*) de l'élève lié à la matière « X », qui peut être mesuré par le niveau atteint, mais peut être diminué par de faibles aptitudes, par le manque de clarté des instructions, par une tâche trop difficile ou par une présentation trop lente du contenu (Smyth, 1985, repris par Chopin, 2010) ; il peut être favorisé par la décomposition de l'enseignement en petites unités, la clarté des objectifs, le haut niveau d'implication de l'enseignant, les feedbacks correctifs (Suchaut, 2009).

Les facteurs qui influencent l'A.L.T. montrent que ce temps s'inscrit dans une conception du temps en tant que ressource (quantitatif), mais aussi et surtout en termes qualitatifs d'« adéquation entre les caractéristiques et besoins de l'élève d'une part, et les enseignements qui lui sont proposés d'autre part. On y trouve ainsi des items liés à la difficulté de la tâche, à la clarté de la consigne, au rythme de travail, etc. » (Piquée, 2016).

La quantité d'instruction par élève (niveau 2), peut, comme nous l'avons vu, varier selon que l'étudiant va ou non en cours, or, tous les étudiants n'assistent pas tous ni toujours

aux cours (Verret, 1975 ; Lahire, 1997). L'étude de Lahire (1997) met en évidence que, dans l'ensemble des étudiants, la distribution du choix des étudiants d'assister aux cours ou non est sous forme de cloche. Alors que 3,6% des étudiants font le choix de ne pas assister à presque tous les cours, 37,8% font ce choix rarement et 26,2% ne le font jamais (Lahire, 1997). Michel Verret (1975) montre aussi qu'il n'y a que 19% des étudiants qui suivent tous les cours (Verret, 1975). Cet absentéisme s'explique chez Verret par un choix en termes de matière et non en termes d'heures d'enseignement. Pour Lahire, les raisons sont multiples : les photocopiés et livres suffisent, les étudiants font l'impasse sur ces enseignements, ils échangent les notes de cours avec d'autres étudiants, ils n'ont pas l'envie d'aller en cours, ils préparent un contrôle, test ou examen, ils jugent les matières peu importantes, ils n'aiment pas la manière ou l'horaire ne leur convient pas (Lahire, 1997, p. 32-33).

Ainsi, au-delà du programme officiel de formation, certaines heures d'enseignement ne sont pas saisies par les étudiants, et sont utilisées pour le travail personnel, salarial, ou des loisirs sportifs ou culturels, etc.

Devant cette liberté temporelle des étudiants, le philosophe et sociologue Michel Verret déclare : « nul groupe social plus que le groupe étudiant ne dispose en nos sociétés, à l'exception du groupe des grands possesseurs de capital ou rentiers, de la possession de ces indices perceptibles, donc ostensibles, du privilège temporel » (Verret, 1975, p.72).

Cette classification met en évidence qu'il y a plusieurs niveaux de temps et plusieurs acteurs dans l'allocation du temps : Université, enseignant (pédagogie), élève, contexte social (grève).

Afin de faciliter la compréhension des différents temps, nous proposons une schématisation :

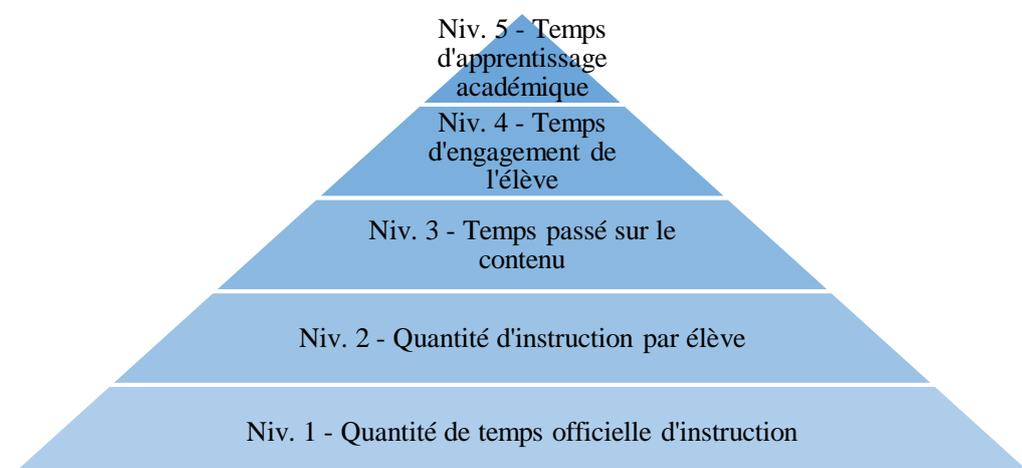


Figure 1. Schématisation de la classification des temps de Smyth

2.2.3. Catégorisation des temps de l'étudiant selon Aronson, Zimmerman et Carlos (1998)

En 1998, les américains Aronson, Zimmerman et Carlos retiennent trois catégories de temps de l'étudiant : *allocated time*, *engaged time*, *academic learning time*.

L'« **allocated time** » correspond au temps pendant lequel l'étudiant est à l'université. Il se divise en deux types de temps : le « temps d'enseignement » (les cours) et le « temps non consacré à l'enseignement » (détente, pause, passage d'un cours à l'autre, etc.). Des recherches menées sur la relation entre le temps passé à l'université (*allocated time*) et la réussite universitaire montrent qu'il n'y a qu'un lien très faible voire inexistant (Aronson, Zimmerman, Carlos, 1998). Pourtant, Astin (1999) explique que l'idéal-type de l'étudiant impliqué (en anglais, *involved student*) montre, entre autres, un étudiant qui passe beaucoup de temps sur le campus tandis que l'étudiant non-impliqué passe peu de temps sur le campus (Astin, 1999)³. La notion d'idéal-type (ou type idéal) a été développée par le sociologue Max Weber qui la définit comme « une utopie que l'on obtient en accentuant par la pensée des éléments déterminés de la réalité » (Weber, cité par Morfaux, Lefranc, 2007, p. 242). Il s'agit d'une notion surtout à valeur heuristique (Morfaux, Lefranc, 2007) et qui « n'est ni une essence, ni une moyenne, mais la synthèse de caractères particuliers » (Grawitz, 1981, p. 192).

« **Engaged time** » désigne le temps pendant lequel les étudiants sont en cours (temps d'enseignement, en anglais, *instructional time*) et font une activité pédagogique (Aronson, Zimmerman, Carlos, 1998).

Selon les auteurs, la littérature scientifique sur le sujet a montré une relation entre le temps passé en cours et la réussite universitaire (Crahay, 2012 ; Bratti, Staffolani, 2013 ; Lima, Nakhili, 2016). Plusieurs travaux ont montré l'importance de ce temps pour la réussite universitaire. Ainsi, Crahay (2012) explique que selon le modèle de Carroll en 1975, « les différences de rendement de l'enseignement du français entre pays s'expliquent, dans une

³ Plus précisément, Astin décrit la différence entre ce que l'on nomme un étudiant impliqué et un étudiant non-impliqué : « a highly involved student is one who, for example, devotes considerable energy to studying, spends much time on campus, participates actively in student organizations, and interacts frequently with faculty members and other students. Conversely, a typical uninvolved student neglects studies, spends little time on campus, abstains from extracurricular activities, and has infrequent contact with faculty members or other students » (Astin, 1999).

large mesure, par les différences de temps alloué à cet enseignement » (Crahay, 2012). Notons qu'en 1963, le psychologue américain John Bissell Carroll propose un modèle dont la particularité « tient à sa formulation en termes de temps » (Chopin, 2010, p. 6). Pour Carroll, le degré d'apprentissage correspond au « rapport de la quantité de temps que l'apprenant consacre réellement à la tâche (défini par le temps d'enseignement par le professeur et la persévérance de l'élève) sur la quantité de temps totale dont il a besoin, celle-ci étant basée sur la qualité de l'instruction, la capacité de l'élève à comprendre l'instruction et les aptitudes de l'élève » (Suchaut, 2009, p. 7).

Dans le même sens, les italiens Bratti et Staffolani en 2013 expliquent que le temps d'enseignement est important dans l'apprentissage des étudiants (Bratti, Staffolani, 2013), c'est pourquoi lorsque la présence aux cours (en anglais, *lecture attendance*) est élevée, les étudiants ont plus de chance d'augmenter leurs performances universitaires.

En revanche, le temps d'une journée de cours est fortement utilisé pour des activités non-pédagogiques, qui n'ont bien souvent pas de lien avec leurs apprentissages (Aronson, Zimmerman, Carlos, 1998). Plus particulièrement, le temps d'activités pédagogiques pendant le cours peut être entravé « by such factors as inefficient classroom management, disciplinary activities, ineffective instructional techniques, inappropriate curriculum and student inattention or absence » (Aronson, Zimmerman, Carlos, 1998, p. 8). L'article de ces auteurs date de 1998 et l'ordinateur et le smartphone n'existaient alors pas dans les classes, ainsi convient-il d'ajouter à ces facteurs l'usage en cours des outils numériques (ordinateur portable, smartphone) par les étudiants, qui contribue probablement à réduire l'attention de l'étudiant.

La pédagogie de l'enseignant peut contribuer à augmenter ce temps d'activités pédagogiques en cours (Aronson, Zimmerman, Carlos, 1998). Effectivement, si l'enseignant a une pédagogie adaptée à ses étudiants, il peut optimiser le temps d'activité pédagogique des étudiants. Les auteurs ajoutent que la réussite universitaire est plus grande lorsque l'enseignant s'adapte aux besoins des étudiants, ce qui montre l'importance de la pédagogie dans l'apprentissage. Ici, l'on constate que le temps d'activités pédagogiques des étudiants est lié à la gestion pédagogique du temps par l'enseignant.

« **Academic learning time** » (A.L.T.) correspond au temps pendant lequel il y a réellement apprentissage chez l'étudiant. Il correspond au « temps d'apprentissage académique » de Smyth (1985). Le temps d'enseignement ne suffit pas à préciser si l'étudiant apprend réellement. Aronson, Zimmerman et Carlos (1998) expliquent qu'un objet

d'apprentissage trop simple ou trop complexe pour l'étudiant ne lui donne pas de matière à réviser. Ainsi, l'*academic learning time* désigne la coïncidence entre l'activité pédagogique et la capacité de l'étudiant. Des recherches ont montré une forte relation entre l'*academic learning time* et la réussite universitaire (Aronson, Zimmerman, Carlos, 1998).

L'*engaged time* et l'*academic learning time* sont les temps les moins étudiés par comparaison avec l'*allocated time*, plus simple à mesurer car plus quantitatif, tandis que les deux autres temps, plus qualitatifs, nécessitent en partie un jugement sur les activités (Aronson, Zimmerman, Carlos, 1998).

Cette classification souligne l'importance de la pédagogie à la fois pour augmenter le temps d'activités pédagogiques et pour faire coïncider les activités pédagogiques avec les capacités de l'étudiant en vue de son apprentissage. La motivation de l'étudiant est aussi un facteur de l'apprentissage (Aronson, Zimmerman, Carlos, 1998).

Cette classification permet d'établir deux constats :

- le temps en cours n'est pas investi en permanence à une activité pédagogique, car il désigne à la fois des activités pédagogiques et non-pédagogiques, parfois très lointaines de l'objet du cours ;
- le temps d'activités pédagogiques ne signifie pas nécessairement l'apprentissage chez l'étudiant, car plusieurs facteurs (pédagogiques ou individuels provenant de l'étudiant) entravent l'apprentissage.

Dans le souci de clarifier la classification, nous proposons la schématisation suivante :

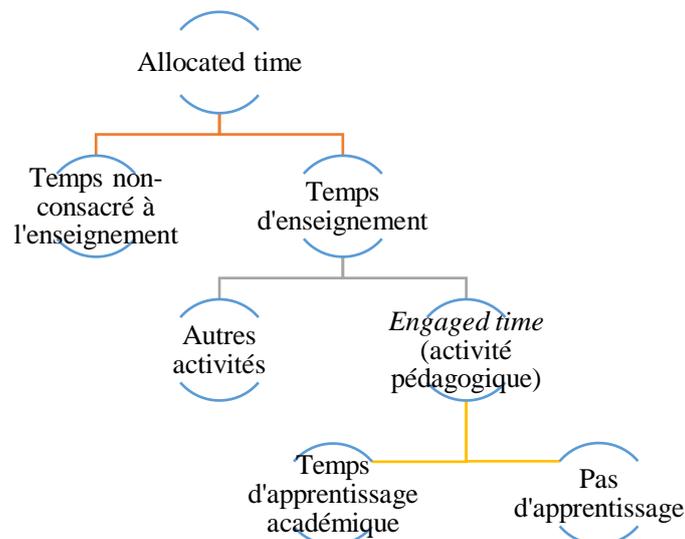


Figure 2. Schématisation de la classification des temps d'Aronson, Zimmerman et Carlos

2.2.4. **Catégorisation des temps de l'étudiant selon Meuret et Bonnard (2010)**

En France, Meuret et Bonnard (2010) catégorisent les différents temps des lycéens en s'appuyant sur Crahay (2000), mais cette catégorisation est facilement transposable au temps des étudiants. Ainsi, l'on peut distinguer chez ces auteurs cinq types de temps.

Le « **temps de travail** », aussi nommé le « temps pris par l'école », correspond au temps de l'élève en cours. Il désigne le fait que le temps de l'élève est consacré « à des tâches réclamées par l'école plutôt qu'à un autre usage » (Meuret, Bonnard, 2010). Les auteurs expliquent que ce temps n'est pas toujours consacré à l'enseignement car, du point de vue de l'enseignant, il peut être entravé par des installations techniques ou matérielles, et du point de vue de l'élève, il peut être restreint par les bavardages, l'inattention, etc.

Le temps pris par l'école se divise en plusieurs temps, parmi lesquels il y a le « **temps alloué** », c'est à-dire « une grandeur intermédiaire entre notre "travail" et notre "effort" » (Meuret, Bonnard, 2010). Pendant le « temps alloué », l'élève alloue son temps à l'activité pédagogique.

En effet, s'appuyant sur le philosophe pragmatiste John Dewey, les auteurs opposent le temps de travail (temps pris par l'école) au « **temps de l'effort** ». Selon Dewey, l'école américaine traditionnelle confond travail et effort, ce qui incite les élèves à feindre d'être attentifs en cours (Meuret, Bonnard, 2010). Ainsi, le « temps de l'effort » désigne le « temps où l'élève est vraiment engagé en classe dans une tâche scolaire (être attentif à la leçon ou faire un exercice) » (Burban, Cottier, Michaut, 2013, p. 9). Pour décrire cette idée, les travaux anglosaxons utilisent l'expression *time-on-task* et les travaux européens parlent de « temps engagé dans la tâche » (Meuret, Bonnard, 2010). Meuret et Bonnard expliquent que l'effort est en partie le fruit d'une adaptation de l'enseignement aux capacités et aux intérêts de chaque élève.

Reste alors **un temps pendant lequel l'élève fait différentes activités** : attendre que l'enseignant l'interroge, préparer le matériel, rêvasser, ou même discuter avec son voisin, etc.

Les auteurs reprennent l'idée de Crahay (2000) qui permet d'ajouter le « **temps prescrit** », c'est-à-dire le temps que l'institution propose pour chaque matière, par exemple, quatre heures de mathématiques, 35 semaines par an. En revanche, ce temps prescrit n'est pas pris par l'école dans sa totalité, du fait par exemple des retards, des absences, des récréations plus ou moins longues. (Meuret, Bonnard, 2010).

Les catégorisations des temps des lycéens (Smyth, 1998 ; Meuret, Bonnard, 2010) sont facilement transposables au temps des étudiants, car aucun temps n'est lié à la condition lycéenne. Nous pourrions ajouter des activités numériques aux activités pendant le temps restant de Meuret et Bonnard. En effet, l'on peut constater dans les universités la place importante prise par les ordinateurs portables et le smartphone chez les étudiants. Et l'on peut faire l'hypothèse, mainte fois approuvée par l'observation mais pas encore étudiée, que les ordinateurs portables et le smartphone ne sont pas utilisés en cours par les étudiants dans la seule fin d'un temps d'effort pour reprendre la terminologie de Meuret et Bonnard (2010).

La classification de Meuret et Bonnard, à travers la distinction terminologique entre travail et effort, permet, comme celle d'Aronson, Zimmerman et Carlos (1998), de souligner que le temps en cours ne correspond pas *de facto* à un temps de réel effort (Meuret, Bonnard, 2010) ou de réel apprentissage (Aronson, Zimmerman, Carols, 1998).

De plus, la classification de Meuret et Bonnard étant plus centrée sur l'activité que sur l'apprentissage, tel que le sont les deux autres classifications, ces auteurs mettent davantage en lumière la diversité des activités faites en cours (discussions, rêvasserie).

Comme pour les autres classifications, nous proposons une schématisation afin de faciliter la compréhension de la classification :

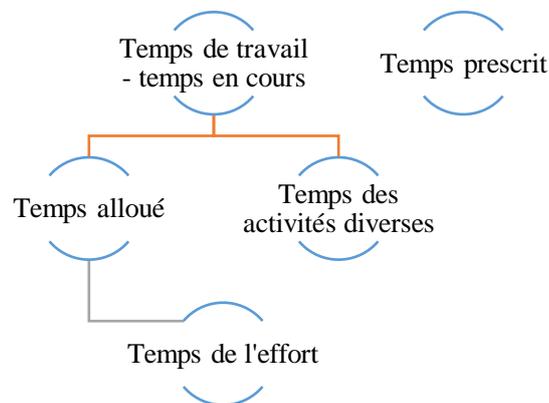


Figure 3. Schématisation de la classification des temps de Meuret et Bonnard

2.2.5. Convergences et divergences conceptuelles des auteurs sur les temps de l'étudiant

Les classifications des temps de l'étudiant à l'université permettent de souligner que le temps est présent à plusieurs niveaux et concerne donc des acteurs différents : institution,

enseignant, étudiant. Le tableau suivant nous permet de clarifier les temps que nous venons de décrire en apportant la définition et l'acteur concerné.

Tableau 1. Les temps de l'étudiant

	Temps	Définition	Acteur
	Quantité officielle d'instruction (Smyth) Temps prescrit (Crahay)	Temps proposé officiellement par l'institution à l'étudiant pour une formation universitaire	Institution
	↓		
	Allocated time (Aronson, Zimmerman, Carlos)	Temps passé par l'étudiant à l'université	Etudiant
	↓		
	Quantité d'instruction par élève (Smyth) Temps d'enseignement (Aronson, Zimmerman, Carlos) Temps pris par l'école (Meuret, Bonnard)	Temps passé par l'étudiant en cours.	Etudiant
	↓		
Vers le particulier	Temps passé sur le contenu (Smyth) Engaged time (Aronson, Zimmerman, Carlos) Temps alloué (Meuret, Bonnard)	Temps passé par l'enseignant en cours sur une activité pédagogique.	Enseignant
	↓		
	Temps d'engagement de l'élève (Smyth) Temps de l'effort (Meuret, Bonnard)	Temps passé par l'étudiant en cours sur une activité cognitive en lien avec le cours.	Etudiant et enseignant
	↓		
	Academic learning time (Smyth) Academic learning time (Aronson, Zimmerman, Carlos)	Temps passé par l'étudiant en cours lors duquel il y a réellement apprentissage chez l'étudiant.	Etudiant
	↓		
	Temps des activités diverses (Meuret, Bonnard)	Temps passé par l'étudiant en cours sur d'autres activités que le cours.	Etudiant

Ce tableau met en évidence de manière patente l'écart entre le temps prescrit, officiel de formation universitaire et le temps en cours pendant lequel il y a réellement apprentissage chez l'étudiant.

Conclusion

À travers les classifications des temps de l'étudiant à l'université, il apparaît différents acteurs impliqués : l'institution, qui régule les matières proposées et le temps attribué ; l'enseignant, dont la pédagogie réduit ou augmente le temps sur une activité pédagogique, peut s'adapter aux besoins de l'étudiant et favoriser les feedbacks ; l'étudiant, dont les capacités, la motivation et le comportement influencent son temps d'apprentissage.

Etant donné que notre travail s'intéresse aux activités des étudiants sur les outils numériques (ordinateur et smartphone) pendant le temps en cours, nous allons maintenant exposer les particularités du public étudiant, ainsi que le contexte technique, social et culturel dans lequel il a grandi.

3. Temps des étudiants et usages des outils numériques

3.1. Précisions terminologiques

Le concept d'« usage » dans le cadre des technologies a été étudié par Breton et Proulx (2012). Selon la sociologie des usages, l'usage correspond « aux utilisations particulières qu'un individu ou un groupe peut faire d'un bien, d'un instrument, d'un objet » (Dictionnaire de sociologie, cité par Breton, Proulx, 2012). Les auteurs distinguent trois niveaux d'usage : l'adoption, l'utilisation et l'appropriation.

L'adoption désigne l'« achat, [la] consommation, [l']expression d'une demande sociale en regard d'une offre industrielle » (Breton, Proulx, 2012).

L'utilisation correspond « au simple emploi d'une technique dans un face-à-face avec la machine ou le dispositif » (Breton, Proulx, 2012).

L'appropriation est définie comme suit par Breton et Proulx (2012) : « Il s'agit pour l'utilisateur, premièrement, de démontrer un minimum de maîtrise technique et cognitive de l'objet technique. En deuxième lieu, cette maîtrise devra s'intégrer de manière significative et créatrice aux pratiques quotidiennes de l'utilisateur. Troisièmement, l'appropriation ouvre vers des possibilités de détournements, de contournements, de réinventions ou même de participation directe des utilisateurs à la conception des innovations » (Breton, Proulx, 2012).

De plus, l'usage est à distinguer de la pratique, car Breton et Proulx considèrent que « la "pratique" d'une technologie engloberait l'ensemble des comportements, attitudes et représentations se rapportant directement à l'outil, alors que l'"usage" serait limité à l'emploi d'une technique » (Breton, Proulx, 2012). Le terme « pratique » vient du grec *praxis* qui désigne « action », la pratique est une « manière de faire habituelle soit individuelle, soit collective » (Grawitz, 1981).

Dans notre étude, la notion de « pratique » semble plus appropriée, car le fait d'utiliser l'ordinateur ou le smartphone pendant le cours est un contexte spatio-temporel particulier pour l'étudiant, qui produit des représentations de cette utilisation et de l'outil.

Le numérique ne se restreint pas seulement à une acception technique liée au code (Doueïhi, 2013). Le numérique relève d'une complexité « épistémologique, institutionnelle et sociale, voire économique et politique (presque tous les secteurs – publics ou privés,

institutions culturelles, etc. – sont concernés) » (Doueïhi, 2013, p. 6). Le développement du numérique est influencé par la socialisation des pratiques numériques.

3.2. La particularité du public étudiant

3.2.1. Les étudiants : tous *digital natives* ?

Les étudiants font partie de la génération de ceux couramment nommés les *digital natives*. Le concept de *digital natives* (natifs du numérique) a été développé par l'écrivain américain Prensky en 2001 et s'oppose à *digital immigrants* (immigrants du numérique) (Lardellier, 2017). Elle distingue les jeunes des autres générations par la place capitale des outils numériques dans leur vie quotidienne.

Les jeunes – et plus largement les 15-30 ans – ont grandi avec la généralisation de l'accès à la culture, la généralisation des équipements multimédias et technologiques (Chantepie, 2009) et la massification de leurs usages (Boëton, 2013). Ainsi, « se distraire, consommer, s'informer est désormais possible depuis un smartphone ou une tablette, et ce en un simple clic. Vivre connecté, télécharger de la musique en ligne, faire un exposé à partir de Wikipédia, poster ses photos sur Facebook relève de l'évidence pour les *digital natives* » (Boëton, 2013).

Cette génération de jeunes est également caractérisée par une mise en doute de la légitimité des institutions, rendue possible par Internet. La généralisation de l'accès à Internet a permis *de facto* la généralisation de l'accès à la culture. Les institutions culturelles font face à des changements de conception du temps, des objets culturels, du lien entre savoir et culture et de ses médiateurs (Chantepie, 2009). Octobre (2009) reprend Dubet pour dire que les institutions culturelles font face à une crise à trois niveaux : crise des mécanismes de la transmission, crise des statuts des transmetteurs et crise des contenus (Octobre, 2009). Dans l'enseignement, les contenus sont questionnés, car Internet permet de mémoriser les informations et le cerveau humain n'aurait plus qu'à inventer (Boëton, 2013).

Le rapport au savoir de cette génération ainsi que la place de l'enseignant se trouvent donc bouleversés, car les jeunes, ayant accès au savoir, brisent la verticalité et peuvent mettre en cause la parole de l'enseignant. En 2014, Michel Serres explique que le rôle de l'enseignant ne s'efface pas par ces transformations, au contraire, il se modifie pour devenir un médiateur de la connaissance, lui-seul permettant de transformer le savoir en

connaissance (Serres, 2014). Le défi du numérique est selon Doueïhi (2013) de repenser « une nouvelle forme de gestion de la mémoire, de l'identité et du savoir, et d'élaborer une éthique » (Doueïhi, 2013, p. 54). Rappelons que la connaissance est entendue chez le didacticien Brousseau en 1989, dans la théorie des situations qu'il a développée, comme « le résultat d'une adaptation de l'élève à une situation S qui "justifie" cette connaissance en la rendant plus ou moins efficace » (Brousseau, 1989, p. 1). Le savoir est entendu comme un « savoir constitué ou en constitution » (Margolinas, 2012, p. 7). Pour qu'une information acquière le statut de savoir, il nécessite une institutionnalisation. Pour que le savoir devienne connaissance, le sujet doit être mis en « situation ».

Toutefois, Lardellier (2017) s'oppose aux concepts de « génération Y », de « troisième âge médiatique », de *digital natives* et de *digital immigrants*, qu'il juge trop dichotomiques, marquant une triple fracture : numérique, générationnelle et cognitive (Lardellier, 2017). En effet, étant donné que les jeunes sont nés avec des outils numériques, ces expressions associent les jeunes à des compétences techniques « innées ». Or, Lardellier pointe les différences d'usage selon l'âge et les blocs d'âge (collège, lycée), et rappelle les problématiques culturelles et que « beaucoup de jeunes se contentent de consommer les services Internet tels qu'ils leur sont proposés par l'industrie, avec assez peu de recul sur les implications juridiques, par exemple, de ce qui se poste en ligne » (Lardellier, 2017, p. 154). Collin et Karsenti (2013) vont dans le même sens lorsqu'ils disent que « l'idée d'une génération homogène faite de natifs du numérique (Prensky, 2001), dont les compétences technologiques seraient avancées, semble pour le moins réductrice (Hargittai, 2010) » (Collin, Karsenti, 2013, p. 203).

L'idée de natifs du numérique est liée à ce que Proulx, en 2002, nomme « culture numérique ». Il la définit comme « l'ensemble de valeurs, de connaissances et de pratiques qui impliquent l'usage d'outils informatisés, notamment les pratiques de consommation médiatique et culturelle, de communication et d'expression de soi » (Fluckiger, 2008). Pour Fluckiger (2008), cette culture pose un problème pour l'École car elle est construite en dehors des murs de l'école, ce qui amène l'auteur à opposer la culture des élèves et celle de l'école. Il dénonce « la pression institutionnelle, sociale ou marchande qui s'exerce pour que l'école intègre les technologies de l'information et de la communication (T.I.C.) » (Fluckiger, 2008).

À l'université, on constate que les outils numériques sont déjà intégrés, tant du point de vue de l'utilisation pédagogique par les enseignants que du point de vue fonctionnel de prise de note (entre autres) par les étudiants.

3.2.2. Usages de masses et construction cognitive

Les modes de consommation ont changé, à savoir « la consommation à la demande, [la] convergence des usages sur un même support qui facilite un temps multitâche, [le] développement de l'éclectisme, de la curiosité et de la consommation culturelles » (Chantepie, 2009, p. 1). L'idée de « convergence des usages sur un même support » peut renvoyer à un souci de rationalisation du temps. De plus, selon le Littré, est éclectique ce « qui admet ce que chaque système paraît offrir de bon » (Dictionnaire Littré).

L'utilisation de la notion d'éclectisme nous renvoie à la notion de « culture mosaïque » qu'Abraham Moles développait dans son ouvrage « Sociodynamique de la culture » (Moles, 1971). Moles décrit la culture moderne comme une culture qui « se présente comme essentiellement aléatoire, comme un assemblage de fragments, par juxtaposition sans construction, sans point de repère, où aucune idée n'est forcément générale, mais où beaucoup d'idées sont importantes » (Moles, 1971, p. 29). Il s'agit d'un « flux de messages disparates, sans aucune hiérarchie de principe : [l'individu] sait tout de tout, la structuration de sa pensée est extrêmement réduite » (Moles, 1971, p. 28). Moles précise que « cette culture n'est plus principalement le fait d'une éducation universitaire, d'un cadre rationnel ; elle est le fait du flot de connaissances que nous recevons chaque jour, d'une information permanente désordonnée, pléthorique, aléatoire » (Moles, 1971, p. 29). Il ajoute que « la connaissance n'est plus établie, pour sa part principale, par l'éducation, elle est faite par les mass-médias de communication » (Moles, 1971, p. 29).

Compte tenu de cette nouvelle culture et des modifications cognitives qu'elle engendre et compte tenu des bouleversements produits dans les institutions d'apprentissage (Ecole, Université) que nous avons décrits plus haut, nous concluons sur la question suivante : « Ne peut-on pas reconnaître aussi que la constatation contemporaine de la "culture mosaïque" (Abraham Moles) oblige à explorer de nouveaux modèles pédagogiques intégrant l'environnement médiatique et les usages émergents des technologies numériques » ? (Saillant, 2004).

3.3. Intégration des outils numériques dans la pédagogie

Dans la littérature scientifique sur les usages des outils numériques en contexte universitaire, nous retrouvons cette question qui revient comme un refrain : comment intégrer les nouvelles technologies en situation pédagogique ? (Collin, Karsenti, 2013). Cette question révèle une forte pression à intégrer les nouvelles technologies en contexte pédagogique, intégration qui permettrait de « s'adapter à l'arrivée de nouvelles générations d'apprenants » (Collin, Karsenti, 2013, p. 205). De plus, les auteurs en s'appuyant sur Redecker et *al.* en 2009, expliquent que « les technologies constituent un élément croissant de la réussite éducative et socioprofessionnelle des apprenants » (Collin, Karsenti, 2013). C'est également ce que révèle l'étude de Dhamani et Ragni (2009) et celle de Burban, Cottier et Michaut (2013), qui expliquent que l'usage des T.I.C. influence positivement la performance universitaire, selon la nature des usages. De ce constat, il convient de réduire les disparités du rapport des apprenants aux technologies (Collin, Karsenti, 2013). Toutefois, malgré des politiques d'inclusion du numérique, « les changements des pratiques et des modèles pédagogiques demeurent faibles » (Ben Youssef, Hadhri, 2009).

Ainsi, Collin et Karsenti (2013) étudient l'usage des outils numériques par les étudiants afin de mieux appréhender l'intégration pédagogique possible de ces technologies. Ils expliquent que de nombreuses études ont porté sur l'usage des technologies en éducation mais sans considérer l'usage que les étudiants ont des technologies en dehors des situations éducatives. Or, selon les auteurs le contexte éducatif est en interaction avec le contexte socio-culturel (Collin, Karsenti, 2013). Pour eux, il semble important d'intégrer l'usage des technologies hors université dans les recherches sur les technologies en situation éducative.

En dehors de l'université, l'usage des outils numériques par les étudiants a souvent été étudié, et notamment du point de vue de leur nature. C'est ce que réalise l'étude de Dhamani et Ragni (2009) qui met en évidence l'influence de l'usage des outils numériques sur les performances universitaires, et ce en fonction de la nature de l'usage, à savoir si l'usage se rapproche ou s'éloigne des attentes universitaires. Collin et Karsenti (2013) distinguent trois types d'usages d'Internet chez les jeunes : 1) des usages relationnels (réseaux sociaux), 2) les transactions financières et les opérations bancaires, et 3) les usages ludiques (jeux, vidéos, musiques, télévision en ligne).

Parallèlement, en 2010, Helsper et Eynon montrent que certains usages des technologies peuvent être éducatifs, à savoir 1) la vérification de faits sur une encyclopédie ou un dictionnaire en ligne, 2) la formation (formation à distance ou usage des technologies pour un projet éducatif), et 3) la culture d'intérêts personnels (Collin, Karsenti, 2013). De plus, DiMaggio, Hargittai, Celeste et Shafer en 2004 ont différencié les usages d'Internet en fonction de ceux qui augmentent le capital intellectuel et ceux qui ont pour but de divertir.

Enfin, l'usage des outils numériques peut être collectif, à l'image du groupe *Facebook* des promotions, dont 97% des étudiants utilisent, notamment pour « la praticité, la rapidité et la facilité des échanges pédagogiques » ainsi que l'accessibilité (Mélot, Strebelle, Mahauden, Depover, 2017).

Conclusion

Nous avons vu que l'Université souhaite intégrer les outils numériques dans la pédagogie, dans le but de s'adapter à un public d'étudiants qui, malgré des disparités selon le sexe et l'âge, sont nés dans un contexte social animé par les outils numériques. De plus, nous avons vu que l'usage des outils numériques peut favoriser la réussite académique lorsque l'usage en dehors de l'Université est en lien avec les attentes universitaires. Toutefois, les recherches portant sur l'usage qu'ont les étudiants des outils numériques se limitent aux usages en dehors de l'université. Pourtant, il nous semble qu'étudier les pratiques des outils numériques par les étudiants *en cours* pourrait apporter un complément sur les manières d'utiliser les outils numériques en contexte pédagogique. En effet, peut-être l'étudiant utilise-t-il des stratégies d'usage qui sont à mettre en lien avec le type de pédagogie ?

Il s'agira dans notre étude de nous centrer sur les pratiques des outils numériques des étudiants en cours, et de tenter de comprendre ce qui suscite ces pratiques. Ce questionnement permettra probablement de connaître les actions pédagogiques possibles pour mieux implanter les technologies dans les salles de cours.

* * *

Cadre théorique

« *Telles que sont le plus souvent tes pensées,
telle sera ton intelligence,
car l'âme se colore par l'effet des pensées.* »

Marc Aurèle, *Pensées pour moi-même*, livre V, XVI

1. La chrono-formation : définition

Rappelons-le, cette recherche s'intéresse aux activités des étudiants sur leurs outils numériques (ordinateur portable, smartphone) ainsi qu'au sens qu'ils donnent à ces activités.

La chrono-formation développée par Gaston Pineau (1987) nous permet de considérer le temps comme pluriel (Lesourd, 2006). La chrono-formation est définie selon Hess (2009) comme « *formation des temps formateurs* ; elle souligne l'importance de l'action du sujet qui, pour se former *dans* des temps est conduit à former ses temps » (Hess, 2009, p. 64).

Effectivement, pour Pineau (1987), l'individu doit apprendre à « rythmer les rythmes », c'est-à-dire à articuler les différents rythmes de sa vie : rythme social, rythme biologique, rythme cosmique, etc., et ce dans le but de façonner sa propre formation. Pineau considère que la manière de structurer les rythmes construit peu à peu un temps biographique propre à chaque individu (Pineau, 1987). En effet, l'auteur explique que « l'accès à l'historicité – c'est-à-dire à la conception et la conduite de son temps – semble bien être le défi majeur de la personnalité » (Pineau, 2000, p. 112). Lesourd (2006) résume en disant que les individus « sont, en outre, décrits comme des rythmes de rythmes » (Lesourd, 2006, p. 33).

L'idée de chrono-formation nous permet ainsi de poser le fait que le temps du cours n'est pas systématiquement un temps d'activité d'étude, d'apprentissage studieux et d'écoute attentive. Il est aussi un temps pendant lequel l'étudiant fait des choix pour articuler ses rythmes. L'étudiant est donc entendu ici comme un sujet faisant des choix, c'est-à-dire qu'il y a derrière une intentionnalité, selon la théorie de l'action. Par ailleurs, le sujet désigne, selon la phénoménologie et l'existentialisme, le « moi transcendantal, source et "donation" »

de sens » (Morfaux, Lefranc, 2007). Ainsi, il s'agira d'étudier l'activité de l'étudiant comme corrélat d'un sens attribué par le sujet lui-même.

L'étudiant possède une liberté d'agir, accrue par la possession d'outils numériques tels que l'ordinateur portable et le smartphone. Cette augmentation de la liberté d'action constitue ce que l'on pourrait nommer la *liberté numérique temporelle*, car les supports numériques (ordinateur et smartphone) permettent le multitâche et la rapidité d'action et de navigation d'une activité à l'autre (par exemple, naviguer entre la prise de note, un jeu, une conversation sur le réseau social Facebook). Cette conception du temps comme pluriel rejoint ce que Bachelard (1937) appelle « la multiplicité temporelle ». Cette expression souligne que le temps n'est pas continu mais bien multiple (Bachelard, 1937).

La chrono-formation vient reconnaître que le temps du cours peut aussi être un temps voué à d'autres rythmes de la vie : socialisation, divertissement, etc., selon la structuration des rythmes que l'étudiant opère. Il ne s'agit pas de dire que le cours est associé à un divertissement ou à une occasion de socialisation, mais plutôt de dire que l'étudiant investit le temps du cours (temps institutionnel) pour des activités qui peuvent être académiques (suivre le cours, prendre des notes, réfléchir au cours) ou non académiques (gestion de mails / des billets de train, shopping, relations sociales sur les réseaux sociaux, téléchargement d'un film, visionnage d'une série/vidéo, etc.).

La chrono-formation, à travers son approche par l'histoire de vie, rend compte de la formation du sujet qu'est l'étudiant à travers ses actions (physiques ou intellectuelles), et que suivant les activités réalisées pendant le cours, académiques ou non-académiques, l'étudiant ne se forme pas de la même façon.

2. Synchroniseurs de temps

Toutefois, la liberté d'agir est entravée par ce que Pineau (2000) désigne les « synchroniseurs de temps ». Un synchroniseur de temps désigne « tout rythme qui commande un autre rythme » (Lesourd, 2006, 2009), c'est-à-dire un « agent suffisamment important pour donner la mesure aux autres, un chef d'orchestre temporel » (Pineau, 2000, p. 120). Sansot et ses collègues en 1981 préfèrent l'expression « donneur de temps », car le

terme « synchroniseur lui semble trop ambigu » tandis que le terme « donneur » sous-tend une influence d'un rythme sur un autre et n'implique pas que les rythmes doivent tendre vers une synchronisation, au sens d'une mise en concordance de deux rythmes. Pour Sansot, « donner le temps devient un principe d'organisation ou de désorganisation, d'ordre ou de désordre » (Sansot *et alii.*, 1981, cités par Pineau, 2000, p. 120). Ce qui est synchrone désigne selon le Trésor de la Langue Française ce « qui se produit dans le même temps » (Trésor de la Langue Française).

Pineau explique que le terme « synchroniseur » vient de chronobiologistes tel que Reinberg et Ghata en 1982, qui ont distingué plusieurs classes de synchroniseurs. On peut retrouver des synchroniseurs de temps, qui peuvent être sociaux (tels que le travail ou l'éducation), écologiques (le jour et la nuit, les saisons), personnels (l'histoire de vie individuelle), relationnels (le rythme du conjoint) (Lesourd, 2006). Cette « polyrythmie » (Lesourd, 2006) donne lieu à un « système englobant des rythmes multiples » (Lesourd, 2006, p. 32).

Dans le contexte pédagogique, le temps du cours agit probablement comme synchroniseur de temps sur les activités de l'étudiant. Par ailleurs, rappelons que, dans notre étude, la notion de « pratique » a été préférée à celle d'« usage » des outils numériques, car pratique comprend à la fois l'usage technique et la représentation de l'outil. Une importance a été accordée à la représentation de l'outil – ou de l'activité effectuée *via* l'outil – du fait que l'activité est réalisée en contexte pédagogique, car celui-ci peut contraindre l'activité de l'étudiant.

L'idée de synchroniseur de temps se transpose dans notre étude dans le sens où nous tenterons d'appréhender les éléments et les phénomènes qui influencent le rythme des activités de l'étudiant.

3. Attitude phénoménologique

Nous cherchons à connaître non seulement les pratiques que l'étudiant a de ses outils numériques pendant le cours (ordinateur et smartphone) ainsi que le sens qu'il attribue à ses activités, et ce, au regard de sa temporalité. Nous entendons la « temporalité » dans le sens phénoménologique du « temps vécu tel qu'il se constitue dans et par la conscience (par opposition au temps objectif, physique). Il s'agit pour Husserl de décrire « le temps

apparaissant comme tel dans la conscience transcendante » (Morfaux, Lefranc, 2007, p. 559). La temporalité de l'étudiant en cours est appréhendée selon les concepts de chronofor- mation et de synchroniseur de temps développés par Gaston Pineau (1987). Elle est aussi sous-entendue dans le choix du concept de « pratique » plutôt que celui d'« usage », qui reconnaît une influence que pourrait exercer le temps du cours.

Nous nous sommes donc rapprochés de l'« attitude phénoménologique », définie comme « une méthode, une direction de recherche » (Vergez, 1973, p. 287), « une étude purement descriptive des faits vécus de pensée et de connaissance » (Vergez, 1973, p. 288). Elle « vise à exprimer le réel à travers les liaisons qui nous le laissent connaître » (Grand dictionnaire philosophique Gallica). Ainsi, notre étude s'intéressera au temps pendant le cours, tel qu'il apparaît à l'étudiant. Rappelons ici que notre étude a pour but *in fine* de contribuer au raisonnement sur la pédagogie universitaire. Ainsi, une compréhension du sens de l'usage des outils numériques pendant les cours nous permettra probablement de mieux cerner ce qui se joue dans un cours à l'échelle d'un étudiant.

La phénoménologie a été inspirée d'un mouvement de « réaction contre l'extension unilatérale et exclusive des méthodes empiristes et positivistes aux sciences de l'homme » (Mouchot, 1988, p. 233). Fortement reprise par la philosophie allemande (Hegel, Nietzsche, puis Husserl) (Taminiaux, 2017), la phénoménologie est d'abord une attitude heuristique⁴ qui analyse le monde selon la subjectivité (Mouchot, 1988) par le moyen de la suspension du jugement. Elle est apportée en France par Levinas au début des années 1930, puis par les travaux de Sartre, Merleau-Ponty, Dufresne dans les années 1940-1950 (Greisch, 2017).

L'objet d'étude des Sciences humaines étant l'humain, la phénoménologie montre l'importance d'une analyse de la subjectivité, car elle considère que le monde doit être étudié tel qu'il apparaît à l'humain (Mouchot, 1988). Cette dimension subjective peut être étudiée selon l'égo-logie – « étude du moi perçu comme "sujet personnel" » (Encyclopedia Universalis) –, car c'est la personne, à travers son expérience personnelle, qui procède à la *constitution* des objets du monde. « Personne » étant entendu étymologiquement comme le masque de théâtre, il désigne depuis Kant le sujet moral (Russ, 1996). L'homme, par l'expérience qu'il a du monde, *constitue* les objets du monde en leur donnant une signification personnelle. Ainsi, l'on comprend l'expression de Protagoras, reprise par Mouchot : « l'homme est la mesure de toute chose » (Mouchot, 1988).

⁴ L'adjectif « heuristique » renvoie à ce « qui sert à la découverte » (CNRTL).

La phénoménologie cherche à atteindre l'objectivité en étudiant la subjectivité (Mouchot, 1988). L'attitude phénoménologique consiste alors à mettre « entre parenthèses » (*Einklammerung*) « les données factuelles telles que nous les acceptons à travers nos habitudes et nos préjugés, notre éducation, notre culture et même nos connaissances les mieux établies » (Mouchot, 1988, p. 234). En effet, elle pose le principe du « retour aux choses elles-mêmes », c'est-à-dire à l'immédiat. Mais cet immédiat n'est pas donné par l'attitude naturelle (Sevenant, 1999) : l'appréhender nécessite un effort, une démarche (Vergez, 1973, 288), en d'autres termes, une méthode phénoménologique.

Cette mise entre parenthèses de l'objectivité du monde se réalise dans le but d'obtenir, par la subjectivité, la réalité essentielle (*Wesenssein*). En d'autres termes, c'est la « réduction transcendantale » (Greisch, 2017, p. 48), aussi appelée « réduction phénoménologique » (Vergez, 1973 ; Mouchot, 1988) ou encore « réduction phénoménologique transcendantale » (Seron, 2001, p. 95). Cette réduction permet de « désentraver le regard de la pensée » afin d'appréhender les « significations intentionnelles » (Greisch, 2017, p. 48). Il s'agit donc de réduire la pensée factuelle et favoriser une approche compréhensive des significations. L'*épokhé* (Mouchot, 1988), orthographiée également *epochè* (Vergez, 1973) ou encore *épokhê* (Encyclopédie Universalis) désigne cette méthode phénoménologique de réduction, ou régression eidétique (Mouchot, 1988), par laquelle le phénoménologue peut suspendre son jugement, donc son adhésion à l'*existence* du monde, par opposition à son *essence* (Seron, 2001). L'*epochè* se compose d'un double mouvement à la fois de « mise entre parenthèses » et de « mise hors circuit », la « mise hors-circuit impliquant une mise à distance de l'objet bien qu'il reste présent, à l'image de la prise électrique que l'on débranche, qui sort donc du circuit électrique, mais qui reste bien présente dans l'environnement (Sevenant, 1999).

La phénoménologie se défend de correspondre à « des aspirations philosophiques dénuées de sens » (Thinès, 2005, p. 22), car elle astreint le chercheur à une méthode phénoménologique.

Mouchot ajoute que « la méthode phénoménologique n'exclut pas l'explication par des lois générales (point de vue empiriste et objectiviste) ; elle lui adjoint la compréhension par l'intuition de ce qui constitue le phénomène en tentant en quelque sorte de pénétrer dans sa totale vérité (point de vue idéaliste et subjectiviste) » (Mouchot, 1988, p. 235). En effet, l'idée selon laquelle « il n'y a que des phénomènes, c'est-à-dire que des représentations sensibles et subjectives » renvoie non pas à la phénoménologie, mais au phénoménisme (Dumas, 1973).

La schématisation suivante permet de clarifier notre questionnement ainsi que son ancrage théorique :

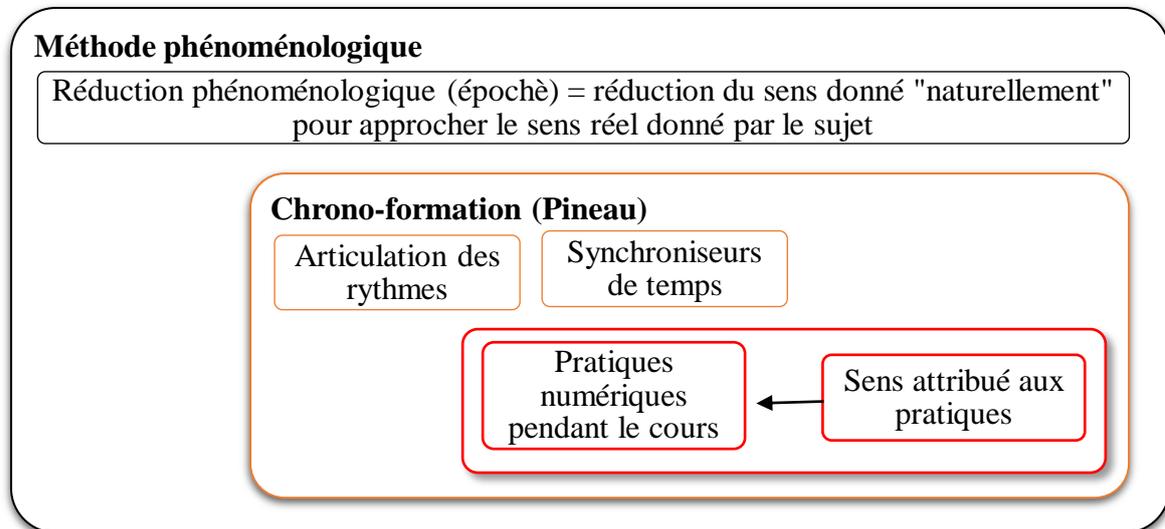


Figure 4. Synthèse de l'objet d'étude

Problématique

Notre recherche s'intéresse à étudier les activités que font les étudiants pendant le temps en cours. Elle considère l'importance du temps dans les sociétés occidentales (accélération sociale selon Rosa en 2013, promotion de la rapidité, développement du multitâche). Notre recherche comprend aussi l'intégration des outils numériques dans la sphère privée et professionnelle. D'autre part, elle considère le fort taux d'échec à l'université notamment lors de la première année de licence, ainsi que les nombreuses études qui se multiplient sur la pédagogie universitaire particulièrement sur l'intégration possible des outils numériques.

L'étude des activités que les étudiants font sur leurs outils numériques (ordinateur portable et smartphone) se situe à la croisée des chemins que nous venons d'évoquer. L'ordinateur et le smartphone sont les outils numériques les plus utilisés chez les étudiants, les tablettes restant marginales.

Notre étude s'inscrit dans les réflexions sur la pédagogie universitaire, car en effet, connaître et comprendre les activités des étudiants en cours peut permettre de contribuer aux réflexions sur la pédagogie universitaire, qui s'adresse, en premier lieu, aux étudiants.

Il semble donc légitime de se demander : que font les étudiants sur l'ordinateur et le smartphone pendant le temps en cours ? Quelle place, en termes de temps, occupent-elles dans le cours ?

Toutefois, connaître les différentes activités que les étudiants font pendant le cours ne nous suffit pas si nous souhaitons ensuite contribuer à la réflexion sur la pédagogie universitaire. C'est pourquoi, nous souhaitons comprendre le sens de leurs activités. Qu'est-ce qui amène les étudiants à faire des activités sur leur ordinateur ou leur smartphone sans lien avec le cours ? Nous étudierons donc les pratiques numériques des étudiants au prisme de la chrono-formation de Gaston Pineau (1987 ; 2000).

La chrono-formation permet de considérer le temps du cours comme un temps pendant lequel l'individu (ici, l'étudiant) fait des choix d'activité selon la structuration qu'il donne à ses rythmes (rythme social, familial, de gestion de la vie quotidienne, etc.). La chrono-formation, à travers la notion de « synchroniseur de temps » qu'elle sous-tend, permet également de reconnaître que le temps du cours est un contexte particulier où l'activité de l'étudiant est probablement restreinte, car le synchroniseur de temps joue un

rôle de régulateur des autres rythmes. Pour l'étudiant, il s'agit donc de « rythmer les rythmes » (Pineau, 2000) dans le contexte pédagogique. Ainsi, comment l'étudiant configure-t-il ses rythmes ? Quels synchroniseurs de temps agissent sur l'action de l'étudiant ?

En vertu de cette recherche du sens des pratiques numériques des étudiants, notre étude s'inscrit dans une approche phénoménologique, qui considère l'étudiant comme un sujet actif, et qui se construit selon sa subjectivité et les significations qu'il donne à ce qu'il fait. La phénoménologie veut appréhender le réel par la manière dont il est vécu. Il s'agira donc pour nous de mettre « entre parenthèses » le sens que l'on pourrait « naturellement » donner aux pratiques afin d'en saisir le sens réel, celui que donne l'étudiant concerné.

Ainsi, la question qui guidera notre démarche méthodologique est la suivante :

« En quoi les pratiques numériques des étudiants pendant le temps en cours traduisent-elles la structuration des rythmes de l'étudiant ? »

Trois hypothèses ont été formulées afin de guider notre recherche. Il s'agit des suivantes :

Première hypothèse : « Les activités des étudiants pendant le cours ne sont pas toutes destinées à l'apprentissage du cours ».

Cette hypothèse nous permet d'éclairer les différentes activités réalisées en cours par les étudiants. Nous souhaitons faire une typologie de ces activités à partir de la méthode de la constellation d'attributs. Cette hypothèse permettra de comprendre les éléments qui rythment le temps du cours ainsi que la place des outils numériques (ordinateur portable, smartphone) dans la structuration des rythmes.

Deuxième hypothèse : « Plus la représentation que les étudiants ont du cours est positive, plus le temps passé en cours sur l'ordinateur et le smartphone à faire des activités sans rapport avec le cours diminue. À l'inverse, plus la représentation que les étudiants ont du cours est négative, plus le temps passé en cours sur l'ordinateur et le smartphone à faire des activités sans rapport avec le cours augmente ».

Le concept de « représentation » peut être défini comme un « acte par lequel un objet de pensée devient présent à l'esprit » (Grawitz, 1981). Pour parvenir à valider ou infirmer cette hypothèse, un score de représentation du cours sera construit à partir des données obtenues par l'échelle de Likert, créée dans le questionnaire, ainsi que par le différentiel sémantique qui porte sur la représentation du cours.

Troisième hypothèse : « Le niveau d'études et le sexe influencent la représentation que les étudiants se font des activités sur ordinateur ou smartphone en cours et sans rapport avec le cours ».

Un score de représentation des activités sera construit à partir du différentiel sémantique portant sur la représentation des activités. Nous le confronterons aux variables niveau d'études et sexe.

Methodologie

1. Outils utilisés : le questionnaire, l'entretien, leurs limites communes

Pour notre étude, nous utiliserons la méthode du questionnaire et celle de l'entretien semi-directif. Dans cette partie, nous présentons les limites communes aux deux méthodes, puis nous présenterons les spécificités de chacune d'elles dans les parties suivantes qui y sont dédiées. Le questionnaire comme l'entretien cherchent à obtenir de l'information verbale (Jakobi, 1974 ; Cannell, Kahn, 1974). De là, certaines limites communes sont à mentionner.

Moro (1998) explique à propos de l'entretien que « les instruments les plus ouverts explorent des aspects en profondeur mais manquent parfois de rigueur et de systématisation, alors que les instruments les plus fermés inventorient un aspect souvent précis des phénomènes mais restent parfois superficiels » (Moro, 1998, p. 480). En effet, « jusqu'à un certain point, les sciences sociales peuvent se contenter des méthodes d'observation et de mesure physique. Mais la science sociale fait de plus en plus appel à des faits que seuls peuvent rapporter les individus qui en ont fait l'expérience personnelle » (Cannell, Khan, 1974).

De la part de l'enquêteur, certaines précautions sont à prendre. Le choix du mot doit être monosémique et intégrer le système de références de toutes les personnes susceptibles d'être interrogées. Des questions tendancieuses influencent la qualité des réponses. Le niveau d'information demandé doit rester dans le champ de connaissance du sujet. De plus, lorsque le sujet sent que sa personnalité est engagée dans ce qu'il exprime, il peut mettre en œuvre des mécanismes de défense, ses propos sont alors susceptibles de répondre à la désirabilité sociale et la pureté de l'information récoltée peut être mise en doute. Notons également que ses souvenirs peuvent se déformer avec le temps, sa motivation à répondre aux questions peut poser question, car elle peut être intentionnelle (Cannelle, Kahn, 1974). Egalement, l'ordre des questions peut également influencer la qualité des réponses (Cannell, Kahn, 1974). Comme le notent Cannell et Kahn (1974), « les principales difficultés de la méthode proviennent de l'incapacité ou de la répugnance du sujet à communiquer sa vie intime » (Cannell, Kahn, 1974, p. 390).

Ce sont toutefois des difficultés surmontables par divers subterfuges (Cannell, Kahn, 1974). Le souci de politesse, le désir d'influencer et le besoin de s'exprimer peuvent amener l'interviewé à parler (Grawitz, 2001). L'interviewer a également un rôle à jouer dans la motivation de l'interviewé à parler : il doit éveiller l'intérêt de l'enquête, rassurer l'enquêté sur les informations qu'il donnera, et, dans le cas de l'entretien, manifester de la chaleur et de l'empathie ainsi que de la compréhension (Grawitz, 2001).

L'entretien et le questionnaire nous permettent donc d'obtenir des données sur les pratiques numériques des étudiants pendant le temps en cours ainsi que d'appréhender le sens qu'ils donnent à ces pratiques. Rappelons que l'approche phénoménologique n'exclut pas une approche empiriste, elle vient la compléter en la mettant « entre parenthèses » (Einklammerung) (Mouchot, 1988).

Dans les parties qui suivent, nous précisons, dans une première partie, l'utilité du questionnaire ainsi que ses limites, puis nous développons les méthodes utilisées pour construire le questionnaire, ainsi que les choix effectués pour la construction des questions et des modalités de réponses.

Dans une seconde partie, nous décrivons l'utilité de l'entretien semi-directif ainsi que ses limites, avant d'exposer les choix effectués pour la construction du guide d'entretien.

2. Questionnaire

2.1. Le questionnaire : ses avantages et ses limites

Le but du questionnaire est d'appréhender quantitativement le temps du cours consacré aux pratiques numériques sans lien avec le cours. Nous souhaitons également comprendre ce qui amène l'étudiant en cours à faire ces activités.

Le questionnaire standardisé permet d'étudier de grands groupes et de faire des comparaisons selon des variables (Jakobi, 1998). Toutefois, la limite principale est relative à la superficialité des réponses, qui ne permettent pas une étude en profondeur de certains processus (Quivy, Campenhoudt, 1995). Quivy et Campenhoudt (1995) soulignent également une fragilité de la fiabilité, qui peut être surmontée par quelques éléments : « rigueur dans le choix de l'échantillon, formulation claire et univoque des questions, correspondance entre le monde de référence des questions et le monde de référence du répondant, atmosphère de confiance au moment de l'administration du questionnaire, honnêteté et conscience professionnelle des enquêteurs » (Quivy, Campenhoudt, 1995, p. 192).

Le questionnaire nécessite de répondre à deux critères : la validité (mesurer ce que l'on veut mesurer) et la fidélité (des mesures répétées doivent aboutir aux mêmes résultats) (Jakobi, 1998). Le questionnaire demande une rigueur dans les modalités de réponses ainsi que dans la lecture des résultats afin de ne pas détourner l'outil pour un usage de justification plutôt que de recherche. De plus, Grawitz note le problème des non-réponses qui peut indiquer que les répondants sont peut-être les moins négligents et les plus coopératifs. Se pose donc la question de savoir comment interpréter les non-réponses (Grawitz, 2001).

Pour notre étude, utiliser un questionnaire nous permet de saisir quelles activités numériques en cours et sans rapport avec le cours sont les plus fréquentes, et voir quelle variable influence le fait de faire ces activités.

2.2. Méthode de la constellation d'attributs de Moles

En vue d'une pré-enquête pour construire le questionnaire, nous utilisons la méthode de la constellation d'attributs afin de connaître les pratiques numériques des étudiants pendant le temps en cours⁵.

⁵ Voir présentation de la question en annexe 1 « Présentation de la question pour la constellation d'attributs ».

La méthode de la constellation d'attributs a été développée par Abraham Moles, physicien et philosophe qui a dirigé l'Institut de psychologie sociale de Strasbourg, qui est qualifié de « figure originale de l'épistémologie de la communication » (Universalis, 1993).

Il décrit la méthode de la constellation d'attributs comme une « technique de représentation graphique des associations mentales spontanées ou contraintes, faites par un individu autour d'un stimulus inducteur qui peut être soit un concept, soit une image, soit tout autre élément inducteur » (Moles, 1995b, p. 239). Cette méthode a été utilisée dans divers domaines : sur la perception de l'habitat, sur le rôle des objets, sur le poster ou l'affiche (Moles, 1995a). Elle est aussi utilisée par des entreprises de marketing (Moles, 1995a).

Pour Mouchot (1988), cette méthode s'ancre dans le courant de la phénoménologie, car elle cherche à obtenir les connotations relatives à un stimulus inducteur. Elle « met entre parenthèses [*Einklammerung*] la dénotation du terme inducteur (puisque'on ne demande pas une définition, ni une désignation de A) ainsi que toute influence grammaticale ou discursive (puisque l'objet A est isolé du contexte linguistique) ; la méthode constitue l'objet A en tant que pôle connotatif » (Mouchot, 1988, p. 245).

2.3. Méthode du différentiel sémantique d'Osgood

En 1974, le différentiel sémantique a été développé par le psychologue et anthropologue américain Charles Egerton Osgood (Sillamy, 1980). Le différentiel sémantique est défini par Moles (1995b) comme « méthode d'approche de la valeur connotative ou effective qu'un individu attribue à un phénomène quelconque », « elle permet d'appréhender le mode de perception d'un phénomène donné par un individu » (Moles, 1995b, p. 242). Osgood a montré que « trois dimensions universelles, c'est-à-dire interculturelles, à savoir le facteur d'évaluation, le facteur de puissance et le facteur d'activité suffisent à rendre compte de la majeure partie de l'information esthétique ou connotative » (Mouchot, 1988, p. 148).

Le différentiel sémantique fait partie du questionnement par échelle et attribue plusieurs oppositions sémantiques à un stimulus. Ces oppositions sémantiques permettent d'obtenir une évaluation par échelle qui précise l'orientation et l'intensité du jugement (Jakobi, 1998). Trois variables peuvent influencer les résultats : les sujets, les stimuli et les échelles (Moles, 1995a).

L'outil « se présente comme un ensemble d'échelles constituées de deux adjectifs antithétiques séparés par un espace en 7 points » (Alexandre, 1971, p. 169). Ces oppositions sont placées de manière aléatoire, il n'y a pas de côté attribué à une connotation positive ou négative. Pour notre étude, les oppositions ont été construites à partir de l'état des savoirs ainsi qu'à partir du différentiel sémantique utilisé par William Grossin qui étudie les attitudes à l'égard du temps (Grossin, 1996).

Les résultats du différentiel sémantique révèlent une « charge connotative », qui correspond à l'écart de la moyenne obtenue par rapport au point neutre (Moles, 1995b).

Nous retrouvons l'utilisation de cette méthode chez l'italien Gasparini en 1994 pour établir les différentes qualités du temps par couples antinomiques (Grossin, 1996, p. 251), ou chez l'allemand Siegfried Frey (1999) pour étudier le jugement d'américains sur trois hommes politiques (Frey, 1999).

2.4. Méthode de l'échelle de Likert

La méthode de l'échelle de Likert est inspirée de la théorie factorielle des aptitudes de Spearman. Au départ utilisée pour questionner des sujets relatifs à l'internationalisation, l'impérialisme et les minorités raciales, l'échelle de Likert est aujourd'hui utilisée pour une multitude d'objets de recherche (Alexandre, 1971).

Cette méthode permet de « structurer les opinions entre elles et d'évaluer la position des sujets en fonction de cette structure interne et non plus en se référant à des juges » (Alexandre, 1971, p. 35). Alexandre note également que cette échelle a une « grande fidélité ». Toutefois, la principale critique de cette méthode selon Alexandre est son unidimensionnalité ainsi que la nécessité d'une distribution normale si le chercheur souhaite procéder à des corrélations (Alexandre, 1971).

2.5. Justification des choix effectués pour les questions et les modalités de réponses

Le questionnaire est structuré en deux parties :

- 1) la pratique que l'étudiant a de son ordinateur et de son smartphone en cours ;

- 2) les représentations du cours, de l'Université, de l'apprentissage et des activités sans lien avec le cours.

La première question du questionnaire interroge la fréquence à laquelle l'étudiant fait une activité. Plusieurs activités sont proposées, il s'agit de celles que nous avons obtenues à partir de la pré-enquête réalisée avec la méthode de la constellation d'attributs, à savoir les activités suivantes :

- « réseaux sociaux »
- « jeux en ligne/hors ligne sur ordinateur »
- « regarder/acheter des vêtements/sacs à main/ chaussures sur Internet »
- « envoi de SMS »
- « regarder des vidéos/séries/films »
- « consultation des mails »
- « jeux sur le smartphone »
- « préparer un voyage, réservation d'hôtel ou de billet de train »
- « retoucher des photos »
- « téléphoner »
- « répondre à des enquêtes en ligne »
- « chercher des informations sur le cours »
- « jouer à des jeux-vidéo »
- « se prendre en photo »
- « lire des articles de presse ou scientifiques »

La constellation d'attributs nous permet de saisir la multitude d'activités réellement faites en cours par les étudiants. Toutefois, il est possible que nous n'ayons pas atteint une saturation des réponses. De plus, dans les modalités de réponses, nous proposons « à chaque cours », « souvent », « parfois », « quasiment jamais » et « jamais ». Ces modalités de réponses se basent toutefois sur une estimation personnelle.

Ensuite, le questionnaire s'intéresse à savoir combien de temps l'étudiant se sent capable de rester concentré de manière continue, car il est fort probable que plus le temps de concentration est faible, plus l'étudiant sera susceptible de faire des activités qui n'ont pas de lien avec le cours. La limite de cette question se trouve dans le fait que la réponse nécessite une estimation personnelle.

Le questionnaire interroge ensuite l'utilisation de l'ordinateur pour les activités qui n'ont pas de rapport avec le cours. Nous demandons donc si l'étudiant apporte son ordinateur en cours et si tel est le cas, nous lui demandons s'il lui arrive de faire d'autres activités que prendre des notes. Les modalités de réponses sont : « à chaque cours », « souvent », « parfois », « quasiment jamais » et « absolument jamais ». Nous demandons également la durée des activités qui n'ont pas de rapport avec le cours, ce qui permet d'avoir une plus grande précision sur le temps en cours consacré à faire d'autres activités que suivre le cours.

Puis, nous réitérons avec les mêmes questions mais concernant l'usage du smartphone en cours. Et nous ajoutons une question afin de savoir quelle activité est faite sur smartphone. Pour les modalités de réponses, nous nous sommes appuyés sur les réponses obtenues par la constellation d'attributs.

Une question ouverte vient clore la première partie qui porte sur les pratiques. Elle vise à comprendre ce qui pousse les étudiants à faire des activités qui n'ont pas de lien avec le cours.

Dans la seconde partie, le questionnaire cherche à saisir, d'abord, les représentations des activités numériques sans lien avec le cours, il cherche ensuite à saisir la représentation des cours. Ces deux représentations que nous cherchons à obtenir sont construites à partir de la méthode du différentiel sémantique. Ainsi, pour le différentiel sémantique sur les activités, le stimulus est le suivant : « les activités sur l'ordinateur ou le smartphone et qui ne sont pas en lien avec le cours ». Pour le différentiel sur les cours, le stimulus proposé est : « les cours dans lesquels vous utilisez le plus l'ordinateur et/ou le smartphone pour ces activités qui n'ont pas de lien avec le cours ».

Les deux questions comportent quasi les mêmes oppositions sémantiques, de manière à pouvoir comparer les représentations. Certaines oppositions concernent l'émotion (« plaisant/déplaisant », « jovial/triste », agréable/désagréable », d'autres oppositions concernent la motivation (« ennuyant/stimulant », « démotivant/motivant »), un jugement moral (« bien/mal », acceptable/inacceptable », « tolérable/non-tolérable »), le rapport à la règle (« contraint/libre », interdit/autorisé »). Les oppositions « épanouissant/abêtissant », « riche en contenu/pauvre en contenu », académique/divertissant » interrogent la nature de l'activité.

Des entretiens informels auprès d'étudiants⁶ nous ont montré que les études universitaires ne laissent pas les étudiants indifférents, qu'ils soient en situation de réussite ou d'échec académique. C'est pourquoi il semble pertinent d'intégrer les oppositions sémantiques qui tentent d'approcher l'émotion. Gaëlle Espinosa (2003), qui a souligné la place de l'affectivité à l'école, définit l'émotion en s'appuyant sur Lafortune et Saint-Pierre (1998) qui expliquent que l'émotion est « une réaction affective, heureuse ou pénible, se manifestant de diverses façons (Sillamy, 1980). Plusieurs émotions de base ont été

⁶ Des précisions sont données sur les caractéristiques des étudiants et des conditions des entretiens informels dans la partie suivante « 4. Entretiens informels ».

identifiées telles que la peur, la colère, la joie, la tristesse, la surprise, le dégoût et la détresse (Martin et Briggs, 1986) » (Lafortune, Saint-Pierre, 1998, cités par Espinosa, 2003).

Aronson, Zimmermann et Carlos (1998) et De Ketele (2010) expliquent que l'apprentissage est lié à la motivation. Pour Espinosa (2003), la motivation correspond à « ce que l'on veut faire par opposition à l'habileté ou à la compétence qui correspond à ce que l'on sait faire. La motivation serait à la fois "intérieure" et "extérieure" à l'action : "extérieure" dans le sens où elle la précède et "intérieure" dans le sens où elle la détermine » (Espinosa, 2003).

Les entretiens informels ont également relevé une part de jugement moral sur les activités. Eirick Prairat explique que la morale est « constituée, pour l'essentiel, de principes ou de normes relatives au bien et au mal, qui permettent de qualifier et de juger les actions humaines » (Prairat, 2009). Par ailleurs, au différentiel sémantique sur les activités sans lien avec le cours, nous avons intégré une opposition sémantique relative à la règle qui permet de compléter le jugement moral.

Pour ce qui concerne le différentiel sémantique portant sur la représentation des cours, nous avons ajouté une opposition pour savoir si les activités qui n'ont pas de lien avec les cours sont plus fréquentes dans les cours magistraux ou dans les travaux dirigés ou pratiques. Effectivement, du point de vue de l'enseignant, la pédagogie qu'il emploie – ou qu'il peut employer – est différente selon le nombre d'étudiants. Du point de vue de l'étudiant, il peut se sentir plus « camouflé » parmi la masse d'étudiants. Le verbe « camoufler » est défini dans le sens d'une technique militaire comme « Rendre invisible ou difficilement visible pour l'ennemi » (CNRTL). Il est possible que l'étudiant se sente alors plus libre dans son choix d'activité dans les C.M..

Nous avons également intégré une opposition afin de savoir si les activités sans rapport avec le cours sont réalisées davantage dans les cours en continu ou avec des pauses. Comme nous l'avons vu, Fernex et Lima (2016) expliquent que les institutions d'enseignement supérieur influencent l'allocation du temps des étudiants dans des activités académiques, du fait qu'elles donnent des « repères pour l'action et la décision » (Fernex, Lima, 2016, p. 83). De plus, Liborius, Bellhäuser et Schmitz (2017) ont montré que les pauses peuvent influencer la satisfaction quotidienne dans les études qui influencent à leur tour l'allocation du temps des étudiants.

Ensuite, le questionnaire interroge à travers une échelle de Likert la perception de la liberté individuelle. Notre travail étudie l'utilisation du temps en cours de l'étudiant, ce qui

relève d'un choix individuel et donc une liberté d'agir. Six modalités de réponses, à choix forcé, sont proposées aux répondants afin d'obtenir une réponse assez nuancée.

L'échelle de Likert interroge également l'image du bon élève ainsi que la perception de la règle, car les entretiens informels ont souligné, comme le jugement moral et comme la situation de cours en C.M. par rapport au T.D. et T.P., qu'elle peut influencer le comportement de l'étudiant en cours. Nous faisons le lien entre ces éléments, car effectivement si un étudiant juge mal le fait de jouer au tarot en ligne, par exemple, pendant le cours, mais que malgré cette représentation négative il le fait quand même et perçoit que l'enseignant l'a remarqué, il est fort probable que l'image qu'il a de lui-même sera ternie. Il est donc également probable qu'il fasse des activités qui n'ont pas de lien avec le cours davantage en C.M. qu'en T.D..

L'échelle de Likert intègre également des affirmations relatives à la motivation et à la pédagogie. Notre travail a pour but de réfléchir à la pédagogie universitaire, il semble ainsi judicieux de proposer des affirmations pour connaître le positionnement des étudiants sur cette question.

La dernière question interroge la perspective d'apprentissage de l'étudiant, car il est possible que les perspectives compréhensive ou de performance engagent une attitude plus centrée sur le cours, et que les perspectives minimaliste ou de désimplification soient davantage sujettes à cette décentration du cours.

Enfin, le questionnaire se termine en demandant le profil du répondant, à savoir le sexe, la discipline et le niveau d'étude.

Un travail de codage des questions et des modalités de réponse a été réalisé en amont. Nous avons réalisé un tableau synthétique des différents codes attribués pour chaque question et chaque réponse⁷.

2.6. Administration du questionnaire

Etant donné que les étudiants n'ont plus cours, le questionnaire ne peut être administré directement auprès des étudiants en face-à-face. L'administration du questionnaire se fait donc par voie numérique. Le support numérique nous permet de trier

⁷ Tableau disponible en annexe 2 « Codage des questions et des modalités de réponse ».

les données en fonction de variables choisies. Ici, comme nous souhaitons obtenir des réponses d'étudiants de licence uniquement, nous ne sélectionnons que les réponses des étudiants de licence 1, 2 ou 3.

Le support numérique permet également de ne pas faire apparaître toutes les questions qui suivent sur la même page.

Les biais de ce type d'administration se trouvent notamment au niveau de la standardisation, car au moment de répondre au questionnaire, derrière l'écran, les étudiants peuvent être dans des situations très différentes. De plus, tous les étudiants ne répondent pas au questionnaire, ce qui constitue un premier filtre, car il est possible que les répondants correspondent à un certain profil d'étudiants. De surcroît, le taux de complétion du questionnaire est moindre que s'il y avait une présence physique (Freyssinet-Dominjon, 1997).

2.7. Echantillon

Le questionnaire est administré auprès d'étudiants de niveau licence, car c'est ce niveau qui est le plus touché par l'échec à l'université. Le passage de la licence au master procède à une sorte de « tri » des étudiants, car certains s'orientent en licence professionnelle, d'autres se réorientent ou poursuivent en master, d'autres encore arrêtent leurs études. Au niveau master, une sélection a déjà été établie parmi les étudiants.

Nous souhaitons interroger des étudiants de différentes filières, car l'étude de Becker et Geer (1997), qui porte sur la culture étudiante dans les facultés de médecine, a montré que les difficultés en termes de temps sont différentes selon la filière.

Enfin, il est à noter que la représentativité de notre échantillon est limitée du fait de son caractère aléatoire, les étudiants répondant au gré de leur volonté.

3. Entretiens semi-directifs

3.1. L'entretien : ses avantages et ses limites

L'objectif de l'entretien est de comprendre le sens que l'étudiant attribue aux activités sur ordinateur et smartphone qui ne sont pas en lien avec le cours, et ce dans le but de connaître les éléments qui marquent le rythme d'apprentissage du cours.

L'entretien est défini par Grawitz comme « un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé » (Grawitz, 2001, p. 644). L'auteur insiste sur « le processus fondamental d'interaction humaine que constitue la situation d'entretien et les mécanismes variés qu'elle met en cause » (Grawitz, 2001, p. 644). L'entretien « utilise une grille des thèmes à aborder, mais [...] respecte un ordre, celui du discours de la personne interrogée » (Jakobi, 1998, p. 387). Il est semi-directif, car « il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises » (Quivy, Campenhoudt, 1995, p. 195).

L'origine de l'entretien remonte en 1943 avec l'étude de Roethlisberger et Dickson qui ont utilisé cet outil à la Western Electric pour améliorer la productivité des ouvriers. Sachant que pour augmenter la production, le moral importait plus que le niveau de rémunération, l'entretien leur a permis de connaître les facteurs qui agissent sur leur moral (Jakobi, 1998).

Grawitz fait remonter l'origine de l'entretien dans un contexte professionnel et bien postérieure à Roethlisberger et Dickson. En effet, l'entretien était premièrement utilisé en psychothérapie et en psychotechnique. Ensuite, il est utilisé dans les enquêtes d'opinion qui se multipliaient. Enfin, les techniques d'entretien utilisées dans le milieu professionnel après la Seconde Guerre Mondiale ont été remises en question, notamment la relation interviewer-interviewé (Grawitz, 2001).

Quivy et Campenhoudt (1995) relèvent trois situations dans lesquelles l'entretien est utile : 1/ pour l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés, 2/ l'analyse d'un problème précis, et 3/ la reconstitution de processus d'action, d'expériences ou d'événements du passé (Quivy, Campenhoudt, 1995).

Jakobi explique que l'entretien peut être utilisé pour répondre à plusieurs nécessités : 1/ avant une enquête quantitative, il permet l'exploration d'un domaine et du « champ de référence des futurs répondants » ; 2/ après un questionnaire, il permet d'approfondir la connaissance de certaines attitudes ; 3/ il permet également d'appréhender les systèmes de

normes, de valeurs et de représentations ; 4/ enfin, il est utilisé dans la psychologie clinique (Jakobi, 1998, p. 388).

L'entretien permet d'analyser en profondeur un phénomène, et sa souplesse permet de conserver le cadre de référence de l'interviewé (Quivy, Campenhoudt, 1995). Toutefois, cette souplesse est à considérer non pas comme permettant une totale spontanéité de l'interviewé ni une totale neutralité du chercheur. L'information verbale donnée est le fruit de la relation entre l'interviewer et l'interviewé et doit être analysée comme telle. L'analyse de l'entretien doit donc élucider l'influence des propos de l'interviewer sur ceux de l'interviewé (Quivy, Campenhoudt, 1995).

Toutefois, Jakobi (1998) souligne plusieurs illusions de transparence : l'illusion de la transparence du sujet à lui-même, l'illusion de la transparence du langage, de la transparence entre ce qui est dit et entendu et de la transparence entre ce que l'interviewé veut dire et ce que l'interviewer comprend (Jakobi, 1998).

L'analyse de l'entretien veut établir des « types de réactions possibles vis-à-vis d'un thème, d'un sujet, une répartition possible d'attitudes, donc un élément déjà quantifié et statistique, donnant une indication sur la direction dans laquelle situer des facteurs » (Grawitz, 2001, p. 648).

3.2. Justification des thèmes et des questions

Tout d'abord, en guise de consigne, il est demandé à l'interviewé de parler des activités qu'il fait sur son ordinateur ou son smartphone pendant le cours. Cette question permet de lancer l'échange avec l'interviewé sur ses pratiques.

L'entretien est ensuite structuré en quatre parties.

Dans la première partie, il est demandé à l'interviewé les activités qu'il fait en cours sans rapport avec le cours. Cette question permet de connaître les différentes activités et donc les différentes occupations, ou préoccupations, des étudiants pendant le cours. Il est ensuite demandé pourquoi ces activités-là et pas d'autres, ce qui permet de savoir s'il y a des stratégies, et de connaître les limites que l'étudiant se fixe à lui-même dans le choix des activités sans lien avec le cours.

Ensuite, l'entretien s'intéresse au temps que les activités prennent à l'échelle d'un cours, à la fréquence de celles-ci, ainsi qu'au moment du cours pendant lequel l'étudiant fait

autre chose que le cours. Ces questions permettent de peser l'importance des activités, en termes de quantité de temps à l'échelle d'un cours. Elles permettent également de relativiser la pratique numérique de l'étudiant sans rapport avec le cours, car la quantité d'activités n'exprime pas la quantité de temps passé à ces activités. La question de savoir à quel moment du cours les activités sont réalisées permet déjà d'évoquer les causes de ces activités.

Ensuite, l'interviewé est amené à s'exprimer sur ce qu'il ressent lorsqu'il fait des activités sans rapport avec le cours, ce qui permet à la fois de connaître le ressenti, mais aussi éventuellement de savoir pourquoi, c'est-à-dire de connaître les éléments qui amènent les étudiants à faire des activités sans rapport avec le cours.

Nous cherchons également à connaître le profil des cours dans lesquels l'étudiant effectue davantage ces activités, ainsi que ce qu'apportent ces activités à l'étudiant. Nous demandons également s'il voit des étudiants dans sa promotion faire des activités numériques sans lien avec le cours. Cette question permet de savoir s'il agit selon un contexte et permet d'interroger le regard qu'il porte sur les activités numériques sans lien avec le cours que font les autres étudiants. Le fait qu'il s'agisse d'autres étudiants donne considérablement un recul à l'échange.

Dans la deuxième partie, qui s'intéresse à la représentation du cours, nous interrogeons le contenu et le format du cours (C.M., T.D., T.P.), ainsi que la pédagogie (ce qu'il apprécie ou non, les pauses pendant les cours, les remarques faites par les enseignants concernant les activités sans lien avec le cours). Etant donné que, selon nos recherches, aucun auteur n'a traité le sujet des activités des étudiants pendant le cours et sans rapport avec le cours, ce sont des entretiens informels qui nous ont permis de penser à l'hypothèse d'un lien entre la représentation du cours et les activités sans rapport avec le cours.

La troisième partie correspond à la construction personnelle de l'étudiant par sa formation universitaire. Ce thème permet de connaître la représentation que l'étudiant a de sa formation universitaire d'un point de vue de sa propre construction, car nous pouvons supposer que les pratiques numériques en cours sans rapport avec le cours ne sont pas identiques selon que l'étudiant pense que sa formation le construit fortement ou non. Ce thème a été réfléchi à partir des entretiens informels réalisés. Le concept de « construction personnelle » renvoie à une structure unique de la personne. Cette unicité soulève une singularisation de la personne (Grenouilloux, 2008). Il s'agit donc d'une construction en tant

qu'individu singulier. Nous interrogeons ce qu'apporte la formation universitaire tant sur le plan professionnel que personnel chez l'étudiant.

3.3. Echantillon

Les sujets interrogés sont des sujets volontaires de niveau licence, car c'est à ce niveau que le taux d'échec à l'université est le plus élevé.

De plus, le passage de la licence au master procède à une sorte de « tri » des étudiants, car comme nous l'avons dit, certains s'orientent en licence professionnelle, d'autres se réorientent ou poursuivent en master, d'autres encore arrêtent leurs études.

Nous souhaitons interroger des étudiants de différentes filières pour voir si les pratiques et les représentations s'établissent selon la filière, bien que notre échantillon n'ait pas l'ambition d'être représentatif.

4. *Entretiens informels*

Des entretiens informels ont été menés en amont. Ils nous ont permis de construire notre guide d'entretien et le questionnaire et nous permettront éventuellement de comprendre certains résultats.

Plusieurs sources sont utilisées :

- quarante entretiens informels ont été réalisés, il s'agit d'entretiens informels menés à partir de l'administration en face-à-face du questionnaire, les étudiants proviennent des filières sciences humaines et sociales, droit, sciences et technologies et médecine. Le questionnaire nous a servi de prétexte pour recueillir une interaction sur le sujet dans le but de l'appréhender à partir de subjectivités diverses. Les réponses obtenues en face-à-face ne seront pas utilisées pour l'analyse, afin d'éviter les biais dû à un mode d'administration différent ;
- un entretien de groupe auprès de six étudiants en Master 2 en Sciences de l'éducation, dont quatre filles et deux garçons ;
- un autre entretien de groupe avec deux étudiants, dont l'un est en Licence 1 en psychologie et l'autre en première année de D.U.T. en génie des matériaux.

5. *Récapitulatif des hypothèses et méthodologie utilisée*

En vue d'étudier les activités sur ordinateur et smartphone pendant le cours et sans lien avec le cours, ainsi qu'étudier ce qui amène l'étudiant à faire ces activités, nous présentons ici la méthodologie que nous allons utiliser.

Tableau 2. *Récapitulatif des hypothèses et méthodologie utilisée*

Hypothèses	Variables	Moyens utilisés
« Les activités des étudiants pendant le cours ne sont pas toutes liées au cours dispensé ».	/	Constellation d'attributs Entretien
« Plus la représentation que les étudiants ont du cours est positive, plus le temps passé en cours sur l'ordinateur et le smartphone à faire des activités sans rapport avec le cours diminue. À l'inverse, plus la représentation que les étudiants ont du cours est négative, plus le temps passé en cours sur l'ordinateur et le smartphone à faire des activités sans rapport avec le cours augmente ».	Représentation des cours Temps passé en cours sur l'ordinateur à faire des activités sans rapport avec le cours	Echelles Likert Différentiel sémantique sur les cours Entretiens
« Le niveau d'études et le sexe influencent la représentation que les étudiants se font des activités sur ordinateur ou smartphone en cours et sans rapport avec le cours ».	Niveau d'études Sexe Représentation des activités sur ordinateur ou smartphone sans rapport avec le cours	Différentiel sémantique sur les activités

Présentation des résultats

1. Constellation d'attributs des activités des étudiants sans rapport avec le cours

Tout d'abord, nous avons réalisé la constellation d'attributs, car c'est à partir des réponses récoltées que la première question du questionnaire est construite.

Le choix de cet outil se justifie par la volonté de connaître :

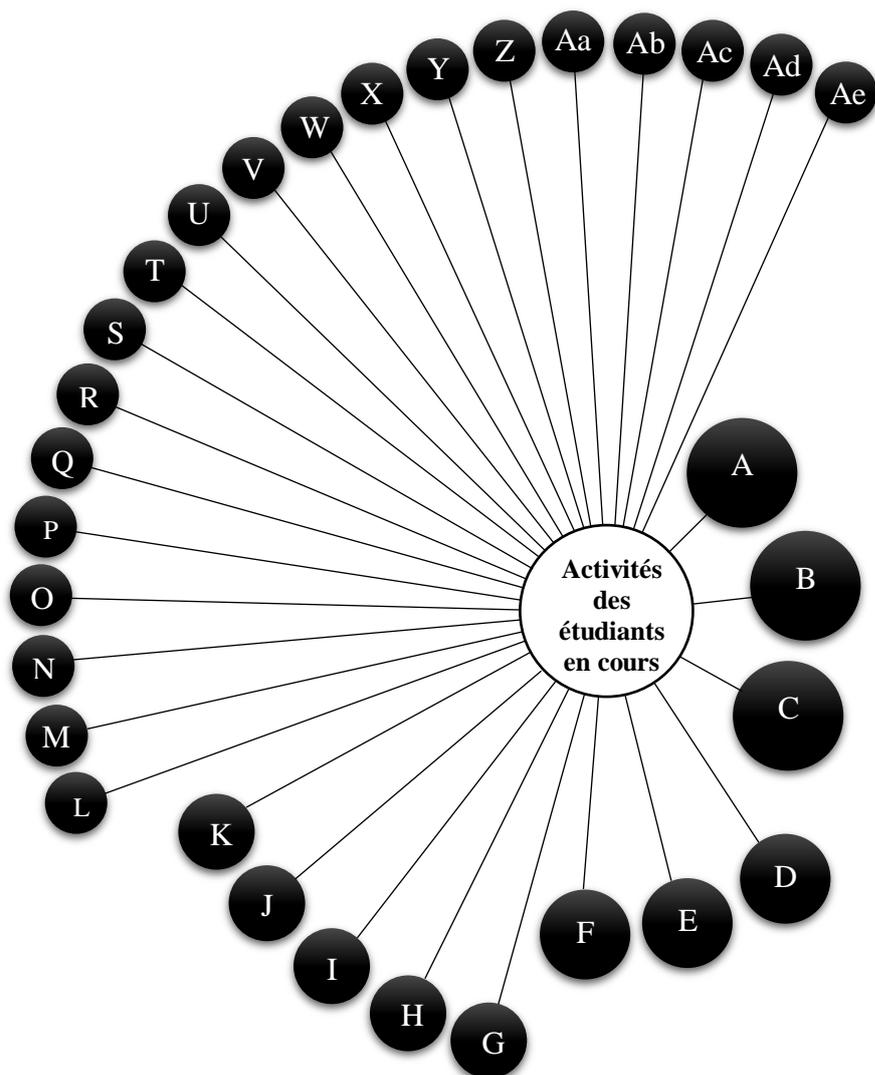
- la large gamme d'activités faites en cours ;
- les activités qui sont les plus fréquentes ;
- la part des activités numériques dans les activités sans rapport avec le cours.

La constellation d'attributs a été réalisée à partir du stimulus inducteur suivant : « les activités que vous avez déjà faites ou que vous avez déjà vu faire pendant les cours à l'université ».

Nous avons posé la question sur les groupes de promotion sur le réseau social Facebook. Nous avons obtenu par échantillon aléatoire, qui n'a pas l'ambition d'être représentatif, 18 réponses d'étudiants, sans distinction de sexe, de discipline ou de niveau. Nous n'avons pas fait cette distinction, car nous ne demandions pas seulement les pratiques propres à l'étudiant interrogé mais également les pratiques qu'il a vu faire, cette année ou les années précédentes, à l'université. Ainsi, il ne serait pas correct d'attribuer des pratiques à des étudiants qui n'ont fait qu'observer les pratiques des autres.

C'est l'absence de cette distinction qui permet probablement une plus grande liberté d'expression.

Ci-dessous, est présentée la constellation d'attributs. Les items qui se rapprochent du stimulus sont les items ayant une occurrence élevée, tandis que les items plus éloignés ont une occurrence plus faible et possèdent donc davantage d'originalité.



Lettre	Activité	Occurrence	Légende :
A	Réseaux sociaux (Facebook, Instagram, Twitter)	12	 Très fréquent
B	Jeux en ligne/hors ligne sur l'ordinateur	11	
C	Regarder/acheter des vêtements/sacs à main/chaussures sur Internet	11	
D	Envoi de SMS	8	 Assez fréquent
E	Discuter avec les voisins	7	
F	Regarder des vidéos/séries/films	6	 Peu fréquent
G	Manger/boire	5	
H	Consultation des mails	5	 Faiblement fréquent
I	Jeux sur le smartphone	5	
J	Dessiner	4	
K	Travailler une autre matière	4	
L	Préparer un voyage, réservation d'hôtel ou de billet de train	3	
M	Retoucher des photos	3	
N	Téléphoner	3	
O	Lecture de livres ou de magazines	2	
P	Se mettre du vernis à ongles	2	
Q	Se maquiller	2	
R	Répondre à des enquêtes en ligne	2	
S	Chercher des informations sur le cours	2	
T	Dormir	2	
U	Jouer à un jeu sur papier	2	
V	Jouer à des jeux-vidéo	2	
W	Se prendre en photo	1	
X	Lecture d'articles de presse ou scientifiques	1	
Y	Ecouter de la musique	1	
Z	Consulter les petites annonces	1	
Aa	Se recoiffer, se lisser les cheveux	1	
Ab	Regarder des sites d'images rigolotes	1	
Ac	Consulter le site de la CAF	1	
Ad	Colorier les tables avec du vernis à ongles	1	
Ae	Recherche de stage	1	

Figure 5. Constellation d'attributs pour les activités sans rapport avec le cours

Tout d'abord, nous pouvons constater que la majorité des items sont liés aux outils numériques. Plus particulièrement, les items ayant les plus grandes occurrences sont liés à l'ordinateur. En d'autres termes, ce sont ceux que l'on retrouve dans au moins la moitié des réponses, à savoir : réseaux sociaux = 12 occurrences ; jeux en ligne/hors ligne sur ordinateur = 11 occurrences ; regarder/acheter des vêtements/sacs à main/chaussures sur Internet = 11 occurrences.

Mais les outils numériques ne sont pas les seuls supports d'activités détachées du cours. En effet, on retrouve un tiers des items qui ne sont pas sur un support numérique, à savoir : « discuter avec les voisins » (8 occurrences), « manger/boire » (5 occurrences), « dessiner » (4 occurrences), « travailler sur une autre matière » (4 occurrences, cet item peut se réaliser sans outil numérique), « lecture de livres ou de magazines » (2 occurrences), « se mettre du vernis à ongles » (2 occurrences), « se maquiller » (2 occurrences), « dormir » (2 occurrences), « jouer à un jeu sur papier » (2 occurrences), « se recoiffer, se lisser les cheveux » (1 occurrence) et « colorier les tables avec du vernis à ongles » (1 occurrence). L'idée de songe peut être ajoutée, car, bien qu'elle ne soit pas physiquement observable, elle est toutefois présente.

2. Questionnaire

Nous avons choisi de faire une enquête par questionnaire⁸ car nous souhaitons connaître les pratiques numériques (ordinateur et smartphone) des étudiants réalisées pendant le cours et qui n'ont pas de lien avec le cours.

Nous cherchons à connaître le temps consacré à ces pratiques, ainsi que les représentations en nous appuyant sur notre propre observation durant nos années universitaires et en nous appuyant sur les entretiens informels. Toutefois, nous considérons l'importance de l'entretien pour une démarche davantage heuristique concernant les représentations des étudiants.

Pour l'administration du questionnaire par voie numérique, d'une part, nous avons contacté une enseignante en sciences humaines et sociales afin qu'elle envoie le questionnaire à tous ses étudiants de licence. Cette enseignante a gracieusement accepté notre demande. D'autre part, le Doyen de la Faculté de sciences et technologies a également accepté la diffusion du questionnaire auprès des étudiants du campus.

Notons toutefois que la représentativité des réponses est atténuée, car les répondants sont des étudiants volontaires, ce qui constitue peut-être déjà un public à caractéristique particulière. La représentativité est aussi atténuée par le déséquilibre des répondants en fonction des caractéristiques personnelles (sexe, discipline, niveau).

2.1. Remarques liminaires

Tout d'abord, il est important de noter que toutes les pratiques que nous allons mentionner dans les résultats sont des pratiques déclarées. Même si nous avons constaté lors des entretiens informels une expression libre des étudiants pour parler de ce sujet, il aurait toutefois été intéressant de compléter les déclarations par une observation.

Nous organisons les données comme suit : les statistiques descriptives sont réalisées dans la présentation des résultats et les statistiques inférentielles le sont dans l'analyse.

De plus, comme nous l'avons précisé, nous avons administré le questionnaire en face à face et par voie numérique. Les résultats obtenus à partir de l'administration en face-à-face ne sont pas compris dans l'analyse statistique, ils ont seulement servi à obtenir une interaction informelle pour mieux appréhender les questionnements du public étudié et

⁸ Présentation du questionnaire disponible en annexe 3 « Présentation du questionnaire ».

obtenir quelques remarques relatives au questionnaire. Ainsi, une étudiante nous a expliqué que les modalités de réponses lui semblent assez variées, ce qui permet une prise en compte de la multitude d'activités et d'attitudes en cours. Dans le questionnaire par voie numérique, nous avons permis aux étudiants de poser leurs remarques sur le questionnaire ou plus globalement sur le sujet et nous avons retrouvé ce même argument à travers la remarque suivante :

« Je trouve très intéressante l'idée de s'intéresser à ce que font les étudiants en cours, et à ce qu'ils pensent de ces éventuelles activités hors contexte. Ce n'est pas un sujet qui est souvent posé dans les questionnaires propres à l'université, et quand il l'est, c'est avec beaucoup moins de questions et de possibilités de réponse. C'est une belle initiative qui permet enfin de considérer les étudiants comme des humains, avec des moments d'absence et de fatigue, et non pas comme des machines qui peuvent opérer sans retenue sur toute une journée. Et à mon avis cela importe beaucoup à la façon dont les cours sont dans la pratique, et aider peut-être à améliorer la façon dont ils sont organisés et répartis. Ça parle en tout cas beaucoup plus que de simples résultats de partiels. J'espère que vous saurez tirer le meilleur profit de ces informations, pour le bien de tous ! » (Etudiant, licence 1, sciences et technologies).

L'interaction en présentiel nous a également permis de constater que les étudiants évoquent ouvertement et librement les activités qu'ils font, notamment les jeux.

De plus, le questionnaire ne semble pas laisser les étudiants indifférents, car nous avons constaté quelques sourires et certains étudiants nous ont fait part ouvertement de leur ressenti des cours, de leur formation et d'eux-mêmes dans le cadre de leurs études. Nous retrouvons la même chose dans les remarques *via* le questionnaire par voie numérique :

« Je suis à la fac par défaut car je ne savais pas où aller. Certains cours sont vraiment passionnants d'autres on sent que les profs s'en foutent et n'aiment pas transmettre. Je trouve le système de pourcentages 30 pourcent CC et 70 pourcent CT vraiment pas significatif pourquoi ne pas mettre 50 50 ? Apprendre par cœur est plus important que de pratiquer ? Au niveau des rattrapages, pourquoi remplacer la note de la 1^{ère} session par la note de la 2^{ème} session ? Pourquoi ne pas garder la meilleure des deux ? Y'a parfois des choses incompréhensibles à la fac... Cependant j'y suis et je finirai ma licence mais parfois je me demande si un BTS ou un DUT n'aurait pas été mieux niveau suivi et reconnaissance... voilà voilà en espérant que tu réussisses ton mémoire ! » (Etudiante, licence 2, sciences et technologies).

Dans le même sens, nous avons constaté que nombreux sont les étudiants qui adoptent une posture de réflexion sur les autres étudiants. En voici un exemple :

« Le manque d'attention en cours et l'utilisation de smartphone ou ordinateur pour se divertir peut aussi être lié à un problème d'intégration sociale conduisant l'étudiant à se renfermer sur lui-même. Les relations entre étudiant jouent un rôle important dans la motivation. » (Etudiante, licence 3, sciences et technologies).

2.2. Statistiques descriptives

2.2.1. Caractéristiques de l'échantillon

Le tableau ci-dessous présente de manière synthétique les caractéristiques de l'échantillon. Par souci de lisibilité, nous ne présentons que les disciplines de sciences et technologies et sciences humaines et sociales, car à elles seules, elles représentent 95,45% de l'échantillon. Toutefois, le tableau complet est disponible en annexe 4.

Tableau 3. Tableau synthétique des caractéristiques de l'échantillon (en %)

Discipline			Sexe		Total
			Homme	Femme	
Sciences et technologies	Niveau	L1	7,19%	14,77%	21,97%
		L2	7,19%	13,63%	20,83%
		L3	4,54%	9,09%	13,63%
	Total		18,94%	37,5%	56,44%
Sciences humaines et sociales	Niveau	L1	0,76%	14,77%	15,53%
		L2	1,51%	5,68%	7,19%
		L3	1,89%	14,39%	16,28%
	Total		4,16%	34,85%	39,01%
Total	Niveau	L1	8,71%	30,68%	39,39%
		L2	9,47%	20,07%	29,54%
		L3	6,81%	24,24%	31,06%
	Total		23,1%	72,35%	95,45%

L'échantillon n'est pas représentatif ni en termes de sexe, ni en termes de discipline et ni en termes de niveau. La non-représentativité en termes de discipline se perçoit par un fort déséquilibre du nombre de répondants en faveur des disciplines sciences humaines et sociales et sciences et technologies. Elle s'explique principalement par la diffusion du questionnaire, qui a été rendue possible par une enseignante en sciences humaines et sociales et le Doyen de la Faculté de sciences et technologies.

La non-représentativité en termes de sexe et de niveau d'études s'explique principalement par la volonté ou non de répondre au questionnaire, elle est en faveur des étudiantes et aux dépens des étudiants.

2.2.2. Fréquence des activités qui n'ont pas de rapport avec le cours

Concernant la fréquence des activités qui n'ont pas de rapport avec le cours⁹, les étudiants devaient préciser la fréquence à laquelle ils font les différentes activités que nous proposons (qui ont été construites à partir des résultats de la constellation d'attributs). Les étudiants répondaient sur une échelle de 1 à 5, 1 correspondant à « à tous les cours » et 5 à « jamais ».

On observe trois catégories d'activités :

- les activités dont la fréquence est forte et ne fait pas consensus ;
- les activités dont la fréquence est très faible et fait consensus ;
- les activités dont la fréquence est moyenne et ne fait pas consensus.

Effectivement, en moyenne, on constate que les activités les plus courantes sont : « envoi de SMS » ($m = 2,29$), « consulter les mails » ($m = 2,92$), « les réseaux sociaux » ($m = 3,00$) et « chercher des informations sur le cours » ($m = 3,00$). Plus la moyenne se rapproche du 1, plus la fréquence de la pratique est élevée. Plus elle se rapproche du 5, moins l'activité est fréquente. Toutefois, ces activités obtiennent un écart-type supérieur aux autres activités proposées, ce qui signifie que même si ce sont les plus fréquentes, elles ne font pas consensus.

À l'inverse, on constate que les activités les moins courantes sont « retoucher des photos » et « téléphoner ». Leur faible écart-type semble induire un consensus chez les étudiants à ne pas faire ces activités.

Enfin, les activités déclarées à fréquence moyenne et sans réel consensus concernent le reste des activités, parmi lesquelles nous pouvons retrouver les jeux en ligne et hors ligne sur ordinateur, les jeux sur le smartphone et la consultation ou l'achat de vêtement.

Etant donné que le 1 correspond à « à tous les cours » et le 5 à « jamais », nous nous attendions à voir une moyenne plus proche du 1 pour les premières activités proposées, car il s'agit des réponses ayant une plus grande occurrence dans la constellation d'attributs. Il s'agit de « réseaux sociaux (Facebook, Instagram, Twitter) », « Jeux en ligne/hors ligne sur l'ordinateur », « Regarder/acheter des vêtements/sacs à main/chaussures sur Internet » et « Envoi de SMS ».

⁹ Voir tableau en annexe 5 « Fréquence des activités sans rapport avec le cours ».

2.2.3. Temps de concentration

Nous avons questionné les étudiants sur le temps de concentration de manière continue. La moyenne obtenue¹⁰ est de 4,37. Notons que 4 correspond à « entre 30min à 1h » et 5 correspond à « entre 1h et 1h30 ». Cela signifie qu'en moyenne, le temps de concentration que les étudiants estiment est de 30 minutes à 1 heure. L'écart-type ($\sigma = 1,042$) montre toutefois une dispersion assez élevée.

2.2.4. Apport de l'ordinateur

45% des étudiants de l'échantillon déclarent apporter leur ordinateur en cours¹¹.

Un tri croisé entre l'apport de l'ordinateur, la discipline et le niveau¹² relève que 74,8% des étudiants en sciences humaines et sociales de notre échantillon apportent leur ordinateur en cours, tandis qu'il s'agit de 40,9% en sciences et technologies. De plus, toutes disciplines confondues, en troisième année, les étudiants apportent plus leur ordinateur qu'en licence 1 et 2.

Un tri croisé entre l'apport de l'ordinateur et le sexe¹³ permet de voir que les étudiantes (61,61%) apportent deux fois plus leur ordinateur en cours que les étudiants (33,33%). Les résultats peuvent probablement être nuancés par le fait qu'il y a davantage d'étudiantes en sciences humaines qu'en sciences et technologies.

2.2.5. Activités avec l'ordinateur sans rapport avec le cours

Nous demandions aux étudiants s'il leur arrive de faire des activités sur leur ordinateur qui n'ont pas de rapport avec le cours. Les étudiants pouvaient répondre sur une échelle de 1 à 5¹⁴, 1 correspondant à « oui, à chaque cours » et 5 à « non, absolument

¹⁰ Voir tableau en annexe 6 « Temps de concentration ».

¹¹ Voir tableau en annexe 7 « Apport de l'ordinateur en cours ».

¹² Voir tableau en annexe 8 « Apport de l'ordinateur en cours, discipline et niveau d'études ».

¹³ Voir tableau en annexe 9 « Apport de l'ordinateur en cours et sexe ».

¹⁴ Les modalités de réponses proposées étaient les suivantes : 1 : oui, à chaque cours ; 2 : oui, souvent ; 3 : oui, parfois ; 4 : non, quasiment jamais ; 5 : non, absolument jamais.

jamais ». La moyenne obtenue est de 3,12¹⁵, ce qui signifie que les étudiants font *parfois* des activités sans rapport avec le cours.

Ce résultat peut certainement être lié avec la variable discipline, puisque nous venons de voir que les étudiants de sciences et technologies apportent moins leur ordinateur en cours que les étudiants en sciences humaines et sociales. Toutefois, l'écart-type ($\sigma = 1,113$) indique que la fréquence ne fait pas consensus chez les étudiants interrogés.

2.2.6. Temps consacré sur ordinateur à faire des activités sans lien avec le cours

Les étudiants étaient amenés à préciser le temps qu'ils consacrent sur l'ordinateur à faire des activités sans rapport avec le cours. La moyenne obtenue est de 3,28¹⁶, 3 correspondant à « 1 heure » et 4 correspondant à « 45 minutes ». Toutefois, l'écart-type de 1,562 montre que la distribution est fortement dispersée.

Toutefois, il s'agit de pratiques déclarées et cette question relève d'une estimation dont la précision est difficile, notamment si l'on considère les propos d'étudiants dans la question ouverte qui porte sur les causes, à savoir que certaines activités sont faites sans réellement en prendre conscience, car induites par automatisme.

2.2.7. Usage du smartphone

Les étudiants de l'échantillon ont quasiment tous déclaré posséder un smartphone, c'est ce que montre la moyenne de 1,02 (1 correspondant à « oui » et 2 à « non »).

Nous demandions aux étudiants à quelle fréquence ils font des activités sur leur smartphone sans lien avec le cours¹⁷. La moyenne obtenue est de 2,29¹⁸. Ainsi, en moyenne, les étudiants font *souvent* des activités sur smartphone sans rapport avec le cours.

Toutefois, l'écart-type de 1,225 montre que la distribution des réponses est fortement dispersée. Un diagramme en bâtons permet de constater que les deux mesures de tendance

¹⁵ Voir tableau en annexe 10 « Activités avec l'ordinateur sans rapport avec le cours ».

¹⁶ Voir tableau en annexe 11 « Temps consacré sur ordinateur à faire des activités sans lien avec le cours ».

¹⁷ Les modalités de réponses étaient les suivantes : 1 : à chaque cours ; 2 : souvent ; 3 : parfois ; 4 : quasiment jamais ; 5 : absolument jamais.

¹⁸ Voir tableau en annexe 12 « Usage du smartphone en cours ».

centrale, que sont la moyenne et le mode, ne mettent pas en évidence la même chose. Tandis que la moyenne nous indique que les activités sont « souvent » réalisées, le mode relève qu'elles le sont « à chaque cours ». Notons que le mode est la mesure qui indique la modalité de réponse la plus représentée.

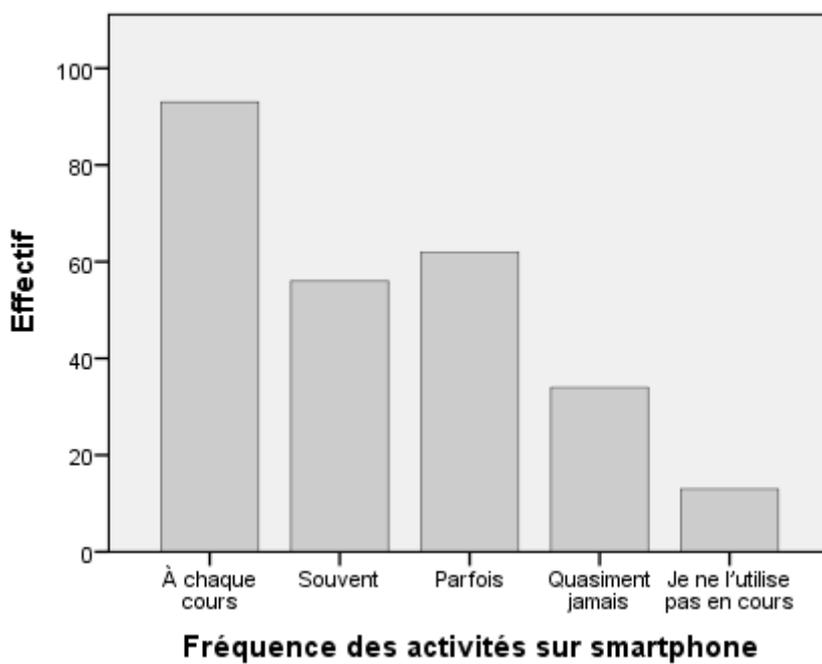


Figure 6. Fréquence des activités sur smartphone

Enfin, nous demandions également aux étudiants le temps que prennent les activités sur smartphone sans rapport avec le cours. La moyenne des réponses est de 3,21¹⁹. Cette moyenne signifie que la durée est proche de 1h (car 3 renvoie à « 1h » et 4 à « 45min »). Mais l'écart-type ($\sigma = 1,612$) indique que cette moyenne ne fait pas consensus. En d'autres termes, beaucoup d'étudiants ont déclaré consacrer plus d'une heure sur le smartphone à faire des activités sans rapport avec le cours, mais beaucoup d'étudiants ont également déclaré consacrer moins de 45 minutes. Les pratiques des étudiants sont donc très diverses.

2.2.8. Activités sur smartphone

Les étudiants devaient préciser quelles activités ils font sur leur smartphone. Plusieurs propositions de réponses leur ont été fournies, parmi lesquelles les activités

¹⁹ Les modalités de réponses étaient les suivantes : 1 : Environ 2h ; 2 : 1h30 ; 3 : 1h ; 4 : 45min ; 5 : 30min ; 6 : 15min ; 7 : 10min ; 8 : 5min ; 9 : Moins de 5min.

déclarées comme les plus courantes sont « répondre à un SMS » ($m = 1,09$), « envoyer des sms » ($m = 1,31$) et « aller sur Internet » ($m = 1,38$)²⁰. La moyenne varie entre 1 et 2 car 1 correspond à « oui » et le 2 à « non ». Nous avons distingué envoyer et répondre à un SMS, car l'action du sujet dans l'un et l'autre cas n'est pas identique. Dans le second cas, l'étudiant est interpellé par le SMS, alors que dans le premier, c'est lui qui, sans stimulus externe, vaque à autre chose. La moyenne de 1,09 pour « répondre à un SMS » indique que 81% des étudiants répondent à un SMS en cours.

Les écarts-type des activités « envoyer un SMS » ($\sigma = 0,462$) et « aller sur Internet » ($\sigma = 0,487$) soulignent un consensus.

Les activités déclarées comme les moins fréquentes sont « se prendre en photo » ($m = 1,98$), « prendre les notes du cours » ($m = 1,93$) et « jouer » ($m = 1,80$). Etant donné que les jeux sur le smartphone apparaissent cinq fois dans la constellation d'attributs sur 18 répondants, nous pensions voir une fréquence plus élevée.

2.2.9. Support des activités

La question était de savoir sur quels supports les activités sans rapport avec le cours sont les plus fréquentes. Les étudiants pouvaient répondre sur le smartphone, sur l'ordinateur ou sur les deux supports.

Un premier tri croisé entre le support des activités et le niveau d'études montre que le smartphone est le support le plus utilisé²¹ et que le niveau d'études n'exerce pas d'influence. En effet, tous niveaux confondus, 62,5% des étudiants utilisent uniquement le smartphone pour faire des activités sans rapport avec le cours.

En croisant le support des activités et la discipline²², il apparaît notamment qu'en sciences et technologies, les étudiants sont 67,8% à n'utiliser que le smartphone et 20,8% à utiliser l'ordinateur et le smartphone. En sciences humaines et sociales, les étudiants sont 56,31% à n'utiliser que le smartphone et 39,8% à utiliser les deux supports.

Nous constatons donc que dans les deux disciplines, c'est le smartphone qui est le support principal des activités sans lien avec le cours, mais l'on peut dire qu'une part non négligeable d'étudiants déclare utiliser les deux supports numériques.

²⁰ Voir tableau en annexe 13 « Activités sur smartphone ».

²¹ Voir tableau en annexe 14 « Support des activités et niveau ».

²² Voir tableau en annexe 15 « Support des activités et discipline ».

De surcroît, l'écart entre l'utilisation de l'ordinateur et l'utilisation du smartphone est plus forte chez les étudiants de sciences et technologies que chez les étudiants de sciences humaines et sociales. Ce résultat est probablement lié au fait que les étudiants de sciences et technologies sont moins nombreux (40,9%) à apporter leur ordinateur en cours que les étudiants de sciences humaines et sociales (74,8%).

Enfin, lorsque l'ordinateur est utilisé pour faire des activités qui n'ont pas de lien avec le cours, l'usage du smartphone va de pair.

2.2.10. Causes des activités sans rapport avec le cours

Une question ouverte a été construite pour interroger l'étudiant sur ce qui l'amène à faire des activités sans rapport avec le cours. Sur 264 réponses au questionnaire, nous avons obtenu 193 réponses. Une lecture rapide permet de voir la place importante que prend l'« ennui ».

Il convient de préciser que le terme « ennui » n'est pas mentionné dans les questions du questionnaire avant la question qui vise à connaître les causes des activités sans lien avec le cours. Le cas contraire aurait pu conduire à penser que le mot serait prégnant pour les répondants et les aurait incités à mentionner l'ennui.

Voici les réponses obtenues, nous ne présentons que les 20 premières réponses, la totalité des réponses étant disponible en annexe 16. L'analyse de ces réponses est présentée dans la partie suivante « Analyse ».

1. Le cours est trop long, j'ai du mal à me concentrer.
2. Les cours sont longs et m'ennuient...
3. Ennui.
4. Manque de concentration. Cours peu intéressant. Professeur qui se répète.
5. Ennui. Pas d'intérêt pour le cours intéressant mais prof ennuyeux.
6. Les profs se contentent de lire un PowerPoint qui est déjà disponible sur notre espace pédagogique, il n'y a que très peu d'informations supplémentaires apportées, c'est donc purement un acte de présence de se rendre en cours.
7. Quand le prof radote, que le cours n'est pas très intéressant, s'il ne lit qu'un diaporama, il suffit de noter ou de le prendre plus tard.
8. 1) Si ces activités n'ont rien à voir avec le cours, il peut s'agir d'ennui parce que le cours ne m'intéresse pas ou parce qu'il est trop lent (ce qui arrive souvent, les autres élèves se plaignent que le cours avance trop vite, donc le prof répète inlassablement et c'est très frustrant donc en attendant qu'on avance, oui, je vais sur mon smartphone). 2) Parce que je suis préoccupée dans ma vie personnelle (que ce soit des soucis d'argent et converser avec mon conseiller bancaire ou un.e ami.e qui a besoin de soutien) ou professionnelle (j'ai un emploi le weekend) et que je dois répondre à des messages de cet ordre. 3) Parce que j'attends un mail ou sms important et que je vérifie régulièrement. 4) Si tout va bien et que le cours avance à une vitesse normale en étant intéressant, je n'ai aucune raison d'aller faire autre chose que

prendre des notes, SAUF quand justement le cours m'intéresse et que je vais chercher ce qu'a écrit tel auteur ou vérifier l'orthographe d'un nom par exemple.

9. L'ennui, un cours pas captivant ou qui ne m'intéresse pas. La fatigue aussi et donc le manque de motivation de suivre le cours.
10. L'ennui pendant le cours.
11. Ennui, lassitude.
12. L'ennui.
13. Parfois les cours ne sont pas forcément intéressants.
14. Tout dépend du cours, souvent je regarde les réseaux sociaux ou mes mails, mais par réflexe, par curiosité, et j'ai tendance à regarder mon téléphone toutes les 30 secondes ! J'y suis souvent principalement pour répondre aux messages importants qu'on m'envoie (de type « Je ne vais pas bien, j'ai besoin de tes conseils parce que tu es mon amie » ou « comment on s'organise pour l'événement de ce soir ? », et non pas « coucou ça va lol ? ») ! Souvent je regarde aussi mes écrans quand je décroche du cours... et parfois même si le cours est intéressant, je vais regarder mon téléphone par réflexe, ce qui me fera décrocher du cours... C'est stupide, mais c'est une mauvaise habitude !
15. En attente d'une réponse importante, besoin de nouvelles d'un enfant.
16. L'ennui.
17. La matière / le manque d'intérêt. Le prof. Le sens des priorités. L'attention fluctuante. L'ennui.
18. Faire des recherches, pour vérifier certains des professeurs. Parfois pour me détendre un petit peu, surtout quand le cours est pesant en termes de contenu.
19. SMS : Baisse de concentration durant le cours. Internet : Recherches de noms/d'années et d'autres informations par rapport aux cours.
20. La perte de concentration, une partie de cours jugée moins intéressante, se reposer le poignet dans le cas où l'ordinateur n'a pas été pris.

2.2.11. Représentation des activités sans rapport avec le cours

Un stimulus a été soumis aux répondants : « les activités sur l'ordinateur ou le smartphone et qui ne sont pas en lien avec le cours ». Nous proposons aux étudiants une suite de 24 oppositions sémantiques. Les étudiants étaient invités, pour chaque opposition, à se positionner sur une échelle en sept points²³.

Le différentiel sémantique des activités sans rapport avec le cours²⁴ laisse apparaître qu'il n'y a pas réellement de représentation de forte intensité, car aucun item se situe dans un « assez » ou un « très ».

Ce constat va de conserve avec le résultat des oppositions « intéressant | inintéressant » et « satisfaisant | insatisfaisant » qui restent dans le neutre, ainsi que l'écart-type de l'opposition « inutile | utile » ($\sigma = 1,771$), qui révèle qu'il n'y a pas de consensus pour dire que les activités numériques sans lien avec le cours sont utiles. L'utilité peut être

²³ Les modalités de réponses étaient les suivantes : 1 : très ; 2 : assez ; 3 : peu ; 4 : 0 (neutre) ; 5 : peu ; 6 : assez ; 7 : très.

²⁴ Voir différentiel sémantique en annexe 17 « Différentiel sémantique sur les activités sans rapport avec le cours ».

comprise au sens où les activités permettent de tuer l'ennui ou de rester en activité. Cette interprétation se fait d'après les entretiens informels ainsi que les réponses à la question ouverte de savoir ce qui amène à faire des activités sans lien avec le cours. Par ailleurs, nous pouvons lier cette « utilité » à l'interactivité espérée et à la rapidité des activités, ce qui montre probablement une volonté ponctuelle de « tuer l'ennui ».

Les autres écarts-type les plus élevés se situent aux oppositions « interdit | autorisé » ($\sigma = 1,623$) et « non tolérable | tolérable » ($\sigma = 1,599$). Le fait que ces deux oppositions atteignent les écarts-type les plus élevés indique une cohérence dans les réponses puisqu'ils forment une certaine redondance. Des entretiens informels avec des étudiants de sciences et technologies nous ont permis de comprendre que l'interdiction qu'il pourrait y avoir des activités sans lien avec le cours n'est pas formelle, elle n'est pas clairement explicitée auprès des étudiants, sauf cas exceptionnel de certains enseignants. Et si elle était formelle, il n'en reste pas moins qu'il serait nécessaire que l'enseignant voie l'activité de l'étudiant pour appliquer quelque sanction. C'est donc dans le jeu entre formel et informel que nous interprétons ces forts écarts-type.

Concernant les écarts-type les plus faibles, tout d'abord, l'opposition « fort | faible » obtient un écart-type de 1,000. Les entretiens informels ainsi que dans les remarques en fin de questionnaire nous ayant permis un certain feedback de la part des répondants, il a été mentionné que l'opposition « fort | faible » n'a pas été réellement comprise.

Les autres écarts-type les plus faibles concernent les oppositions « jovial | triste » ($\sigma = 1,218$) et « plaisant | déplaisant » ($\sigma = 1,301$). Nous constatons à nouveau une certaine cohérence des réponses car ces deux oppositions permettent une redondance. Cela signifie qu'il n'y a pas réellement une émotion que l'on peut mettre en évidence quant à l'utilisation du smartphone ou de l'ordinateur pour faire autre chose que le cours.

De plus, les activités sont associées davantage à un mal plutôt qu'à un bien, mais l'on peut penser que les étudiants interrogés prennent leur liberté pour faire des activités qu'ils qualifient en moyenne de divertissantes. On peut parler de « liberté numérique temporelle », au sens où l'étudiant se saisit de sa liberté d'agir dans un temps, le temps du cours, pour faire une activité qu'il choisit.

Notons toutefois qu'étant donné qu'il n'y a pas de résultat atteignant le point « assez » ou « très », les qualificatifs attribués aux activités restent à nuancer.

2.2.12.Représentation des cours

Le stimulus suivant a été donné aux répondants : « les cours dans lesquels vous utilisez le plus l'ordinateur et/ou le smartphone pour ces activités qui n'ont pas de lien avec le cours ». 25 oppositions sémantiques ont été soumises aux répondants. Comme le différentiel sémantique précédent, les étudiants étaient invités, pour chaque opposition, à se positionner sur une échelle en sept points²⁵.

Dans le différentiel sémantique portant sur la représentation des cours²⁶, les écarts-type les plus élevés concernent les oppositions « en continu | avec des pauses » ($\sigma = 2,078$), « riche en contenu | pauvre en contenu » ($\sigma = 1,794$), « intéressant | inintéressant » ($\sigma = 1,744$) et « rapide | lent » ($\sigma = 1,699$). Cela signifie que pour chacun de ces items, la dispersion des réponses est élevée et il n'y a pas de consensus. Il aurait été intéressant d'ajouter l'opposition « prévisible | imprévisible » pour porter une redondance avec « riche en contenu | pauvre en contenu ».

Ces écarts-type nous indiquent que les représentations des étudiants interrogés ne font pas consensus quant à l'utilité des pauses pendant le cours pour réduire les activités sans lien avec le cours. Un entretien informel nous a permis de comprendre que le moment de la pause n'étant pas connu de la part de l'étudiant, il ne sait pas quand viendra la pause et fait donc d'autres activités.

La richesse du cours en termes de contenu ne semble pas non plus être un critère déterminant pour faire ou non des activités sans rapport avec le cours. En effet, ce critère peut être interprété de deux manières opposées. Un contenu de cours trop riche – c'est-à-dire possédant un taux d'imprévisibilité élevé par rapport au niveau de l'étudiant – peut conduire l'étudiant à perdre le fil et à « abandonner » le cours pour faire autre chose. Mais, un cours riche en contenu peut aussi maintenir en haleine l'étudiant qui n'aura alors pas la volonté de faire autre chose. De même, un contenu trop pauvre ne maintient pas l'étudiant dans une dynamique intellectuelle, comme le notent certains étudiants des entretiens et des entretiens informels (comme lors d'exemples pour illustrer un concept, ou lors des exposés). C'est probablement cette double interprétation possible qui explique le fort écart-type obtenu.

L'écart-type élevé de l'opposition « rapide | lent » peut éventuellement être compris dans le sens de la double interprétation que nous venons d'évoquer. En effet, si le cours est

²⁵ Les modalités de réponses étaient les suivantes : 1 : très ; 2 : assez ; 3 : peu ; 4 : 0 (neutre) ; 5 : peu ; 6 : assez ; 7 : très.

²⁶ Voir différentiel sémantique en annexe 18 « Différentiel sémantique sur les cours ».

trop rapide, les étudiants n'ont pas le temps de comprendre le cours et perdent le fil du cours. À l'inverse, si le cours est trop lent, il permet un laps de temps pour faire autre chose sans rapport avec le cours. Notons toutefois que le point de l'opposition « rapide | lent » se situe dans « assez lent », ce qui montre un choix davantage tourné vers la lenteur. On peut faire le lien entre ce constat et le fait que les activités qui ne sont pas en lien avec le cours sont en moyenne jugées plutôt rapides. Une étudiante lors d'un entretien informel a souligné le fait qu'elle a parfois besoin de « mini pauses » pendant lesquelles elle se met en activité, car le cours n'est pas assez actif. On peut retrouver cette idée dans les résultats de la question ouverte que nous analyserons plus tard. La lenteur du cours peut également être liée aux qualificatifs qui ont été en moyenne choisis par les répondants : passif, non interactif, ennuyant, démotivant et banal.

Enfin, nous pouvons constater qu'il s'agit en moyenne bien plus des C.M. que des T.D. et T.P. dans lesquels les étudiants font des activités qui n'ont pas de lien avec le cours. Le type de cours a donc une importance dans les activités. On peut comprendre cette importance de plusieurs manières. En effet, soit, la pédagogie en C.M. serait réellement différente de celle en T.D. et conduirait en moyenne à une appréciation plus négative de la part des étudiants ; soit l'étudiant se sentirait en moyenne plus libre d'agir car il serait noyé par la masse d'étudiants.

2.2.13.Représentation des cours et de l'université

Les étudiants devaient préciser le degré d'accord ou de désaccord avec 13 affirmations, suivant une échelle de Likert à choix forcé, en six points²⁷.

Tout d'abord, le degré d'accord des étudiants de notre échantillon est le plus élevé pour plusieurs idées²⁸ :

- la chance d'être à l'université (m = 2,01) ;
- le caractère irrespectueux des activités sans rapport avec le cours (m = 2,38) ;
- le manque d'interactivité des cours (m = 2,54) ;
- le plaisir à être en cours (m = 2,55).

²⁷ Les modalités de réponse étaient les suivantes : 1 : Tout à fait d'accord ; 2 : D'accord ; 3 : Légèrement d'accord ; 4 : Légèrement en désaccord ; 5 : En désaccord ; 6 : Tout à fait en désaccord.

²⁸ Voir tableau en annexe 19 « Représentation des cours et de l'Université ».

Le plaisir à être en cours obtient le consensus le plus grand puisque l'écart-type est le plus faible ($\sigma = 1,098$). Les étudiants s'accordent aussi à dire qu'ils ont de la chance d'être à l'université, car l'écart-type est l'un des plus faibles ($\sigma = 1,239$). Cela signifie que ces deux idées font consensus chez les étudiants interrogés.

L'irrespect attribué aux activités sans lien avec le cours renvoie au résultat du différentiel sémantique sur les activités sans lien avec le cours, dans lequel ces activités sont associées à l'idée de mal.

Ainsi, étant donné que les étudiants ont en moyenne majoritairement une bonne représentation des cours et de l'Université, nous pouvons émettre l'hypothèse que c'est la pédagogie (interactivité, passivité si nous lions ces résultats avec ceux du différentiel sémantique) qui conduirait les étudiants interrogés, à contre-courant de la représentation qu'ils ont de l'Université et des activités sans lien avec le cours, à faire ces activités sans lien avec le cours. L'interprétation de cette idée nous reste en suspens tant les facteurs peuvent être nombreux et complexes, car l'interactivité ou la passivité peuvent être interprétées différemment selon les étudiants.

Le degré d'accord entre les étudiants interrogés est le plus faible avec l'idée de « ne pas savoir pourquoi être dans telle formation » ($m = 5,21$; $\sigma = 1,297$), avec l'idée de penser que « peu importe si l'enseignant voit ce que l'étudiant fait sur son ordinateur ou smartphone » ($m = 4,57$; $\sigma = 1,357$) et avec l'idée que « l'enseignant ne voit pas les activités des étudiants » ($m = 4,55$; $\sigma = 1,266$). Par ailleurs, nous constatons que le désaccord fait consensus, car les écarts-type sont faibles. On peut comprendre que les étudiants interrogés semblent actifs dans leur choix d'orientation et assez appliqués concernant leur attitude en cours.

2.2.14. Perspectives d'apprentissage

Nous demandons aux étudiants de choisir parmi 20 affirmations les cinq qui les caractérisent le plus. Ces affirmations renvoient chacune à une perspective d'apprentissage.

Sur les 20 affirmations²⁹, on constate que certaines d'entre elles n'ont pas été choisies et qu'il y a même un consensus à ne pas les choisir. Ainsi, les étudiants s'accordent à dire que les affirmations suivantes ne les caractérisent pas :

²⁹ Voir affirmations en annexe 20 « Perspectives d'apprentissage ».

- le caractère inintéressant des cours reçus ($m = 1,92$) ;
- la volonté de passer le moins de temps possible sur les cours ($m = 1,91$) ;
- le sentiment de ne pas « accrocher » dans la formation » ($m = 1,92$)³⁰.

1 correspond à « oui » et 2 à « non ». Ces résultats peuvent être liés avec les résultats obtenus par l'échelle de Likert sur la représentation des cours et de l'Université, qui montrent une représentation positive de l'Université et des cours.

Il est à noter également que l'item « faire très attention aux attentes des enseignants pour répondre à leurs exigences » a obtenu une forte moyenne ($m = 1,91$), ce qui signifie que 91% des étudiants n'ont pas choisi cet item pour les caractériser. L'interprétation de ce résultat est complexe, car les étudiants interrogés déclarent accorder beaucoup d'importance à la compréhension du cours ($m = 1,42$).

Les étudiants sont le plus en accord avec l'idée qu'ils ne fournissent pas le même travail selon les cours (1,38). Toutefois, ce résultat peut être interprété de diverses façons : du point de vue de la pédagogie, certains enseignants demandent du travail personnel plus que d'autres et de nature différente, du point de vue du cours, le format C.M., T.P. ou T.D. fait également varier le travail à fournir, du point de vue de l'étudiant, il peut s'investir de manière différente dans les cours.

³⁰ Le 1 correspond à « oui » et le 2 à « non ».

3. Entretiens

Afin de tester le guide d'entretien³¹, nous avons réalisé un entretien auprès d'une étudiante en master 1 en sciences du langage³². Etant donné que nous ciblons les étudiants de Licence, interroger une étudiant de niveau master nous a permis de conserver un panel d'étudiants volontaires de niveau licence.

Cinq entretiens ont été réalisés³³, nous présentons ci-dessous un tableau des caractéristiques. Un nom a été attribué à chaque étudiant, de manière à conserver l'anonymat.

Tableau 4. Caractéristiques des étudiants interviewés

Nom attribué	Âge	Formation	Filière	Parcours	Entretien	
					Temps	Lieu
Basile	24	L3 Etudes culturelles option cinéma	Art, lettres, langues	<ul style="list-style-type: none"> • Bac Littéraire • 1^è année : LLCE Allemand • 2^è année : L1 Etudes culturelles • 3^è année : L2 Etudes culturelles • 4^è année : L2 Etudes culturelles • 5^è année : L3 Etudes Culturelles • Projet : M1 Etudes culturelles 	46 :48	Parc
Claire	22	LP Biologie analytique et expérimentale	Sciences et technologies	<ul style="list-style-type: none"> • Bac Scientifique • 1^è année : D.U.T.1 Biologie • 2^è année : D.U.T.1 Biologie • 3^è année : D.U.T.2 Biologie • 4^è année : L.P. Biologie analytique et expérimentale • Projet : M1 Biologie moléculaire 	1 :00 :26	Chez elle
Andréa Mère d'un enfant	29	L3 Sciences du langage	Sciences humaines et sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Bac Sciences et technologies de la gestion • Diplôme d'éducateur • Travail en Institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP) 	59:02	Chez elle

³¹ Guide d'entretien disponible en annexe 21 « Guide d'entretien ».

³² Transcription de l'entretien en annexe 22 « Transcription de l'entretien-test ».

³³ Transcription des entretiens en annexe 23 « Transcription des entretiens ».

				<ul style="list-style-type: none"> • Travail en Centre éducatif fermé (CEF) • Travail dans le commerce en tant que directrice adjointe Reprise d'études : • 1^{ère} année : L1 Sciences du langage • 2^{ème} année : L2 Sciences du langage • 3^{ème} année : L3 Sciences du langage • Projet : M1 Sciences du langage 		
Clémence Présidente d'une association étudiante	20	L3 Administration économique et sociale	Droit, économie, gestion	<ul style="list-style-type: none"> • Bac scientifique • 1^{ère} année : L1 Administration économique et sociale (AES) • 2^{ème} année : L2 AES • 3^{ème} année : L3 AES • En parallèle de la Licence 3 : • DU Formation élémentaire des métiers de la banque • DU Langue anglaise en situation professionnelle • Projet : M1 AES en alternance 	49:51	Parc
Julie	19	L1 Sociologie	Sciences humaines et sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Bac Littéraire • 1^{ère} année : L1 Sociologie • Projet : L2 Sociologie 	43:40	Parc

La moyenne du temps des entretiens est de 52:06 minutes.

Quatre filières sont représentées :

- art, lettres, langues ;
- sciences et technologies ;
- sciences humaines et sociales ;
- droit, économie, gestion.

Ce corpus a l'avantage de présenter des profils disparates, car Andréa est mère de famille monoparentale, elle a un enfant de quatre ans et est en reprise d'études. Clémence est Présidente d'une association étudiante, elle a aussi effectué deux diplômes universitaires en parallèle de sa licence. Pour ces deux étudiantes, il est intéressant de voir si leur perception du temps en cours est touchée par leur vie familiale ou professionnelle. Basile a un parcours universitaire construit par une réorientation et un redoublement. Claire est en D.U.T. et a redoublé une année, et Julie termine sa première année.

De même, eu égard au type de baccalauréat obtenu, les baccalauréats littéraire, scientifique et technologiques sont présents, seul le baccalauréat économique et social est absent.

En revanche, il n'y a qu'un homme et quatre femmes. Or, il aurait été intéressant d'avoir un avis supplémentaire masculin afin d'étudier d'éventuelles différences en termes de sexe.

De plus, quatre étudiants sont au niveau licence 3 et seulement une étudiante est au niveau Licence 1. Il aurait été préférable d'avoir davantage d'étudiants de niveau licence 1, car ce niveau est bien plus touché par l'échec universitaire que la licence 3.

Une rapide synthèse des arguments permet de rendre compte de la pluralité des éléments qui amènent les étudiants selon eux à faire ou non des activités sans rapport avec le cours. Les pronoms personnels employés sont également divers, selon Laurence Bardin (2016), l'usage du « on » marque une distanciation, et d'ailleurs, Basile, qui emploie le plus le pronom personnel « on » adopte un argumentaire principalement externaliste. Bardin ajoute que l'emploi du « je » signifie qu'il y a appropriation, investissement personnel (Bardin, 2016).

Tableau 5. *Éléments principaux des entretiens*

<i>Étudiant</i>	Éléments principaux
<i>Basile</i>	Société de l'immédiateté Obligation, pression sociale Réponse rapide exigée socialement Habitue sociale de la rapidité Emploi du « on », « nous »
<i>Claire</i>	Ennui S'ennuie beaucoup et facilement même à l'extérieur de l'université S'occuper Emploi du « tu »
<i>Andréa</i>	S'amuser Divertissement Rester en contact avec les amies de la promotion Fort usage de Snapchat à l'extérieur de l'université Addiction Vie familiale Emploi du « je »
<i>Clémence</i>	Ennui S'occuper

Julie

Peu d'intérêt pour les cours

Vie associative

Emploi du « je »

Apprécie ses cours

Curiosité intellectuelle

Seule

Emploi du « je »

Analyse

1. Analyse thématique de la constellation d'attributs

Une analyse thématique des réponses obtenues à partir de la constellation d'attributs permet de rendre compte des préoccupations et besoins des étudiants pendant le temps en cours. Ainsi, le tableau ci-dessous reprend tous les items donnés et indique un score, calculé à partir de la somme des occurrences comprises dans le thème, qui permet de relever l'importance de chaque thème.

Tableau 6. Analyse thématique de la constellation d'attributs

Activités	Occurrences	Scores
Thème 1 : Activités diverses de divertissement/amusement		
Regarder/acheter des vêtements/sacs à main/chaussures sur Internet	11	37
Regarder des vidéos/séries/films	6	
Dessiner	4	
Retoucher des photos	3	
Lecture de livres ou de magazines	2	
Se mettre du vernis à ongles	2	
Se maquiller	2	
Répondre à des enquêtes en ligne	2	
Se prendre en photo	1	
Ecouter de la musique	1	
Se recoiffer, se lisser les cheveux	1	
Regarder des sites d'images rigolotes	1	
Colorier les tables avec du vernis à ongles	1	
	N = 13	
Thème 2 : Activités relatives au social		
Réseaux sociaux (Facebook, Instagram, Twitter)	12	30
Envoi de SMS	8	
Discuter avec les voisins	7	
Téléphoner	3	
	N = 4	
Thème 3 : Activités ludiques		
Jeux en ligne/hors ligne sur l'ordinateur	11	20
Jeux sur le smartphone	5	
Jouer sur papier	2	
Jouer à des jeux-vidéo	2	
	N = 4	
Thème 4 : Activités de gestion		

Consultation des mails	5	11
Préparer un voyage, réservation d'hôtel ou de billet de train	3	
Consulter les petites annonces	1	
Consulter le site de la CAF	1	
Recherche de stage	1	
N = 5		
Thème 5 : Activités académiques		
Travailler une autre matière	4	7
Chercher des informations sur le cours	2	
Lecture d'articles de presse ou scientifiques	1	
N = 3		
Thème 6 : Activités relatives à la physiologie		
Manger/boire	5	7
Dormir	2	
N = 2		

Dans le tableau d'analyse, nous constatons que les activités des étudiants sont multiples. Rappelons que notre première hypothèse est la suivante : « **Les activités des étudiants pendant le cours ne sont pas toutes destinées à l'apprentissage du cours** ».

Le tableau d'analyse permet clairement de valider cette hypothèse, puisque l'on constate des activités sociales, ludiques, des activités qui répondent à des besoins physiologiques, des activités de gestion de la vie, ainsi que d'autres formes de divertissements.

Le thème « Activités diverses de divertissement/amusement » est nommé ainsi, car le divertissement vient du latin *divertere* qui signifie « se détourner de » (Morfaux, Lefranc, 2007, p. 140), et est entendu au sens de l'« action de se divertir, [l']ensemble des choses qui distraient, occupent agréablement le temps » (Littré). Ainsi, il convient d'entendre par « divertissement » toutes les activités que l'étudiant fait en cours et qui sont décentrées du cours. De plus, l'amusement désigne un « passe-temps agréable, récréatif, occupant le corps ou l'esprit, et destiné à tromper l'ennui » (CNRTL). L'idée d'amusement présente l'intérêt d'inclure la notion d'ennui, très présente dans le discours des étudiants.

D'autre part, le terme ludique vient du latin *ludus*, c'est-à-dire le jeu (Morfaux, Lefranc, 2007, p. 310), et désigne ce « qui concerne le jeu en tant que secteur d'activité dont la motivation n'est pas l'action efficace sur la réalité mais la libre expression des tendances instinctives, sans aucun contrôle d'efficacité pragmatique » (CNRTL). Ainsi, les activités qui renvoient au jeu sont des activités ludiques et toutes les autres activités qui ont pour but de tuer l'ennui en faisant passer le temps de manière agréable sont des activités de divertissement/d'amusement. Lors des entretiens, nous retrouverons le même vocabulaire : « faire passer le temps », « ennui », « jeu », « s'amuser ».

Les activités tournées vers une préoccupation académique ainsi que les activités relatives à la physiologie sont les moins nombreuses, elles obtiennent un score de 7, le score le plus faible.

Les résultats de la constellation d'attributs vont dans le même sens que les trois types d'usage d'Internet décrits par Collin et Karsenti (2013), qui sont : 1) des usages relationnels (réseaux sociaux), 2) les transactions financières et les opérations bancaires (qui sont élargies dans la constellation d'attributs à toute activité de gestion et de consommation), et 3) les usages ludiques (jeux, vidéos, musiques, télévision en ligne).

Cette méthode nous permet de voir qu'il apparaît que le temps du cours n'est pas un temps unique d'apprentissage du cours, puisque différents aspects de la vie de l'étudiant se révèlent à travers les diverses activités. De plus, il y a des activités de gestion qui peuvent montrer un souci de gain de temps. Le temps en cours de l'étudiant se structure donc selon ces activités.

Toutefois, il semble que la méthode de la constellation d'attributs ne nous ait pas réellement permis d'approcher les activités qui sont plus ou moins inconscientes, car nous avons été surpris de voir que le songe n'ait pas obtenu une occurrence plus élevée, de même que pour les discussions entre voisins.

2. Statistiques inférentielles et interprétation

2.1. Lien entre représentation du cours et temps passé sur les outils numériques à faire des activités sans rapport avec le cours

D'abord, nous créons un score du temps passé sur ordinateur ou sur smartphone à faire des activités sans rapport avec le cours. Puis nous créons deux scores de représentation du cours. Pour cela, nous nous appuyons d'une part sur l'échelle de Likert et d'autre part sur le différentiel sémantique portant sur les cours. Nous réalisons deux scores, car ces deux outils mesurent différemment la représentation du cours. Alors que le premier a une échelle en six points, le second comporte sept points. Pour chaque score, la fiabilité est calculée à partir du test de fiabilité de Cronbach.

Enfin, nous réalisons une analyse de régression multiple, intégrant les deux scores calculés.

2.1.1. Création du score du temps passé en cours sur ordinateur ou sur smartphone à faire des activités sans rapport avec le cours

Tout d'abord, nous avons réalisé un score du temps passé en cours sur ordinateur ou smartphone à faire des activités sans rapport avec le cours. Pour ce faire, nous avons additionné les variables « temps des activités sur ordinateur » et « temps des activités sur smartphone ».

2.1.2. Création des scores de représentation du cours et tests de fiabilité

2.1.2.1. Représentation du cours à partir de l'échelle de Likert

Un score de représentation du cours a été calculé à partir des items de l'échelle de Likert qui concernent la représentation du cours. Nous avons retenu les items suivants, qui sont tous tournés dans une représentation négative des cours :

- « Les cours sont ennuyants » ;
- « Il n'y a pas assez de pauses » ;
- « Je ne me sens pas concerné par tous les cours » ;
- « Les cours sont trop longs » ;
- « Les cours ne sont pas assez interactifs » ;
- « Je m'ennuie en cours ».

Nous avons testé la fiabilité de ce score par le test de Cronbach, il permet de mesurer « la cohérence interne d'une échelle construite à partir d'un ensemble d'items » (Carricano, Poujol, Bertrandias, 2010). Voici le résultat :

Tableau 7. Test de fiabilité pour le score de représentation du cours à partir de l'échelle de Likert

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,781	6

L'alpha de Cronbach obtenu est de 0,781. Il s'agit d'un score acceptable si l'on considère que le seuil d'acceptabilité est de 0,7 pour une étude exploratoire et de 0,8 pour une recherche fondamentale (Carricano, Poujol, Bertrandias, 2010).

2.1.2.2. *Représentation du cours à partir du différentiel sémantique*

Un deuxième score de représentation du cours a été calculé à partir des items suivants du différentiel sémantique :

- plaisant | déplaisant ;
- jovial | triste ;
- agréable | désagréable ;
- épanouissant | abêtissant ;
- riche en contenu | pauvre en contenu ;
- actif | passif ;
- intéressant | inintéressant ;
- organisé | désorganisé ;
- signifiant | insignifiant ;
- créatif | non-créatif ;
- rapide | lent ;
- interactif | non-interactif.

Le test de fiabilité de Cronbach a été appliqué à cet ensemble d'items, en voici le résultat :

Tableau 8. Test de fiabilité pour le score de représentation du cours à partir du différentiel sémantique

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,848	13

L'alpha de Cronbach étant de 0,848, le score de représentation du cours calculé à partir du différentiel sémantique peut être considéré comme fiable.

2.1.3. Rappel des hypothèses H0 et H1

D'une part nous avons les scores de représentation du cours, et d'autre part, nous avons créé un score du temps passé sur ordinateur et smartphone à faire des activités sans rapport avec le cours. À partir de ces scores, nous souhaitons connaître l'influence qu'exerce la représentation du cours sur le temps que prennent les activités sans rapport avec le cours.

La variable dépendante est ici la variable « temps passé en cours sur ordinateur à faire des activités sans rapport avec le cours ». La variable indépendante est donc la variable « représentation du cours ». Posons H0 comme l'hypothèse nulle, c'est-à-dire que la représentation du cours n'influence significativement pas le temps que les étudiants passent en cours à faire des activités numériques sans lien avec le cours. H1 correspond à une influence significative de la représentation du cours sur ce temps.

2.1.4. Analyse de régression linéaire multiple

Afin de connaître le lien entre les variables, une analyse de régression linéaire est produite³⁴. L'analyse de régression linéaire permet d'étudier « l'effet d'une variable numérique x sur une autre variable numérique y », « la régression permet d'estimer de quelle quantité la variable dépendante sera modifiée en cas de changement de la VI » (Dancey, Reidy, 2016, p. 432).

Pour l'interprétation des résultats, nous suivons la procédure décrite par Ghewy (2010).

³⁴ Tableaux disponibles en annexe 24 « Analyse de régression linéaire multiple pour le lien entre la représentation du cours et le temps passé sur ordinateur et smartphone à faire des activités sans rapport avec le cours ».

Tout d'abord, le R-deux, qui exprime la quantité d'information restituée par le modèle (Ghewy, 2010) indique que le modèle restitue 8,2% de l'information exprimée dans les deux variables de départ. En d'autres termes, la représentation du cours explique 8,2% de la variable « temps passé sur ordinateur ou smartphone à faire des activités sans rapport avec le cours ».

Ce modèle de régression multiple est significatif à 0,005. Plus particulièrement, la représentation du cours calculée à partir de l'échelle de Likert est significative à 0,001, tandis que celle qui est calculée à partir du différentiel sémantique n'est pas représentative.

Plus précisément, un lien négatif significatif est mis en évidence pour la représentation du cours calculée à partir de l'échelle de Likert ($r = -0,296$, $p = 0,001$). Le Bêta (r) permet de voir « la contribution de chaque variable puisqu'il s'agit du coefficient de régression ramené sur une échelle standard » (Carricano, Poujol, Bertrandias, 2010, p. 157). En d'autres termes, lorsque la représentation du cours augmente d'un écart-type, le temps passé en cours sur ordinateur ou smartphone à faire des activités sans rapport avec le cours diminue de 0,296.

En revanche, la représentation du cours, calculée à partir du différentiel sémantique, exerce une influence négative non significative. Lorsque la représentation du cours augmente d'un écart-type, le temps passé en cours sur ordinateur ou smartphone à faire des activités sans rapport avec le cours diminue de 0,69, mais cette variation n'est pas significative.

Ainsi, la représentation du cours calculée à partir de l'échelle de Likert exerce une influence significative sur le temps passé en cours sur ordinateur ou smartphone à faire des activités sans rapport avec le cours. Cette influence est plus forte que celle qu'exerce la représentation du cours calculée à partir du différentiel sémantique. On peut interpréter cette différence entre les deux calculs de représentation du cours par l'idée que les deux calculs ne renvoient effectivement pas à la même chose.

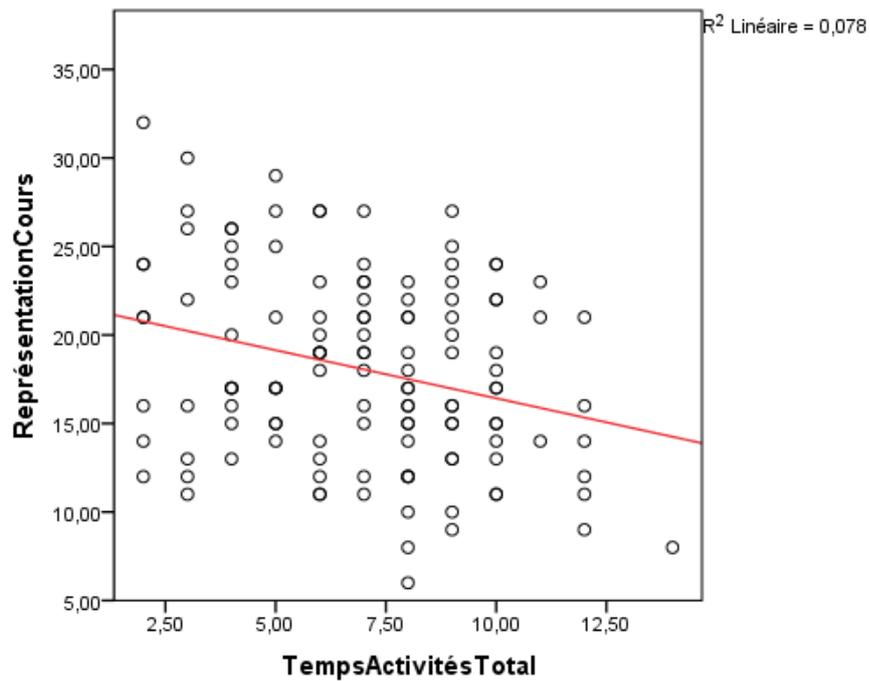


Figure 7. Diagramme de régression linéaire entre les variables "représentation du cours" et "temps total passé sur ordinateur ou smartphone à faire des activités sans rapport avec le cours"

Dans ce diagramme de régression linéaire simple, seule la représentation du cours calculée à partir de l'échelle de Likert est utilisée, car la représentation du cours calculée à partir du différentiel sémantique n'est pas significative. On constate que le R^2 est de 0,078, ce qui signifie que la variable « représentation du cours », calculée à partir de l'échelle de Likert, explique 7,8% de la variance du temps passé en cours sur ordinateur ou smartphone à faire des activités sans rapport avec le cours.

Pour conclure, la représentation du cours influence significativement le temps passé en cours sur ordinateur ou smartphone à faire des activités sans rapport avec le cours. L'hypothèse H_0 est donc rejetée, et l'hypothèse H_1 impliquant une influence entre les variables est gardée. Toutefois, seule la représentation du cours calculée à partir de l'échelle de Likert exerce une influence significative au sein du modèle, ce qui montre une limite méthodologique de calcul de la représentation du cours.

2.2. Modèle d'explication de la représentation du cours

Un modèle de régression linéaire multiple a été réalisé en vue de comprendre la représentation du cours³⁵. Ce modèle intègre :

- Perspective d'apprentissage compréhensive
- Perspective d'apprentissage de performance
- Perspective d'apprentissage minimaliste
- Perspective d'apprentissage de désimplification
- Niveau
- Sexe

Un score a été calculé pour chaque perspective d'apprentissage. Rappelons que sur les vingt affirmations que nous proposons dans le questionnaire, cinq d'entre elles étaient attribuées à une perspective d'apprentissage en particulier. La perspective compréhensive regroupe les affirmations suivantes :

- « Ce qui a le plus d'importance pour moi, c'est de comprendre les cours » ;
- « J'ai plaisir à apprendre ce que j'apprends en cours » ;
- « Je fais le lien entre ce que j'apprends en cours et ce que je vis dans la vie de tous les cours » ;
- « Je fais parfois des recherches pour mieux comprendre certains concepts » ;
- « Ma vision de la vie change avec les cours ».

Le score de la perspective de performance est constitué des affirmations suivantes :

- « Je veux avoir la meilleure note possible » ;
- « Ce que j'apprends en cours doit avoir une utilité pour mon avenir professionnel » ;
- « J'ai une bonne organisation de travail » ;
- « Il est important pour moi d'être perçu(e) comme un(e) bon(ne) étudiant(e) » ;
- « Je fais très attention aux attentes des enseignants pour répondre à leurs exigences ».

La perspective minimaliste rassemble les affirmations suivantes :

- « Ce qui a le plus d'importance pour moi, c'est d'avoir mon diplôme » ;
- « Je fais très attention aux critères d'évaluation » ;
- « Les cours que je reçois ne sont pas très intéressants » ;
- « Pour les examens, je fais surtout un travail de mémorisation » ;

³⁵ Tableau disponible en annexe 25 « Analyse de régression linéaire multiple pour le lien entre les perspectives d'apprentissage, le niveau et le sexe et la représentation du cours ».

- « Je préfère passer le moins de temps possible sur mes cours ».

Enfin, le score de la perspective de désimplification est construit à partir des affirmations suivantes :

- « Je ne comprends pas pourquoi les enseignants parlent de certaines choses » ;
- « Je travaille sans vraiment avoir d'organisation » ;
- « Le travail que je fournis n'est pas toujours le même selon les cours » ;
- « J'apprends quand le cours m'intéresse » ;
- « Je n'arrive pas trop à accrocher dans cette formation ».

Toutefois, la perspective de désimplification est exclue du modèle, car il s'agit de la seule variable dont la tolérance est inférieure à 0,3. La tolérance correspond à « la part de variabilité de la variable indépendante qui n'est pas expliquée par une ou d'autres variables indépendantes » et il est recommandé qu'elle soit supérieure à 0,3. (Carricano, Poujol, Bertrandias, 2010, p. 163).

Ainsi le R-deux est de 27,1%, ce qui signifie que le modèle d'explication de la représentation du cours (calculée à partir de l'échelle de Likert) à partir de la perspective d'apprentissage (perspective de désimplification exclue), du niveau et du sexe, explique 27,1% de la représentation du cours. Il est significatif à $p < 0,001$. À la lecture du Bêta (r), c'est la perspective compréhensive qui est la variable la plus influente sur la représentation du cours ($r = -0,523$), ce qui signifie que lorsque la perspective compréhensive augmente d'une unité, la représentation du cours diminue de 0,523. Elle est suivie de la perspective de performance ($r = -0,218$), c'est-à-dire que lorsque la perspective de performance augmente d'une unité, la représentation du cours diminue de 0,218.

Un schéma récapitulatif des différentes influences mutuelles que nous venons de mettre en lumière dans cette partie permet de visualiser schématiquement les influences et le degré d'influence.

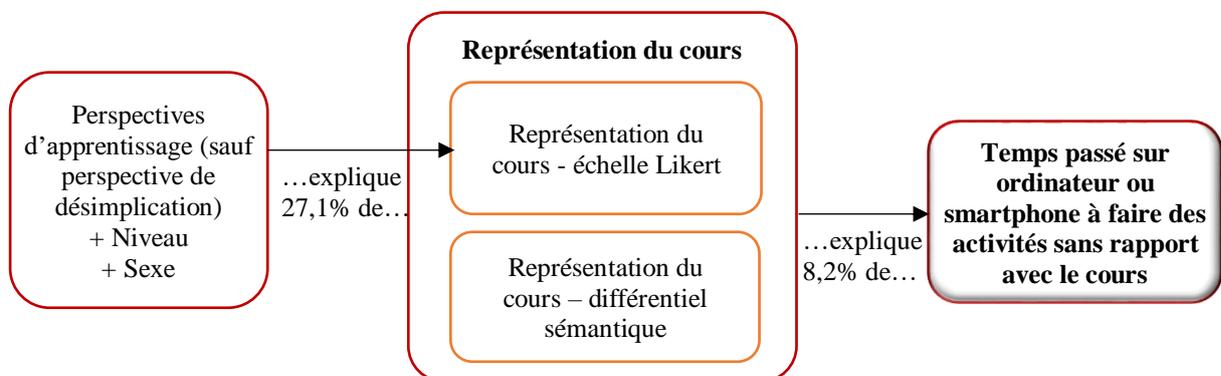


Figure 8. Schéma récapitulatif des régressions linéaires relatives au temps passé en cours sur ordinateur ou smartphone à faire des activités sans rapport avec le cours

2.3. Lien entre représentation des activités sur ordinateur ou smartphone sans rapport avec le cours et niveau d'études et sexe

Notre troisième hypothèse était de savoir si le niveau d'études et le sexe influencent la représentation que les étudiants se font des activités sur ordinateur ou smartphone en cours et sans rapport avec le cours.

Nous posons donc H0 comme l'hypothèse d'une absence de lien significatif entre les variables explicatives (niveau d'étude et sexe) et la variable à expliquer (représentation des activités) ; et H1 comme l'hypothèse d'une influence significative entre les variables.

Un score de représentation des activités sur ordinateur ou smartphone sans rapport avec le cours a été construit à partir d'items du différentiel sémantique portant sur les activités. Les items concernés sont les suivants :

- « Mal | Bien » ;
- « Insatisfaisant | Satisfaisant » ;
- « Non tolérable | Tolérable » ;
- « Banal | Original » ;
- « Interdit | Autorisé ».

Après réalisation du test de fiabilité de Cronbach, l'alpha est de 0,621.

Une analyse de régression multiple³⁶ a été effectuée, elle indique tout d'abord que le modèle n'est pas significatif ($p > 0,05$). Plus précisément, ni la discipline, ni le niveau n'exercent une influence significative sur la représentation des activités sur ordinateur ou smartphone sans rapport avec le cours, car pour chacune, la signification est supérieure à 0,05.

Pour conclure, l'hypothèse H0 d'absence de lien significatif entre les variables est conservée, et l'hypothèse H1 est rejetée. Il n'y a pas d'influence significative entre les variables explicatives niveau d'études et sexe et la variable représentation des activités sur ordinateur ou smartphone sans rapport avec le cours.

³⁶ Les tableaux de l'analyse de régression sont disponibles en annexe 26 « Analyse de régression linéaire multiple pour le lien entre le niveau d'études et le sexe, et la représentation des activités sur ordinateur ou smartphone sans rapport avec le cours ».

3. Préparation à l'analyse thématique de contenu des causes des activités numériques en cours sans rapport avec le cours

L'analyse thématique qui suit s'appuie sur l'analyse de contenu des réponses à des questions ouvertes proposées par Laurence Bardin (2013). Une analyse en partant du particulier au général semble pertinente afin de ne pas réduire la diversité des réponses des étudiants.

3.1. Remarques liminaires

Dans certains entretiens, nous pouvons relever l'emploi du pronom personnel « on », ce qui peut montrer que certains étudiants adoptent le point de vue de tous les étudiants, et assument moins leur propre représentation. Il est possible que l'emploi du « on » induise davantage de stéréotypes dans les réponses.

Les réponses donnent lieu à des précisions sur les causes, tel qu'en était l'objectif, mais également sur les activités faites en cours.

Une limite dans le traitement des réponses se situe dans l'interprétation des réponses, car lorsqu'un cours est jugé « trop dense », il peut être effectivement dense, mais il est possible aussi qu'il ne s'agisse que d'une représentation de la part de l'étudiant sans réellement qu'il le soit effectivement. Nous partirons donc du point de vue qu'il s'agit de représentations, qu'elles portent sur le cours, l'enseignant ou la pédagogie.

3.2. Grille d'analyse thématique de contenu des réponses à la question ouverte

Une grille d'analyse a été réalisée à partir des causes déclarées par les étudiants³⁷. Toutefois, dans un souci de lisibilité, nous présentons ici la grille d'analyse synthétisée. Les thèmes sont classés selon le nombre d'occurrences des causes.

³⁷ Voir grille d'analyse en annexe 27 « Grille d'analyse thématique des causes ».

Tableau 9. Synthèse de la grille d'analyse thématique des causes

Thèmes	Sous-thèmes	Sous-total	Total
Thème 1. <i>Etat de l'étudiant</i>	Manque de concentration	54	145
	Ennui	54	
	Fatigue	32	
	Contact social	3	
	Impatience	2	
Thème 2. <i>Représentation du cours</i>	Monotonie du cours	53	121
	Absence d'intérêt pour le cours	44	
	Trop de contenu ou contenu incompris	22	
	Absence d'utilité	1	
	Manque de contenu du cours	1	
Thème 3. <i>Exemples d'activité</i>	Académiques	50	107
	SMS	37	
	Mails	10	
	Réseaux sociaux	3	
	Actualité	3	
	Social	2	
	Jeu	1	
	Transport	1	
Thème 4. <i>Pédagogie</i>	Discours de l'enseignant	26	50
	Support de cours	16	
	Pause	4	
	Activité demandée à l'étudiant	4	
Thème 5. <i>Représentation de l'enseignant</i>	/	18	18
Thème 6. <i>Préoccupations personnelles ou professionnelles</i>	/	18	18
Thème 7. <i>Représentation des activités sans rapport avec le cours</i>	Habitude	7	16
	Perception du temps qui passe	5	
	Rapport aux autres	2	
	Rapport au cours	2	
Thème 8. <i>Accessibilité des activités sans rapport avec le cours</i>	/	9	9
Thème 9. <i>Classe</i>	/	3	3
Thème 10. <i>Présence obligatoire</i>	/	2	2
Total			489

Beaucoup d'étudiants ont évoqué les activités qu'ils font. Toutefois, l'objectif de notre analyse est ici d'étudier les causes des activités.

Les causes mentionnées par les étudiants relèvent des thèmes suivants :

- état de l'étudiant ;
- représentation du cours ;
- pédagogie ;
- représentation de l'enseignant ;
- préoccupations personnelles ;
- représentation des activités sans rapport avec le cours ;
- accessibilité des activités sans rapport avec le cours ;
- classe ;
- présence obligatoire.

Plus particulièrement, les causes majoritairement mentionnées sont :

- ennui ;
- manque de concentration ;
- monotonie du cours ;
- absence d'intérêt pour le cours ;
- fatigue ;
- discours de l'enseignant.

Toutefois, l'interprétation de ces causes peut être double et se situer du côté de l'enseignant comme celui de l'étudiant. Par exemple, le manque de concentration peut être due à un climat de classe peu enclin à l'étude ou due à une capacité insuffisante à se concentrer. La fatigue peut être causée par un cours pas assez dynamique et riche en contenu ou bien due à un manque de sommeil de l'étudiant.

Comme nous allons le constater, une grande partie des thèmes de cette analyse se retrouve dans l'analyse de contenu thématique des entretiens qui va suivre. C'est pourquoi l'analyse des réponses à la question ouverte et l'analyse des entretiens seront combinées.

Nous allons donc maintenant nous intéresser à la préparation de l'analyse thématique des entretiens, puis nous traiterons de l'analyse combinée des réponses à la question ouverte et des entretiens.

4. Préparation à l'analyse thématique des entretiens

4.1. Remarques liminaires

Le discours des étudiants est fondé sur leurs représentations, ainsi il n'y a de réalités que la réalité subjective propre à chaque étudiant.

Compte tenu de cette subjectivité et compte tenu du nombre d'étudiants interrogés, au nombre de cinq, il n'est nulle ambition de généraliser les résultats à la population entière des étudiants de niveau licence.

4.2. Schémas d'analyse des relations des entretiens

Une première analyse a été réalisée à la lecture des entretiens. Un schéma a été réalisé pour mettre en exergue le raisonnement de chaque entretien et les liens entre chaque élément mentionné. Un schéma est donc réalisé pour l'entretien de Basile, de Claire, d'Andréa, de Clémence et de Julie.

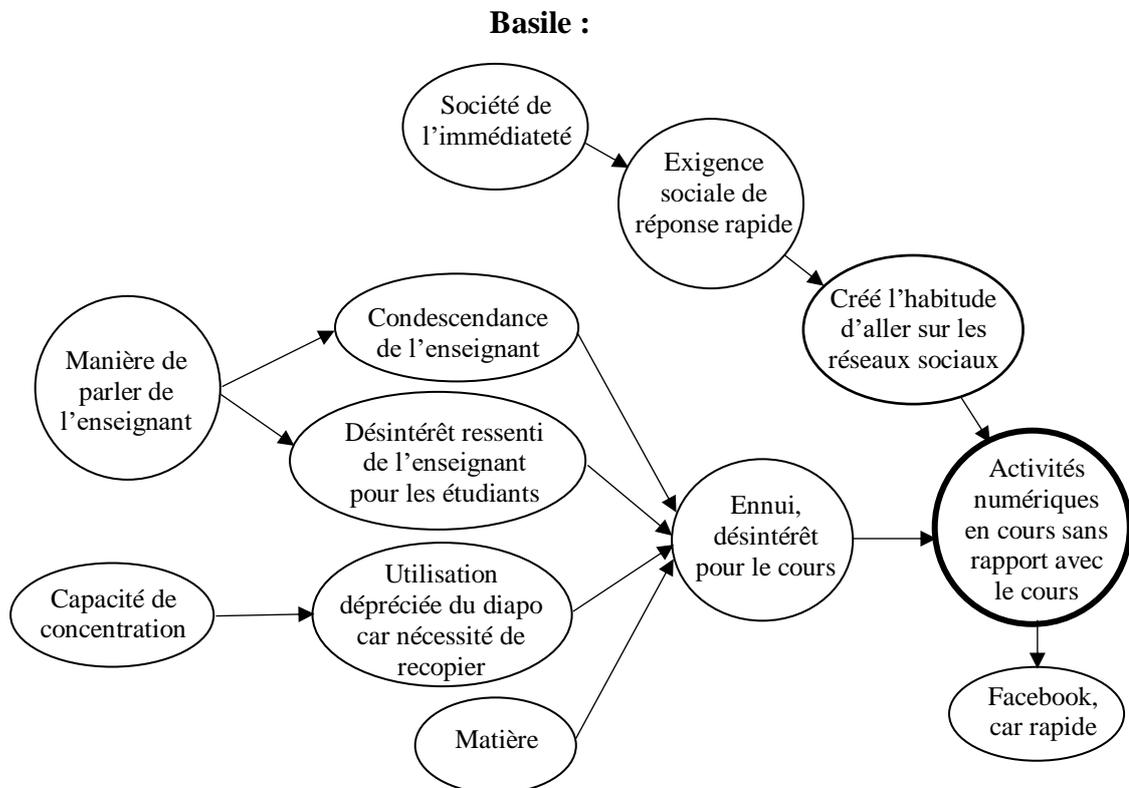


Figure 9. Schéma des facteurs induisant des activités numériques en cours sans rapport avec le cours chez Basile

Claire :

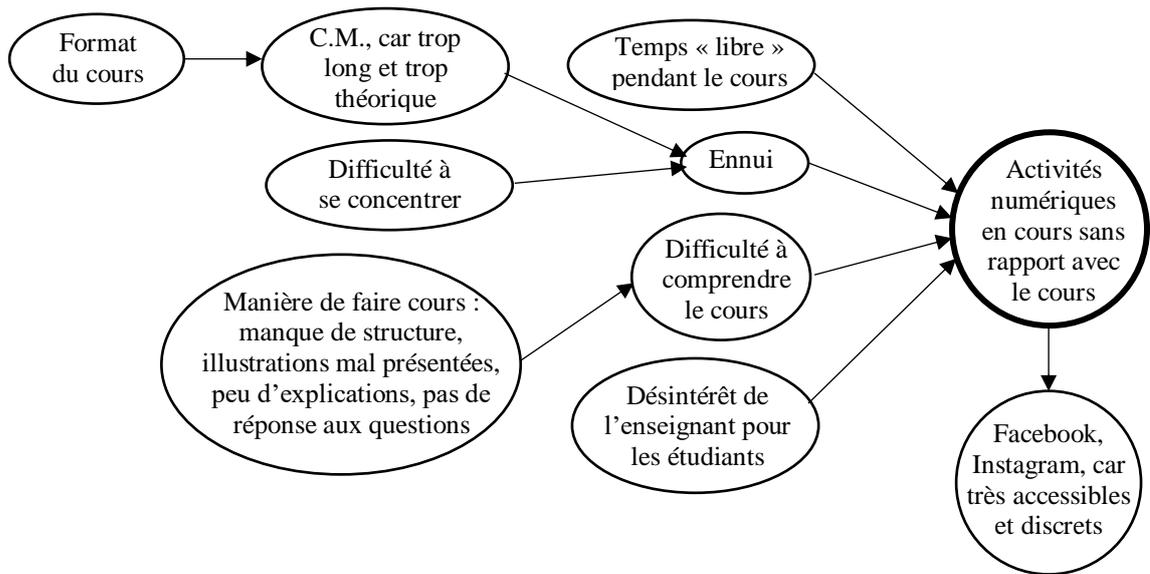


Figure 10. Schéma des facteurs induisant des activités numériques en cours sans rapport avec le cours chez Claire

Andréa :

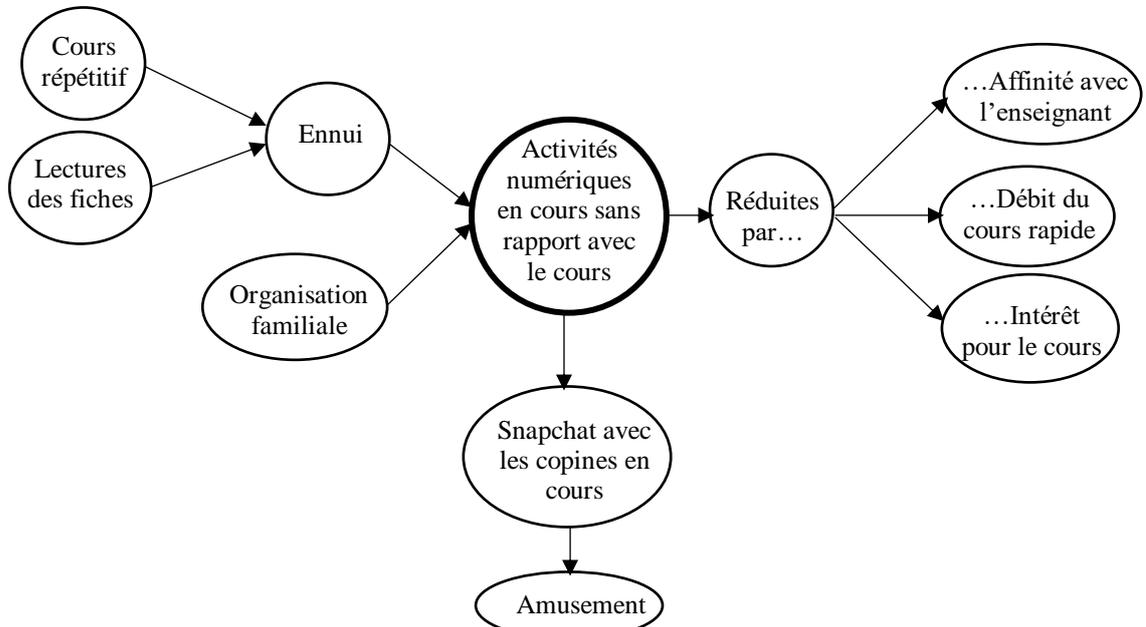


Figure 11. Schéma des facteurs induisant des activités numériques en cours sans rapport avec le cours chez Andréa

Clémence :

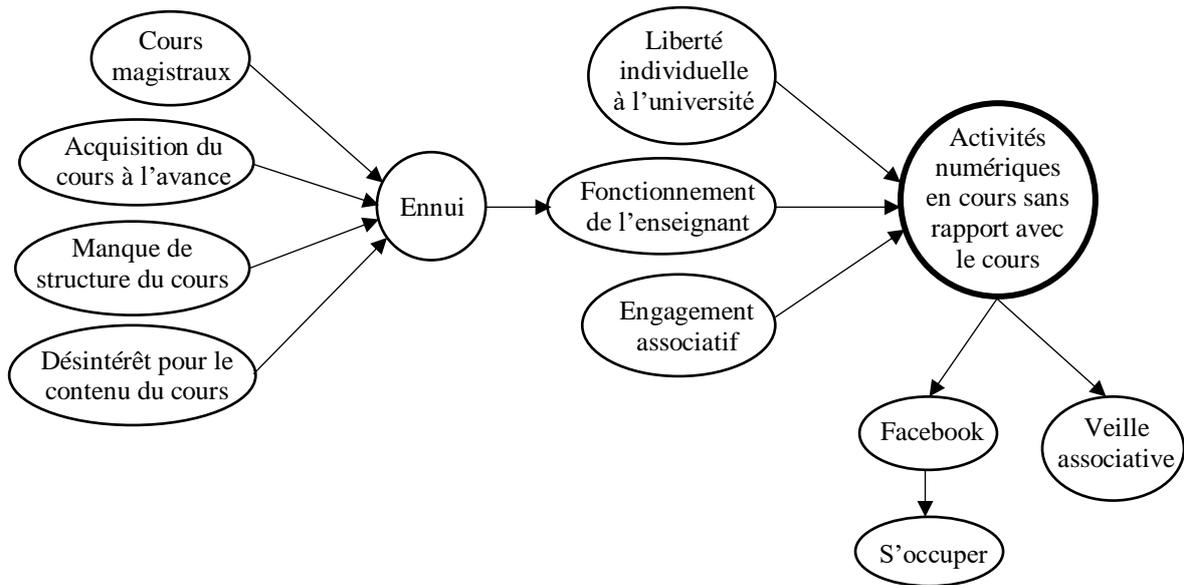


Figure 12. Schéma des facteurs induisant des activités numériques en cours sans rapport avec le cours chez Clémence

Julie :

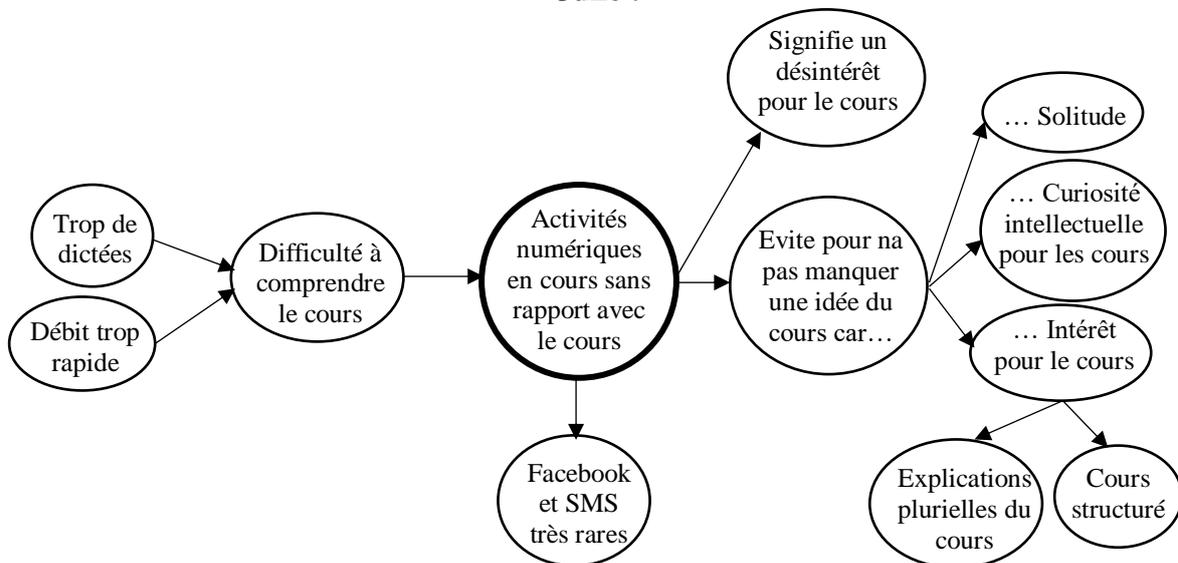


Figure 13. Schéma des facteurs induisant des activités numériques en cours sans rapport avec le cours chez Julie

De ces schémas, il ressort que quatre raisonnements sur cinq intègrent l'idée d'ennui comme facteur induisant des activités sur ordinateur ou smartphone en cours sans rapport avec le cours. Seul l'entretien avec un ton plus positif envers les études (entretien de Julie) n'évoque pas l'ennui.

Deux raisonnements renvoient à la difficulté de comprendre le cours.

Deux raisonnements abordent le désintérêt pour le cours, ce qui peut être compris chez Basile par le fait qu'il ait changé plusieurs fois de projet professionnel, par le fait qu'il juge les connaissances à acquérir pour son futur métier comme futiles, ainsi que par le fait qu'il y ait, comme l'un de ses enseignants lui a rappelé, peu de débouchés dans sa discipline qui est Etudes culturelles. Pour Clémence, le désintérêt pour le cours peut se comprendre par son orientation qui a été « subie » dans le sens où elle souhaitait intégrer une licence d'économie. Sa discipline Administration économique et sociale n'aborde pour elle que superficiellement l'économie.

Chaque entretien met en exergue un élément de raisonnement qui lui est propre. Pour Basile, il s'agit de la société de l'immédiateté. Ce raisonnement externaliste souligne une influence du rapport au temps de la société, dont le rythme ne cesse de s'accélérer au gré des avancements techniques (Rosa, 2013), sur ses relations sociales et *de facto* sur l'usage qu'il fait du temps en cours, puisque ses relations sociales « n'attendent pas ». Coulon explique que les étudiants sont touchés par une culture de l'immédiateté qu'ils estiment « rentable à court terme » et que cette culture produit une nouvelle relation au savoir (Coulon, 2005, p. IX).

L'entretien de Claire a pour spécificité qu'il aborde la manière qu'a l'enseignant de faire cours, ce qui peut probablement être interprété par le fait qu'en Biologie analytique et expérimentale, la pédagogie par schémas est beaucoup plus employée que dans les disciplines des autres étudiants interviewés.

La spécificité de l'entretien d'Andréa est liée d'abord à l'organisation familiale qu'elle doit assurer seule, car elle est mère de famille monoparentale avec un fils de quatre ans. Mais l'entretien met en évidence une deuxième spécificité, celle de l'amusement, car elle dit être très souvent sur Snapchat pendant le cours pour s'amuser avec ses amies qui sont en cours avec elle.

La particularité de l'entretien de Clémence est liée à sa vie associative, car elle est Présidente d'une association étudiante et apprécie porter un regard sur tous les supports de communication et sur l'organisation des événements.

Enfin, concernant l'entretien de Julie, la particularité tient au fait qu'elle exprime une curiosité intellectuelle désintéressée, ce qui se perçoit dans son discours à travers un point de vue mélioratif sur ses cours. Une deuxième particularité relève de la solitude qu'elle ressent, ce qui peut être compris par le fait qu'elle est en première année de licence. La solitude est fortement présente chez les étudiants de licence, une échelle de la solitude chez les étudiants a d'ailleurs été validée par l'Université Laval (De Grace, Joshi, Pelletier, 1993).

Les entretiens ont été abordés dans leur particularité, procédons maintenant à une analyse thématique pour étudier plus en détail les points de convergence et de divergence en fonction des thèmes.

4.3. Grille d'analyse thématique de contenu des entretiens

Préalablement à l'analyse de contenu, une grille thématique a été réalisée. Par souci de lisibilité, nous présentons ci-dessous une synthèse de la grille d'analyse, la grille complète étant disponible en annexe 28. Cette grille sert à l'analyse des causes qui amènent les étudiants à faire des activités numériques sans rapport avec le cours.

Tableau 10. Synthèse de la grille d'analyse de contenu thématique.

Thèmes	Sous-thèmes
Thème 1. <i>Pratiques numériques des étudiants en cours sans rapport avec le cours</i>	Quelles activités et combien de temps prennent-elles ?
	Ressenti des étudiants à faire des activités numériques en cours sans rapport avec le cours
	Représentation des activités numériques en cours sans rapport avec le cours
Thème 2. <i>Facteurs liés à l'étudiant et induisant des activités numériques en cours sans rapport avec le cours</i>	
Thème 3. <i>Facteurs liés à la situation d'enseignement et induisant des activités numériques en cours sans rapport avec le cours</i>	Représentation de l'enseignant
	Représentation du contenu du cours
	Représentation du cours
	Représentation de la pédagogie
Thème 4. <i>Représentation de la formation universitaire</i>	Représentation de la formation universitaire
	Importance de la formation universitaire sur la construction personnelle de l'étudiant
	Représentation de l'avenir professionnel

5. Analyse thématique de contenu des réponses à la question ouverte et des entretiens

Les éléments de réponses de la grille d'analyse thématique des réponses à la question ouverte se retrouvent tous dans la grille d'analyse thématique des entretiens. Partant, l'analyse de contenu qui suit se base sur la grille d'analyse thématique des entretiens, car elle semble permettre de traiter davantage de points.

La structure de l'analyse de contenu reprend thème par thème la grille d'analyse thématique des entretiens.

Rappelons que les propos des réponses à la question ouverte et les propos des entretiens constituent des représentations et non des jugements en soi. Ainsi un cours peut être jugé inintéressant mais cela n'indique pas qu'il l'est forcément. De même, rappelons qu'il s'agit de pratiques déclarées et non effectives.

5.1. Thème 1 : Pratiques numériques des étudiants en cours sans rapport avec le cours

5.1.1. Les activités

Tous les étudiants interrogés utilisent le smartphone pour envoyer un message, sauf une étudiante. Julie a mentionné avoir une très forte utilisation du smartphone, toutes fonctionnalités confondues, cependant, elle en limite son usage en cours afin de ne perdre aucune idée du cours. Les résultats du questionnaire que nous avons administré par voie numérique aux étudiants de licence montrent également que l'envoi de messages est une activité très fréquente.

Claire utilise son smartphone pour jouer en cours, elle sent qu'elle peut le faire car elle juge cette activité discrète vis-à-vis du regard de l'enseignant, puisqu'elle place son smartphone derrière l'écran de son ordinateur.

Le smartphone est également utilisé pour les réseaux sociaux, c'est le cas d'Andréa, qui a une forte utilisation des réseaux sociaux, notamment de Snapchat, en cours et à l'extérieur des cours. Elle a expliqué l'avoir toujours avec elle, car son fils de quatre ans requiert d'avoir une bonne organisation et d'être joignable sans difficulté. Elle a ajouté

utiliser très souvent Snapchat et qu'il peut arriver une journée qu'elle ne l'utilise pas. Elle préfère Snapchat à Facebook, car cette application lui semble plus ludique et interactive. L'utilisation de Snapchat en cours peut durer de cinq minutes à tout le temps du cours. Les résultats du questionnaire montrent qu'en moyenne, les étudiants de notre échantillon utilisent le smartphone pendant 1 heure.

Enfin, l'utilisation de la fonctionnalité mémo est utilisée quelques fois par Basile lorsqu'il a une idée en tête et le souci de ne pas la perdre.

Pour l'utilisation de l'ordinateur en cours, on constate que Facebook est utilisé chez tous les étudiants, sauf chez Andréa, qui n'utilise l'ordinateur que pour prendre son cours et qui se sert déjà du réseau social Snapchat sur son smartphone. Basile explique que Facebook est rapide et permet d'alterner entre le réseau social et son cours lorsqu'il entend que l'enseignant donne une idée qui lui semble importante. Son activité sur ordinateur sans rapport avec le cours dure en moyenne vingt minutes par heure, c'est-à-dire quarante minutes par cours de deux heures. Dans le cas de Claire, elle va sur Facebook et sur Instagram, car elle les juge accessibles. Cette accessibilité a été expliquée par l'idée que lorsqu'elle va sur Internet pour retrouver le schéma présenté en cours par l'enseignant, l'onglet mis en favori Facebook est proche. Nous remarquons que la mise en favori de ce site témoigne une importance attribuée à ce site. Mais notons également qu'il s'agit de la seule étudiante qui déclare faire des recherches sur son cours pendant le cours. Pourtant, les résultats de notre questionnaire indiquent une fréquence élevée des recherches sur Internet qui concernent le cours. Tout comme l'utilisation de son smartphone pour jouer, Claire juge l'utilisation de Facebook discrète au regard de l'enseignant. Elle va sur le réseau social à tous les cours sauf lorsque l'enseignant interdit l'utilisation de l'ordinateur en cours ou qu'il fait très attention aux activités des étudiants pendant le cours. Clémence utilise également Facebook, à la fois pour les jeux qui y sont disponibles et pour la messagerie. Cette messagerie est dédiée à des messages d'ordre privé et d'ordre associatif puisqu'elle préside une association étudiante et souhaite pouvoir maintenir sa disponibilité pendant le cours. Son activité sur ordinateur sans rapport avec le cours peut durer deux minutes si elle concerne la veille de messages pour l'association ou une heure lorsque le contenu du cours ne l'intéresse pas ou que l'enseignant digresse ou lorsqu'elle a déjà le cours, car elle a récupéré tous les cours d'un ancien étudiant au début d'année universitaire. La durée d'une heure déclarée par Clémence se rapproche de la durée moyenne des activités sur ordinateur obtenue par les résultats du questionnaire qui

est entre 45 minutes et une heure. Enfin, Julie a aussi une utilisation de Facebook, qui reste toutefois très faible puisqu'elle a précisé avoir été sur Facebook quatre fois pendant l'année.

La deuxième activité que l'on peut relever est le jeu. L'activité ludique de Clémence s'intègre à l'utilisation qu'elle a de Facebook puisque le réseau social met à disposition des jeux. Basile et Claire jouent à des jeux sur ordinateur. Pour le cas de Basile, il a installé un jeu sur son ordinateur, qu'il trouve rapide, car il s'agit de parties de jeu courtes, ce qui lui permet de revenir rapidement au cours, et ce jeu ne lui demande pas une attention trop grande, ce qui lui permet de maintenir une oreille sur le cours. Claire quant à elle joue à des jeux qu'elle trouve en ligne et qu'elle estime discrets car l'enseignant ne voit pas ce qui est sur son écran.

Nous pouvons lier nos résultats des entretiens avec ceux de Jacques Piette, qui a montré en 2005 que l'environnement médiatique des jeunes (dans son étude, il s'agissait de jeunes âgés de 12 à 17 ans) était utilisé principalement pour communiquer et pour se divertir (Piette, 2005). Il précise que la perception du divertissement comprend une activité ludique mais aussi une activité studieuse (recherche documentaire par exemple).

L'étude de Sylvie Octobre (2016) s'intéresse à des jeunes de 15-29 ans. Elle explique que les activités des jeunes sont de plus en plus liées au divertissement, entendu ici au sens de l'amusement. Elle fait le lien entre le goût pour le divertissement des jeunes et le goût du ludique chez les enfants, et que les jeunes retrouvent par exemple dans les jeux-vidéo. La place de la culture juvénile dans la culture des adolescents n'est pas si récente, comme le montre Edgar Morin en 2008 lorsqu'il explique que « la promotion des valeurs juvéniles s'accroît dans la nouvelle vague adolescente des années 50-60 » (Morin, 2008, p.191). Poggia Miletì et Ischer (2012) expliquent que De Singly parle en termes d'adonnances et Anatrella parle en termes d'adolescents pour dire en s'appuyant sur Galland en 2011 qu'il existe un prolongement de la jeunesse, principalement due à la réduction des rites de passages de l'enfance à l'âge adulte (Poggia Miletì, Ischer, 2012).

Octobre (2016) ajoute qu'ainsi, la production culturelle se trouve modifiée par les usages, favorisant l'hybridation entre registre sérieux et registre ludique (*entertainment*) (Octobre, 2016). Cette idée se lie étroitement avec la notion de « culture mosaïque » développée par Abraham Moles en 1971 et qui met en évidence un éclectisme dans la culture des jeunes, construite à la fois par la famille, par l'École et l'Université et par les médias.

Enfin, d'autres activités sont mentionnées, comme le tri de photos ou de musiques pour Claire et la veille des mails qui concernent l'association pour Clémence. Les résultats

du questionnaire montrent que la consultation des mails est très fréquente, pourtant, nous ne la retrouvons que dans le cas de Clémence.

Il est à noter que les étudiants interrogés soulignent la volonté d'activités rapides. Ici, c'est le concept de « synchroniseur de temps » développé par Gaston Pineau (2000) qui apparaît, car le temps du cours semble commander de manière patente le rythme individuel des activités de divertissement. Le souci d'accessibilité rapide des activités (jeu qui charge rapidement, onglet menant à Facebook, Snapchat sur le smartphone), le souci de rapidité de l'activité (jeu à parties courtes, messages rapides envoyés *via* Facebook ou sur le smartphone traditionnellement ou par Snapchat), le souci de garder un certain degré de concentration sur le cours (tel que le permettent notamment l'envoi de messages) mettent en évidence l'idée que le rythme du cours commande le rythme des activités de l'étudiant. Cela signifie que la priorité pour les étudiants interrogés reste avant tout de suivre le cours auquel ils assistent.

5.1.2. Le ressenti des étudiants à faire des activités numériques en cours sans rapport avec le cours

Concernant le ressenti des étudiants à faire des activités sur ordinateur ou sur smartphone en cours mais sans rapport avec le cours, nous notons la présence de l'idée de culpabilité chez quatre étudiants sur cinq. La culpabilité est définie comme la « situation d'une personne coupable ou tenue pour coupable, ou qui se sent – à tort ou à raison – coupable d'avoir transgressé une règle. » (CNRTL). Ainsi la culpabilité renvoie à la règle, qui est une « prescription d'ordre moral ou pratique, plus ou moins impérative » (CNRTL). Ici, la culpabilité renvoie à une règle tacite.

Cette culpabilité se justifie chez Basile par l'idée de perte de temps du cours, il manque certaines idées de l'enseignant, alors que l'activité sur Facebook ou son jeu peuvent attendre. Cependant, malgré cette culpabilité, il ressent un « soulagement ». La notion de soulagement est définie comme une « délivrance totale ou partielle de souffrances physiques ou morales » (CNRTL). Elle semble mettre en lumière l'idée d'une souffrance liée au cours et qui serait réduite par l'activité ludique ou sur Facebook.

Julie ressent également de la culpabilité mais seulement lorsqu'elle est sur Facebook pendant les cours magistraux, car pour elle les cours magistraux sont les cours fondamentaux de sociologie, et les T.D. sont des cours pour poser des questions à l'enseignant. En revanche, elle ne ressent pas de culpabilité lorsqu'elle est sur Facebook pendant les T.D. et qu'il n'y a rien à prendre en note, car alors son activité n'empiète pas sur le cours.

L'idée de déculpabilisation se retrouve chez Clémence et Andréa. Clémence explique qu'elle « déculpabilise » en pensant qu'elle peut obtenir le cours par l'intermédiaire de ses amis et parce que les activités sans rapport avec le cours lui permettent d'éviter l'ennui. Toutefois, elle ressent la crainte d'être vue par l'enseignant, ce qui renvoie, comme dans le cas de la culpabilité, d'un sentiment de règle dérogée. Andréa « déculpabilise » également par l'idée que ses échanges sur Snapchat dérangent moins le cours, l'enseignant et les autres étudiants que des échanges de vive voix. Cet argument se retrouve dans les réponses à la question ouverte³⁸. Elle ressent également un divertissement que lui procure son activité sur Snapchat. Il est donc ici très lié à l'idée d'« amusement », qui est associée, au sens littéraire, à une perte de temps en s'attachant à des futilités, mais que nous entendons ici dans l'acception que nous avons déjà évoqué, à savoir au sens de « faire passer le temps avec agrément ».

L'ennui est un facteur qui a été très mentionné à la fois dans les entretiens et dans les réponses à la question ouverte du questionnaire. Une analyse sémantique de l'univers de référence « ennui » a été réalisée par le logiciel Tropes. Elle met en évidence que l'ennui est fortement lié aux termes « enseignement » et « conversation ». Ainsi, nous pouvons penser qu'un lien existe entre l'ennui et l'enseignement (entendu ici au sens large d'un univers de référence, qui comprend les cours, les examens, l'enseignant, etc.), ainsi qu'entre l'ennui et les conversations.

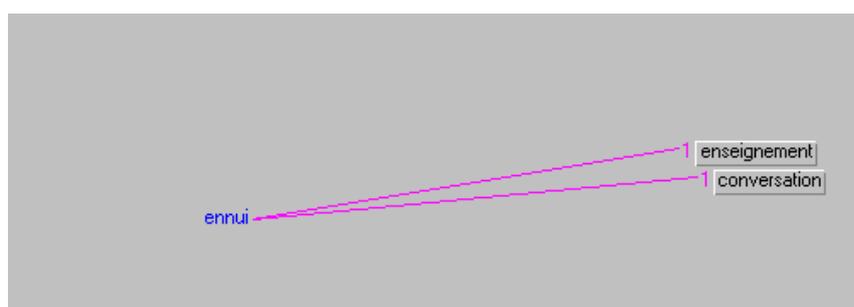


Figure 14. Analyse sémantique de l'univers de référence "ennui"

³⁸ L'objectif de la question ouverte était de savoir ce qui amène les étudiants à faire des activités sans rapport avec le cours sur ordinateur ou smartphone.

5.1.3. La représentation des activités numériques en cours sans rapport avec le cours

Les étudiants interrogés se font une représentation différente des activités numériques sans rapport avec le cours. En effet, Claire les associe à un mal mais nuance en expliquant qu'il s'agit de la liberté individuelle de chaque étudiant, c'est-à-dire que faire autre chose que le cours relève de sa propre liberté d'action. Andréa reprend cet argument en expliquant que les échanges qu'elle a avec ses amies ne dérangent personne. Elle ajoute qu'être sur Snapchat pendant le cours pour discuter avec ses amies de promotion ne porte pas préjudice pour l'obtention de son année universitaire et que l'échange qu'elle a avec ses amies n'est ni malsain ni dégradant pour l'enseignant et les autres étudiants. En revanche, les activités sur ordinateur qu'elle ne fait pas mais qu'elle voit faire par d'autres étudiants – comme l'achat de vêtements en ligne – souligne l'inutilité de la présence de l'étudiant en cours.

On retrouve cette idée dans les propos de Clémence. Elle explique que l'achat de vêtements en ligne, surfer sur Facebook en permanence pendant le cours, regarder une série pendant le C.M., faire des fiches des autres cours ou préparer les exercices pour le cours suivant marquent l'inutilité pour l'étudiant de venir assister au cours. Il lui arrive de regarder des publicités de vêtements, mais pas d'acheter, comme il peut lui arriver de passer une heure pendant le cours sur Facebook mais pas tout le cours de deux heures. Cette représentation de ces activités permet de voir la limite personnelle donnée aux activités sans lien avec le cours. Enfin, on retrouve la même idée d'inutilité de la présence au cours dans le discours de Julie, car pour elle, faire autre chose, c'est manquer le cours, ce qui témoigne peu d'intérêt pour le cours de la part de l'étudiant. Il y a cohérence entre cette représentation et sa pratique puisqu'elle dit éviter au maximum de faire autre chose que le cours. En effet, elle ne souhaite pas manquer une idée du cours, elle a par ailleurs été sur Facebook quatre fois pendant l'année universitaire qui vient de s'écouler. On note également une cohérence au niveau de son discours, car il est quasiment toujours mélioratif envers ses cours.

5.2. Thème 2 : Facteurs liés à l'étudiant et induisant des activités numériques en cours sans rapport avec le cours

5.2.1. Vie universitaire et vie sociale de l'étudiant

Certains étudiants accordent une importance à la vie sociale. Claire explique que l'ambiance de promotion a eu raison de la moyenne qu'elle a obtenue, qui s'élève à 14 environ. Elle précise qu'elle n'aurait pas pu obtenir cette moyenne sans sa promotion. L'ambiance dans sa promotion était très bonne, ce qui « ne l'obligeait pas à se forcer de sortir le soir » selon elle, car l'ambiance était suffisamment sympathique pour se sentir bien. En revanche, dans ses premières années d'études dans l'enseignement supérieur, sa vie sociale au sein de sa promotion a été très mal vécue, ce qui la laissait dans un mal-être et l'a conduite au redoublement de sa première année, malgré beaucoup de travail personnel.

De plus, elle explique que, dans sa promotion actuelle, certaines personnes ne font jamais rien d'autre que se concentrer sur le cours, elle a une image de ces étudiants comme les « major de promotion » et sans vie sociale. Elle marque une distinction entre elle et ce type d'étudiants, car à leur différence, elle accorde beaucoup d'importance à sa vie sociale.

C'est le cas également pour Andréa, pour qui la vie sociale occupe une place première dans sa vie quotidienne à travers le réseau social Snapchat. En cours, elle maintient par Snapchat le lien social avec ses amies qui sont en cours avec elle, « parfois à quelques centimètres » précise-t-elle. Nous pouvons à nouveau convoquer le concept de « synchroniseur de temps » (Pineau, 2000), qui met en lumière l'influence de la vie sociale sur le temps du cours.

Julie explique qu'elle travaille pour la raison qu'elle se sent seule. Venue en sociologie avec une amie, son amie a trouvé d'autres fréquentations. Elle se sent donc seule et renfermée sur elle-même. Toutefois, elle dit que c'est cette solitude qui l'aide à se mettre au travail, car elle n'a personne à qui parler et ne peut donc que se concentrer sur le cours.

5.2.2. Capacité de concentration

Presque tous les étudiants interviewés évoquent la capacité de concentration. Basile ressent que sa capacité de concentration est inférieure par rapport aux années précédentes, et Claire trouve qu'à partir d'une heure et demie, le cours devient trop dense et trop long. Andréa et Clémence mentionnent la durée d'une heure et quart à partir de laquelle elles décrochent du cours. Julie est la seule étudiante à ne pas évoquer le thème de la capacité de

concentration. Les résultats du questionnaire rejoignent plus ou moins ces résultats, car le temps de concentration moyen se situe aux alentours d'une heure.

5.2.3. Accessibilité des activités sans rapport avec le cours

Les étudiants interrogés s'accordent tous, excepté Julie qui n'en parle pas, pour dire que l'accessibilité des activités sur ordinateur ou smartphone sans rapport avec le cours les incite à faire autre chose que le cours. Et ils ajoutent que l'interdiction de l'utilisation de l'ordinateur en cours ou du smartphone ou de l'accès à certains sites web est ou serait efficace. Effectivement, Clémence explique que l'une de ses enseignantes interdit l'utilisation de l'ordinateur en cours, ce qui a provoqué la participation des étudiants au cours et une dynamisation du cours. Elle dit même ressortir du cours en ayant mieux compris le contenu.

5.2.4. Gain de temps

Andréa et Clémence mentionnent l'idée que faire certaines activités sans rapport avec le cours permettent de gagner du temps. Dans le cas de Clémence, c'est la consultation des mails et messages sur Facebook concernant l'association et éventuellement réaliser quelques tâches (envoi de mails, vérification de support visuel) qui permettent de gagner du temps. Andréa explique avoir été une fois dans l'obligation de faire ses courses en ligne pendant le cours ou gérer parfois des soucis d'organisation pour aller chercher son fils de quatre ans à l'école. En 2010, le public des étudiants-parents représentait 5% des étudiants (Régnier-Loilier, 2011). La principale difficulté de ce profil d'étudiants est de concilier la vie familiale et les études, c'est pourquoi en moyenne, ils se dirigent vers l'université, dont le cadre institutionnel permet davantage la conjugaison des deux vies. Ainsi, si les étudiants ont en moyenne 22 heures de cours hebdomadaires, les étudiants-parents en ont 16 (Régnier-Loilier, 2011).

De plus, on peut lier la superposition vie familiale – études et vie associative – études à travers l'idée de la chronogénèse personnelle des synchroniseurs de temps développés par Gaston Pineau (Pineau, 2000). En effet, Andréa et Clémence doivent apprendre à conjuguer plusieurs aspects de leur vie. Du point de vue de la vie universitaire, la vie familiale et la vie associative agissent comme un synchroniseur du rythme universitaire, en ce sens que le rythme de travail universitaire est marqué par la vie familiale ou associative.

Par ailleurs, une analyse sémantique de l'univers de référence « éducation » a été réalisée à partir du logiciel Tropes et permet de rendre compte combien le raisonnement des étudiants sur les cours est lié à un raisonnement en termes de « temps », entendu ici au sens du *chronos*, c'est-à-dire le temps de l'horloge.

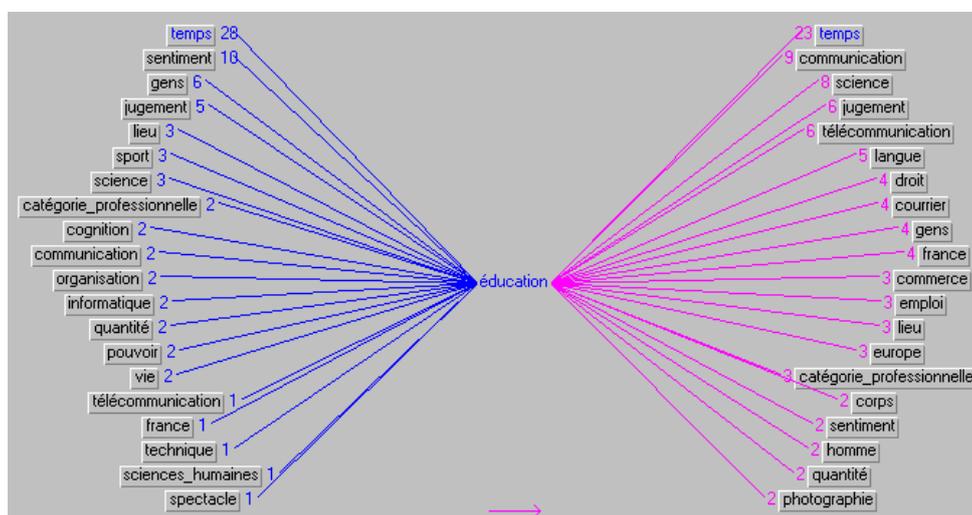


Figure 15. Analyse sémantique de l'univers de référence "éducation"

5.2.5. Dépendance aux outils numériques

Basile et Andréa parlent d'« addiction » à propos de l'utilisation de l'ordinateur ou du smartphone. L'addiction est définie comme un « état de dépendance totale » (Morfaux, Lefranc, 2007, p.18). Andréa a une forte utilisation du réseau social Snapchat en cours et à l'extérieur du cours, elle peut ne pas se servir de Snapchat pendant une journée. Pour Basile, l'interdiction de ces outils numériques lui semble une bonne idée, car cela lui permet d'être davantage présent dans le cours et de marquer une frontière entre le cours et le reste du temps de la vie quotidienne.

D'autres éléments sont mentionnés comme le fait que les activités sur ordinateur ou sur smartphone sans rapport avec le cours permettent d'éviter l'ennui et la fatigue. Les réponses à la question ouverte du questionnaire mettent en évidence la fatigue, qui est notamment ressentie lors des cours magistraux, qui sont jugés plus longs et plus denses que les T.D. et T.P..

De plus, Claire, Andréa et Julie expliquent que le fait d'aller sur Facebook leur permet de combler les temps d'inaction, lorsqu'il n'y a pas besoin de prendre des notes, probablement pour éviter l'ennui. Dans le cas de Clémence, cela peut se justifier par le fait qu'elle a déjà tous les cours, c'est donc pour elle une manière de s'occuper ; dans le cas de

Claire, elle n'a plus besoin de reprendre un schéma lorsqu'elle a l'a trouvé sur Internet ; dans le cas de Julie, elle ne prend pas de notes lorsque l'enseignant discute avec les étudiants. Ici, les activités numériques sans rapport avec le cours comblent les temps « vides ».

De surcroît, les activités sans rapport avec le cours peuvent aussi agir comme une sorte de pause, où Claire peut penser à autre chose, dans le but ensuite de mieux se reconcentrer sur le cours. On retrouve cette idée dans les propos de Clémence, qui disait se faire sa propre pause lorsque l'enseignant n'en fait pas. La notion de « pause » peut renvoyer à la définition première du terme « divertissement », qui correspond au fait de détourner l'esprit. En effet, l'idée de pause est associée à l'idée de divertissement chez Clémence, car elle dit « avoir besoin de divertissement », ce qui est rendu possible par la veille des messages concernant l'association. Par ailleurs, elle et Andréa ajoutent que ce divertissement (Facebook, messages de l'association, Snapchat) n'est pas incompatible avec la validation de l'année ou du cours. Julie, quant à elle, ressent plutôt le plaisir de faire au mieux et d'avoir ses cours soignés, c'est pourquoi elle évite les activités sans rapport avec le cours.

Enfin, il convient d'ajouter que certains étudiants se représentent les activités sur ordinateur ou smartphone en cours et sans rapport avec le cours comme normales. En effet, Andréa ainsi que deux étudiants pensent que cette pratique est normale aujourd'hui. Cette normalité soulève plusieurs hypothèses. Est-ce à lier avec un rapport à l'autorité en particulier ? Est-ce plutôt à lier avec un nouveau statut du savoir et des lieux du savoir au sein de la société ? Il nous semble important dans tous les cas de nous référer ici au concept de culture, entendue ici au sens de « mode de vie global d'une société » (Linton, 1977, p.31).

5.2.6. Rythme social et rythme de l'étudiant

Dans le même sens, Basile parle de la société de l'immédiateté en expliquant qu'elle a été impulsée par l'utilisation d'outils numériques dans toutes les sphères de la vie. Pour lui, cette évolution technique a fait accroître un rythme social plus rapide, qu'il ressent notamment du point de vue des relations sociales. Effectivement, Basile ressent une « exigence sociale » de réponse rapide, ce qui demande d'être souvent connecté et qui crée donc de nouvelles habitudes.

Pascal Michon (2005) permet d'expliquer cette représentation de Basile, car il explique que « le rythme constitue le cadre de l'activité sociale et forme un ensemble de repères permettant de donner consistance à un temps individuel autrement informe. Le rythme est à la fois un moyen de coordonner les interactions sociales et d'organiser la durée

psychique » (Michon, 2005, p.29). La durée est ici entendue au sens de l'« expérience du temps subjectif, vécu par la conscience » (CNRTL). On peut comprendre ici que Basile ressent un rythme social qui influence le temps vécu individuel.

Michon ajoute que les progrès techniques influencent la perception du temps et de l'espace. En effet, pour lui, la société est constituée de deux mouvements : l'un de rassemblement des individus, l'autre de dispersion (Michon, 2005). Toutefois, « grâce à la capacité [des individus] de se mouvoir, de commercer et de communiquer, l'espace ne les sépare plus, ils restent en contact les uns avec les autres et, où qu'ils aillent, ils sont toujours "joignables" » (Michon 2005, p.103). Nous pouvons lier cette réflexion avec les réponses à la question ouverte du questionnaire qui souligne un besoin de rester en contact. De même, Andréa souhaite être toujours joignable pour l'organisation avec son fils ou « rester en contact », selon ses propos, avec ses amies de promotion. Et Clémence souhaite également rester joignable pour la vie associative.

Michon note : « Une nouvelle forme de production du social et de l'individu est ainsi en train de voir le jour qui fait de ces sociétés des sociétés à la fois fluides et en grande partie dérythmées » (Michon, 2005, p.103). On comprend ici que le temps en cours, rythmé par un mouvement de cours - hors-cours chez l'étudiant, ne détient plus l'exclusivité de l'attention de l'étudiant. En d'autres termes, le temps en cours est dérythmé au sens où l'étudiant est à la fois en cours, mais aussi avec une ouverture sur le social : ses relations sociales, sa vie familiale (cas d'Andréa) ou associative (cas de Clémence).

Cette conception de la construction individuelle du temps de Michon, qui s'appuie principalement sur les travaux de Mauss, de Evans-Pritchard, de Granet et de Tarde, peut être liée avec la conception de la structuration du temps développée par Gaston Pineau (2000). Effectivement, la notion de « synchroniseur de temps », c'est-à-dire « tout temps qui commande un autre temps » (Lesourd, 2006) est intéressante ici du fait qu'elle met ici en évidence l'influence du rythme social sur le rythme du cours vécu par l'étudiant.

Le temps de l'individu est influencé par le temps social, dont sa rythmie est fortement marquée par les évolutions techniques. Il est important de noter toutefois que Michon (2005) parle notamment en termes d'arythmie, car cette notion renvoie à un « emmêlement » des temps et des espaces. Cet emmêlement peut nous faire penser à la notion d'« ubiquité » qui désigne l'« état de ce qui est partout », jonglant alors entre présence et absence. C'est pourquoi Jacquinet-Delaunay (2010) parlait de « présence à distance » concernant la formation à distance (Jacquinet-Delaunay, 2010), et dont il est certainement possible de reprendre pour toute autre activité de communication.

5.3. Thème 3 : Facteurs liés à la situation d'enseignement et induisant des activités numériques en cours sans rapport avec le cours

5.3.1. Représentation de l'enseignant

Tout d'abord, Basile et Andréa mentionnent le fait que la motivation de l'enseignant à faire cours se perçoit, ce qui est ressenti comme communicatif, qu'il s'agisse de l'aspect positif (passion à enseigner un contenu) comme de l'aspect négatif (manque de motivation à faire cours ou peu d'implication dans l'enseignement).

Par ailleurs, Claire et Basile évoquent un sentiment d'absence de considération de la part de l'enseignant vis-à-vis des étudiants, voire de désintérêt pour les étudiants et même de condescendance, ce qui, en retour, ne les incite pas s'intéresser au cours. Basile accorde beaucoup d'importance à ce point. Du point de vue inverse, Andréa mentionne un sentiment de considération de la part d'un enseignant, et elle précise ne jamais faire autre chose que le cours et participer à son cours. Ce sentiment de considération se ressent à travers l'envoi d'articles ou de vidéos portant sur des recherches scientifiques, ou à travers la disponibilité des enseignants à répondre aux questions en cours ou après le cours. De même, Claire explique également ce sentiment de considération, mais elle le décrit par le déplacement en cours de l'enseignant, ce qui lui semble d'ailleurs réduire son ennui. Les réponses à la question ouverte du questionnaire ajoutent une importance accordée à la manière de parler de l'enseignant.

La proximité de l'enseignant avec les étudiants a été traitée par Claire et Andréa comme aspect positif qui réduit les activités numériques sans lien avec le cours. Pour les deux étudiantes, la proximité renvoie à une faible hiérarchie. Claire ajoute qu'elle renvoie également à la nature des interactions, qui peut se rapprocher de la fonction phatique des fonctions du langage étudiées par Roman Jakobson. Claire et Julie ajoutent également le tutoiement de l'enseignant vers les étudiants. Cette proximité, pour Claire, réduit l'ennui, incite à participer au cours sans effort et favorise la compréhension du cours. Par ailleurs, Clémence mentionne que lorsque l'enseignant est « vivant et sympa », elle fait moins d'activité sans rapport avec le cours. Julie mentionne avoir un enseignant jeune et qu'il lui semble que l'âge de cet enseignant lui permette plus d'aisance pour poser des questions.

Pour Andréa, Claire et Clémence, certains enseignants-chercheurs ne savent pas faire cours, elles relèvent un décalage entre leur aspect enseignement et l'aspect recherche. Claire

ajoute que les enseignants-chercheurs ainsi que les professionnels intervenants n'ont pas les mêmes manières d'enseigner que des enseignants, toutefois, ils permettent d'avoir un regard sur la suite du diplôme.

Enfin, Clémence et Julie expliquent que les activités sans rapport avec le cours qu'elles font se passent notamment lors des digressions de l'enseignant, c'est-à-dire pour combler les temps « vides ».

5.3.2. Représentation du contenu du cours

Les réponses à la question ouverte du questionnaire mentionnent une inutilité des cours et des cours jugés trop théoriques. Nous retrouvons la même idée chez Claire, Clémence et Basile. En effet, Basile attendait depuis des années les cours de pratique de la réalisation cinématographique, qui lui ont été dispensés à partir de l'année de licence 3. Pour Claire, elle dit être très satisfaite de sa formation pratique, mais elle ne comprend pas l'intérêt d'enseigner la théorie, elle n'y accorde pas de sens ni d'intérêt, c'est en partie pourquoi elle fait autre chose que suivre le cours. Clémence a beaucoup apprécié ses cours des deux diplômes universitaires (DU), car elle les juge utiles, ainsi que les études de cas. Ainsi, pour les réponses à la question ouverte ainsi que pour Basile, Claire et Clémence, nous observons que les étudiants se trouvent dans un projet professionnel, un « rapport d'utilité » face à leurs études, « ils visent une formation leur permettant de trouver un emploi à la fin de leurs études. Leur discours met l'accent sur l'adéquation entre la formation choisie et le champ professionnel, la primauté de l'action et l'utilité du savoir sur le plan professionnel » (Paivandi, 2015, p. 79).

En revanche, pour Julie, les cours théoriques sont le plus souvent les cours magistraux et correspondent aux cours fondamentaux. Ainsi, elle évite notamment en C.M. de faire des activités sans rapport avec le cours. À travers cette représentation du C.M., nous percevons ici fortement l'influence de la représentation du cours sur les pratiques des étudiants en cours sans rapport avec le cours.

Dans le même sens, Basile fait beaucoup d'activités sans rapport avec le cours dans les cours qu'il juge difficiles à comprendre, car certains enseignants traitent des notions nouvelles, mais trop complexes pour lui. Il explique que dans cette circonstance de trop grande difficulté, il « quitte » le cours (au sens « virtuel ») pour aller sur Facebook ou jouer, et demande ensuite le cours et les explications à ses amis. Nous remarquons qu'il s'agit de la même attitude à l'égard de la difficulté chez Claire, ainsi que dans les réponses à la

question ouverte du questionnaire. Toutefois, Andréa considère plutôt que la densité du cours ne permet pas de faire autre chose que le cours, et la contraint même à prendre en note le cours.

L'absence d'intérêt pour le contenu du cours est un élément que l'on retrouve à la fois dans les réponses à la question ouverte du questionnaire mais également dans l'entretien de Basile, de Clémence et de Julie. Une étude de l'Université de Montréal a porté sur 481 étudiants ayant abandonné leurs études et a montré que 69,8% des 481 étudiants ont mentionné l'importance de l'intérêt pour la discipline dans leur choix d'abandon. 51,9% ont mentionné la pédagogie de l'enseignant (Ménard, 2012).

Dans le cas de Basile, l'intérêt qu'il a pour un contenu est lié à son niveau académique, car l'incompréhension des notions génère le désintérêt. Son intérêt pour un cours est également lié à une correspondance entre les objectifs de la matière, ceux de la formation universitaire et le projet professionnel. Le désintérêt que porte Clémence au contenu du cours est aussi lié à une inadéquation entre le contenu du cours et son projet professionnel.

L'intérêt pour le contenu du cours est également lié aux répétitions de l'enseignant, cela fait consensus chez tous les étudiants interrogés. La répétition entre les cours ou d'année en année amène les étudiants à faire des activités sans rapport avec le cours.

Enfin, quasiment tous les étudiants s'accordent à dire que l'appréciation du cours est fortement liée à l'appréciation de l'enseignant. Andréa, cependant, ajoute qu'une perception positive de l'enseignant n'influence pas ses activités sans rapport avec le cours, tandis qu'une perception négative les influence fortement.

Les réponses à la question ouverte du questionnaire ajoutent l'idée que lorsque l'enseignant ne sait pas se faire respecter, les activités sans rapport avec le cours sont beaucoup plus favorisées. Ceci nous renvoie à l'entretien de Clémence, qui expliquait qu'elle faisait des activités sans rapport avec le cours selon le fonctionnement de l'enseignant, car certains enseignants peuvent faire des remarques ou sortir l'étudiant du cours. Son comportement s'adapte ainsi en fonction de l'autorité de l'enseignant.

5.3.3. Représentation du cours

La représentation du cours se différencie de la représentation du contenu du cours, car elle s'intéresse à sa forme. Premièrement, nous constatons que le débit du cours est un élément important pour les étudiants (Basile, Julie, Andréa). Mais l'attitude de Basile et de

Julie n'est pas la même que celle d'Andréa. L'attitude peut être entendue au sens d'une « disposition d'esprit, déterminée par l'expérience à l'égard d'une personne, d'un groupe social ou d'une chose abstraite (problème, idée, doctrine, etc.) et qui porte à agir de telle ou telle manière » (CNRTL). Pour Basile et Julie, lorsque le débit du cours est trop rapide, cela empêche de tout prendre en note et cela les incite à décrocher. En revanche, Andréa considère que lorsque le débit du cours est très rapide, elle ne se permet pas de faire autre chose que le cours, car le cours lui demande toute sa concentration.

Un deuxième élément relevé par les étudiants et qui fait consensus correspond au manque de structure du cours. Claire, Andréa, Clémence et Julie expliquent que la structure du cours importe pour ne pas perdre le fil du cours.

De plus, une différence est faite selon qu'il s'agisse d'un cours de type C.M., T.D. ou T.P.. Pour Claire, le C.M. renvoie à l'idée d'un cours trop théorique, trop long et trop dense, alors qu'elle juge les T.D. plus interactifs et plus ancrés sur la pratique, et elle ressent donc moins la nécessité de se divertir. La représentation de Clémence ressemble plus ou moins à celle de Claire, car elle trouve que le C.M. est plus long (deux à trois heures) et plus propice aux activités sans rapport avec le cours. En effet, le C.M. permet selon Clémence davantage de discrétion dans la masse des étudiants. Elle associe les T.D. à l'effectif réduit, à des cours moins longs (1h30), aux interactions avec l'enseignant et à la visibilité des activités des étudiants à l'égard des enseignants. C'est pourquoi elle fait moins – voire pas du tout – d'activité sans rapport avec le cours pendant les T.D.. En revanche, comme nous l'avons dit précédemment, Julie pense que les C.M. sont les cours fondamentaux et c'est pour cette raison qu'elle estime qu'il est nécessaire d'être plus concentré dans les C.M. que dans les T.D., qu'elle se représente comme des cours dédiés à l'interaction avec l'enseignant pour approfondir les C.M..

Enfin, notons que l'ambiance de la promotion semble importer pour Claire, Clémence et Julie. En effet, Claire, qui semble la personne qui accorde le plus d'importance à ce facteur, explique qu'elle ne fait rien d'autre que le cours dans les cours « cool ». Les cours cool sont pour elle des cours avec une proximité avec l'enseignant ainsi qu'à une bonne ambiance de promotion et une promotion participante. Clémence pense également que l'ambiance de promotion a une importance dans sa concentration en cours, car dans un cours du D.U. de langue anglaise en situation professionnelle qu'elle a suivi, l'effectif était très réduit (huit étudiants environ), ce qui a permis une dynamique de promotion stimulante. Dans les deux cas, nous comprenons que l'ambiance de promotion peut jouer favorablement pour la concentration et la participation au cours. En revanche, nous rappellerons ici qu'elle

peut avoir un rôle négatif sur ces mêmes éléments lorsque l'enseignant ne parvient pas à maintenir l'ordre et que l'ambiance de promotion est plus distrayante que studieuse, ce qui a été mentionné dans les réponses à la question ouverte du questionnaire et lors de l'entretien avec Andréa.

5.3.4. Représentation de la pédagogie

5.3.4.1. *De la lecture des fiches de cours et de la dictée*

Tous les étudiants interrogés, hormis Basile, s'accordent pour dire que la lecture des fiches de cours par l'enseignant et les dictées ne rendent pas le cours dynamique et donnent le sentiment d'un cours impersonnel, voire d'un désintérêt de l'enseignant à faire cours. La dictée ne favorise pas la compréhension du cours, au contraire, elle la réduit par le fait qu'elle oblige l'étudiant à se concentrer sur les propos de l'enseignant dans un souci de tout réécrire et non de compréhension. Clémence ajoute que la posture assise en permanence de l'enseignant qui dicte le cours ne favorise pas le dynamisme du cours et ainsi l'attention des étudiants. Et Andréa ajoute que le fait de ne pas lire les fiches de cours favorise l'interaction enseignant-étudiants.

5.3.4.2. *Des interactions enseignant-étudiants*

Les étudiants accordent une importance aux interactions enseignant-étudiants. Entendons le terme interaction comme des « actions et réactions interpersonnelles dans la société globale ou dans un groupe » (Morfaux, Lefranc, 2007, p. 278). En effet, une demande de feedback permet, selon Claire, de réduire l'ennui, car cette demande l'implique dans le cours. Le feedback est défini, dans la théorie de la communication, comme « les signes grâce auxquels un émetteur connaît le résultat ou l'effet de son comportement ou de son message sur le récepteur et information en retour, verbale ou non-verbale qui renseigne l'émetteur sur la façon dont a été reçu son message et lui permet ainsi de le modifier en conséquence » (Morfaux, Lefranc, 2007, p. 196). Le feedback a donc une visée de régulation, ce qui souligne la contribution des étudiants dans le fil du cours. Un étudiant lors d'un entretien informel a également mentionné son appréciation lorsqu'il voit qu'un enseignant cherche un feedback de ses étudiants, tant verbal que non verbal, et qu'il trouve à travers la contraction de micro-muscles du visage des étudiants. Cette recherche de feedback témoigne une implication de l'enseignant à faire cours.

D'autres types d'interactions sont mis en place par les enseignants et sont appréciés, comme les questions-réponses, que Julie apprécie, ou même le travail personnel à réaliser, qui suscite des interactions et qui est apprécié par Clémence, ce qui se réalise notamment lors des T.D.. Elle ajoute qu'elle apprécie lorsque la participation en cours est notée, car cela rend le cours plus dynamique. Les explications plurielles de l'enseignant à propos d'une même notion sont également appréciées par Clémence et Julie, car elles témoignent une disponibilité à expliquer plusieurs fois. Claire les rejoint lorsqu'elle dit ne pas apprécier l'indisponibilité des enseignants à répondre aux questions des étudiants. Toutefois, les interactions enseignant-étudiants peuvent également être perçues comme un temps « vide », pendant lequel Andréa va sur Snapchat, car elle juge les questions des étudiants moins importantes que le cours de l'enseignant.

5.3.4.3. De l'usage des pauses pendant le cours

Les pauses sont perçues comme suffisamment nombreuses et suffisamment longues par tous les étudiants interrogés, bien que l'usage des pauses soit différent entre les étudiants. Ce n'est pas le cas pour les réponses à la question ouverte, qui nous a permis de relever que les activités sans rapport avec le cours témoignaient d'un besoin de pause. Les enseignants d'Andréa, de Basile, de Claire et de Julie font des pauses de 10-15 minutes à tous les cours de deux heures. Andréa qualifie même ces pauses de bienveillantes de la part des enseignants et Julie explique que les pauses permettent ensuite de mieux se concentrer sur le cours. En revanche, les enseignants de Clémence ne font pas de pause pour les cours en T.D. de deux heures, mais une pause est systématique pour les C.M. et pour les cours de trois heures, qu'il s'agisse de T.D. ou de C.M.. Toutefois, elle précise que lorsqu'elle sent qu'elle a besoin de faire une pause, le fait d'aller sur Facebook pendant un moment lui permet d'en faire une.

Pendant ces pauses, les étudiants « se restaurent » (café ou autre boisson, goûter collectif, fumer), leurs activités sont aussi d'ordre organisationnel (organisation pour son fils dans le cas d'Andréa), d'ordre social (réponse à des mails dans le cas de Clémence pour l'association, réponses aux messages dans le cas de Julie et de Basile, discussions sur les conversations sur Snapchat dans le cas d'Andréa, visionnage d'une vidéo avec d'autres étudiants dans le cas de Claire), ou relèvent du divertissement (surf sur Facebook dans le cas de Basile) ou reste tranquille pour la cas de Claire.

5.3.4.4. De l'attitude de l'enseignant à l'égard de l'usage de l'ordinateur et du smartphone par les étudiants pendant le cours

Certains enseignants interdisent l'utilisation de l'ordinateur en cours et ceci semble être apprécié. En effet, Basile explique que cette interdiction l'empêche d'aller sur Facebook et l'oblige donc à se concentrer sur le cours.

Basile note qu'il y a des enseignants qui préviennent qu'il ne faut pas aller sur Internet pour faire autre chose que le cours, mais ceci reste de l'ordre de la prévention et n'est pas considéré par les étudiants. Certains enseignants ne font aucune remarque sur les activités des étudiants sans rapport avec le cours car ils considèrent les étudiants comme des êtres libres et responsables. Cependant, cette liberté est un élément relevé par Clémence comme un facteur qui incite à faire autre chose que le cours. Elle dit n'avoir jamais fait autre chose que le cours lors de ses années de lycée et que ses activités sur smartphone et ordinateur sans rapport avec le cours se sont développées en première année et deviennent de plus en plus fréquentes à mesure que les années passent. Basile ajoute que l'étudiant a une responsabilité, car il doit adopter un comportement sérieux face à une liberté ainsi donnée par l'enseignant qui ne fait aucune remarque. Claire explique qu'il y a des enseignants qui font des remarques et font très attention à l'utilisation du smartphone en cours par les étudiants, elle précise que cela réduit ses activités sans rapport avec le cours. Claire et Clémence ont des enseignants qui interdisent explicitement l'utilisation de l'ordinateur en cours. Toutefois, la mise en pratique de cette interdiction dépend cependant de l'autorité de l'enseignant selon Claire.

Dans la plupart des cas, les enseignants ne font pas de remarques, hormis pour rétablir l'ordre lorsque l'activité des étudiants perturbent le cours, comme le notent Julie et Claire. Claire explique avoir pris une remarque de l'enseignant pour une vidéo qu'elle montrait à sa voisine et qui portait sur le cours. Elle mentionne par ailleurs une inégalité de traitement dans les remarques, car elle sait que l'enseignant voit d'autres étudiants surfer sur Internet, mais ne leur fait aucune remarque. Ce sentiment d'injustice provoque une diminution de son intérêt pour le cours. Selon Julie, il est inutile de forcer un étudiant à prendre le cours, car s'il fait autre chose que le cours, cela signifie qu'il n'y accorde que peu d'intérêt et de sens. D'un autre point de vue, Julie est plutôt satisfaite lorsque les enseignants font des remarques, car elles permettent de rétablir un climat studieux.

Andréa et Clémence mentionnent le droit des enseignants à faire des remarques aux étudiants lorsque l'activité des étudiants perturbent le cours. En revanche, pour Clémence, les remarques sont excessives lorsque l'étudiant ne dérange pas le cours. Andréa ajoute qu'être sur son smartphone par intermittence relève de la normalité. Précisons ici qu'est *normal* ce qui est en « état de conformité à la règle sociale » (CNRTL).

Mais on peut faire le lien entre une autre définition de ce qui est normal et le besoin de distraction. En effet, « normal » peut aussi être entendu au sens de ce « qui ne s'écarte pas du "type" normal, qui ne présente pas d'anomalie physique, qui est bien constitué, n'est pas altéré par la maladie » (CNRTL). Et la distraction désigne en psychologie une « incapacité pathologique de fixer son attention » (CNRTL). C'est bien le champ lexical de la maladie que l'on perçoit ici à travers l'argument du « normal ».

Il semble important ici de considérer le caractère normal du fait d'être sur le smartphone en cours comme un *culturème*, défini comme un « élément de culture » (Office québécois de la langue française).

5.3.4.5. *De l'usage du diaporama en cours par les enseignants et pédagogie numérique*

L'usage du diaporama n'est pas toujours apprécié. En effet, Basile et Clémence expliquent que la lecture du diaporama par l'enseignant et la nécessité de tout recopier n'incitent pas à suivre le cours, surtout lorsque l'enseignant parle d'une notion différente que celle présentée sur le diaporama. De même, lorsque seuls quelques mots-clefs sont affichés sur le diaporama et développés dans le discours de l'enseignant, Basile n'apprécie pas, car cela laisse une impression d'un cours impersonnel.

À l'inverse, ce sont les explications orales qui rendent le cours vivant et incitent à suivre le cours. Clémence apprécie les diaporamas construits de sorte qu'ils permettent à l'étudiant de reprendre le fil du cours au cas où il serait déconcentré momentanément. Claire, quant à elle, apprécie les diaporamas avec des illustrations suffisamment claires, avec titre, annotations et légende. Le cas contraire provoque une incompréhension du cours, car des éléments manquent pour la compréhension.

Enfin, Andréa apprécie que le support de cours soit envoyé à l'avance, car cela lui permet de prendre connaissance du cours pour mieux comprendre lors du cours. Claire apprécierait que le diaporama soit envoyé, car il comporte de nombreux schémas et, en sciences et technologies, les schémas constituent une part importante du cours. L'absence d'envoi du support de cours nécessite que l'étudiant fasse des recherches supplémentaires pour retrouver les schémas sur Internet. De plus, en cours, trop peu de temps est donné pour reprendre les schémas, ce qui donne lieu à des « trous » dans la prise de note. Elle explique que l'un de ses enseignants avait préparé un fichier avec tous les schémas vus en cours, ce qui faisait gagner beaucoup de temps pour les étudiants pour pouvoir se concentrer sur les explications, et plus seulement sur le recopiage des schémas. Par ailleurs, Claire apprécierait

que les idées qu'elle juge « inutiles » - comme la théorie – soit mise à disposition sur la plateforme de cours en ligne, et qu'elles ne soient pas enseignées. Elle dit que cela gagnerait du temps pour faire davantage de pratique.

Ainsi, on comprend que l'utilisation de l'outil technique qu'est le diaporama pour l'enseignement ne peut pas être une fin en soi pour réduire l'ennui des étudiants. Comme le montre Hélène Papadoudi-Ros en 2000, l'hypothèse de l'homogénéisation de la réussite par la médiation technique n'est pas démontrée » (Papadoudi-Ros, 2000, p.48). En effet, l'utilisation d'une médiation technique ne doit pas être techno-centrée, mais au contraire doit s'imprégner de l'intentionnalité de l'enseignant, selon la théorie de l'action. C'est également ce que souligne l'étude de Thierry Karsenti en 2011, qui explique que toutes les pratiques pédagogiques intégrant les T.I.C. ne favorisent pas systématiquement l'apprentissage des étudiants (Karsenti, 2011).

Comme le note De Ketele, la pédagogie universitaire est un courant de recherche en plein développement (De Ketele, 2010), son émergence datant de « tout au plus trois à quatre décennies » (De Ketele, 2010). Au départ associée à l'enfant (péda-, du latin *paidos*, enfant), la pédagogie s'applique aujourd'hui à tous les apprenants. Alors que l'on désignait la pédagogie universitaire seulement par les activités pédagogiques, les recherches anglosaxonnes ont élargi le champ conceptuel, favorisant une approche systémique en ajoutant à la réflexion le curriculum, les résultats des activités pédagogiques, les facteurs de contextes internes (environnement académique et étudiant) et les facteurs de contextes externes (politiques, sociaux, culturels, économiques) (De Ketele, 2010). L'approche systémique que porte De Ketele sur la pédagogie universitaire nous semble pertinente, car elle intègre les différents éléments en jeu et dialogiques dans la pédagogie à l'université.

Paivandi (2016) explique que les travaux sur la pédagogie universitaire se développent dû à un contexte social, car selon l'auteur, « la massification de l'université, les mutations technologiques, un marché du travail de plus en plus exigeant et l'émergence de la société de la connaissance imposent à l'université une offre de formation à même de permettre un apprentissage de qualité » (Paivandi, 2016). Poumay ajoute que, face à un public étudiant fortement hétérogène, l'enseignement doit tenir compte de la génération « Y », et l'Université doit également agir dans un « contexte devenu concurrentiel et de plus en plus international » (Poumay, 2014). La pédagogie universitaire constitue également un enjeu de développement personnel selon Fave-Bonnet (2011).

Les réflexions portant sur la pédagogie universitaire naissent selon De Ketele (2010) du souci de la qualité de la formation universitaire. L'arrivée du numérique permet selon

Albero (2011) d'allier les recherches sur la pédagogie et sur les technologies de l'information et de la communication. Karsenti considère en 2004 que le numérique constitue une occasion d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage à l'université (Gueudet, Lameul, Trouche, 2011). Toutefois, Gueudet, Lameul et Trouche (2011) expliquent que l'intégration du numérique à l'université est freinée non seulement par le manque de soutien institutionnel, mais également par la réticence de certains enseignants, qui soulignent un investissement personnel important (Gueudet, Lameul, Trouche, 2011).

Albero (2011) explique que la « révolution numérique » ainsi que les processus de mondialisation affrontent « les modèles de pensée et d'action profondément inscrits dans l'histoire, les structures et les habitus de l'institution » (Albero, 2011, p. 12). En effet, l'auteur explique que des éléments structurant l'Université, tels que « le calcul des temps de service fondé sur le face à face en présence, la hiérarchie des prestations selon les critères académiques et les modes d'évaluation qui organisent les carrières et les parcours d'étude ou les modalités du travail et les formes de reconnaissance matérielle et symbolique qui orientent les conduites » (Albero, 2011, p. 13). Ces éléments marquent une représentation des savoirs enseignés à l'université et marquent ainsi les curricula, les volumes horaires des formations, la valeur symbolique des diplômes selon les niveaux, le statut des enseignants selon les types d'enseignement, les critères de réputation des enseignants (Albero, 2011, p. 13).

5.4. Thème 4 : Représentation de la formation universitaire

5.4.1. Représentation de la formation universitaire

La représentation de la formation est liée à l'orientation universitaire dans les propos de Clémence, de Julie et de Basile. En effet, l'orientation de Clémence et de Julie n'a pas été souhaitée, car Julie voulait s'inscrire dans une formation de psychologie et a finalement renoncé sur conseil de son père, et Clémence n'a pas été acceptée dans une formation en économie. Toutefois, Julie témoigne une curiosité intellectuelle en parlant de ses cours, elle se situe donc dans un « projet intellectuel » selon la terminologie de Paivandi (2015). De son côté, Clémence apprécie sa formation, car non seulement elle pense qu'elle la forme au monde professionnel, mais aussi car sa formation lui a laissé suffisamment de temps en parallèle pour être présidente d'une association étudiante depuis sa première année de licence, et pour obtenir ses deux diplômes universitaires réalisés en même temps que sa licence 3. Basile explique aussi avoir probablement choisi une mauvaise orientation du fait d'un manque d'enseignement de la pratique. L'enquête Paivandi met en lumière les différents types de sens attribués à la formation universitaire par les étudiants (Paivandi, 2015). On perçoit ici que Clémence et Basile se situent dans la catégorie dont le souci est principalement professionnel, car leurs propos renvoient au monde professionnel. Il s'agit de la catégorie la plus fréquente (44% des étudiants).

La représentation de la formation universitaire est liée à l'avenir professionnel chez tous les étudiants interrogés. Claire et Clémence estiment recevoir une formation complète respectivement de Biologie analytique et expérimentale et d'Administration économique et sociale, qui les préparent au monde professionnel. Claire ayant réalisé un stage de trois mois, elle se sent plus confiante à intégrer le marché de l'emploi. Andréa pense aussi suivre une formation complète, mais elle ne pense pas que sa formation en sciences du langage lui permette d'obtenir un emploi. Toutefois, le peu de débouchés ne l'empêche pas d'apprécier fortement sa formation, qui lui a fait changer son projet professionnel. Julie souligne aussi le peu de débouchés après une formation en sociologie. Basile ne pense pas être suffisamment bien formé du point de vue pratique.

Basile et Claire sont les deux étudiants à témoigner peu d'intérêt pour le contenu des cours. Dans le cas de Claire, bien qu'elle reconnaisse être formée pour le monde professionnel, son intérêt se tourne vers l'économie, c'est pourquoi très souvent ses cours de droit et de sociologie ne l'intéressent pas et le cours d'économie reste pour elle au niveau

des bases et pas assez à un niveau d'approfondissement. Pour Basile, le peu d'intérêt qu'il témoigne pour ses cours est à lier avec le faible enseignement de la pratique. Il trouve que ses années précédentes de première et deuxième année de licence sont peu importantes. Mais il explique que d'année en année, sa formation universitaire se spécialise, ce qui lui fait porter plus d'intérêt et ce qui l'amène donc de moins en moins à faire des activités sans rapport avec le cours.

5.4.2. Importance de la formation universitaire dans la construction personnelle de l'étudiant

La formation universitaire intervient de manière très différente dans la construction personnelle des étudiants interrogés. Basile est le seul à avoir un point de vue négatif. Effectivement, il pense avoir fait un mauvais choix d'orientation. Auparavant en licence de langues, littératures et civilisations étrangères d'Allemand, il a quitté cette formation pour s'orienter vers les études culturelles. Mais il pense perdre beaucoup de temps à accumuler toutes ses années d'études supérieures sans réellement voir se dessiner un avenir professionnel. Il aurait préféré faire des études courtes qui forment davantage à la pratique. Il se dit tout de même satisfait de suivre sa formation et travaille tantôt pour « faire comme tout le monde », tantôt pour rendre fiers ses proches et tantôt pour construire son avenir professionnel.

Toujours du point de vue professionnel, Clémence perçoit sa construction personnelle au regard de sa préparation au monde professionnel.

Claire trouve une forte évolution entre le début de ses études supérieures et la troisième année de licence. Elle dit avoir trouvé sa voie, avoir gagné en confiance en elle, et ce, notamment par l'aspect social.

Andréa pense que le fait de suivre une formation universitaire en parallèle de sa vie familiale avec son fils de quatre ans lui donne de l'élan dans la vie quotidienne. Elle explique avoir appris à gérer la superposition de sa vie familiale et de sa vie universitaire et sent que cela la rend plus cadrée, au sens où elle a une plus grande organisation temporelle et un plus grand respect des règles qu'elle se met seule en place.

Enfin, la construction personnelle de Julie est en lien avec le contenu des études. Elle relève que sa formation universitaire lui donne une nouvelle manière de voir les choses, et elle transpose ses cours à la vie quotidienne. On perçoit ici qu'elle s'approche de l'idéal-type de la perspective d'apprentissage compréhensive (Paivandi, 2015). Saeed Paivandi définit la perspective d'apprentissage compréhensive lorsque « l'étudiant [...] privilégie la

compréhension et le sens en tentant de s'approprier un savoir d'une manière personnalisée. L'étudiant se montre curieux, intéressé par le sujet de ses études universitaires, et le plaisir de l'apprentissage est un critère d'appréciation » (Paivandi, 2015, p. 53). De plus Julie explique qu'elle travaille plus qu'avant l'entrée en licence de sociologie, parce qu'avant elle associait les cours à un labeur, tandis qu'elle travaille maintenant à la lumière de l'intérêt qu'elle porte au contenu et à travailler soigneusement. Elle mentionne également une satisfaction d'elle-même, car la validation de sa première année de licence de sociologie constitue pour elle une réussite personnelle, car, précise-t-elle, elle l'a fait seule. Effectivement, dans la filière sciences humaines et sociales, ce sont 55,2% des étudiants qui passent en seconde année (Michaut, 2012).

5.4.3. Représentation de l'avenir professionnel

Deux étudiants disent avoir peur de l'avenir. En effet, Basile et Claire, bien qu'appréciant différemment leur formation universitaire, expriment tous deux une peur de l'avenir professionnel. Basile explique que sa formation amène vers peu de débouchés et que le métier dépend des contacts qu'a l'étudiant. Il y a donc perte de sens de suivre la formation. L'idée d'un nouveau projet professionnel qui tendrait vers la publicité lui permet d'éviter d'apprendre des connaissances qu'il juge futiles. Toutefois, il existe pour Paivandi (2015) « une vraie différence entre [les étudiants] qui ont la possibilité d'élaborer des stratégies et ceux qui sont « condamnés à subir l'orientation, ses lois et ses codes » (Paivandi, 2015, p. 73).

Claire a également peur de l'avenir, bien que l'expérience de son stage lui ait donné confiance en elle, y compris sur le terrain professionnel. Cependant, étant en licence professionnelle, la logique des parcours universitaires la conduirait à entrer dès maintenant sur le marché de l'emploi. La peur de se lancer dans le monde professionnel et la volonté d'aller le plus loin possible dans les études l'ont poussée à s'inscrire en master, où elle a été acceptée. Son inscription en master coupe l'élan « professionnel » et la dirige vers des études plus longues.

Clémence se sent relativement confiante face à l'avenir, car elle voit la capacité de travail qu'elle peut produire rapidement pour ses cours, elle se sent donc déjà préparée professionnellement.

Le cas d'Andréa, comme le cas de Basile, montre combien l'appréciation de la formation universitaire peut modifier le projet professionnel. Tandis que pour Basile, c'est

une représentation négative de la formation qui conduit à changer le projet professionnel, pour Andréa, c'est la représentation positive qui l'a poussée à épouser les objets de recherche étudiés en cours. En effet, au départ inscrite en sciences du langage pour se préparer à être enseignante de français, elle souhaite maintenant exercer dans la recherche pour favoriser l'apprentissage de la langue française et intégrer des projets de recherche.

Nous voyons donc ici que Basile et Andréa, qui sont tous deux à tous les cours sur, respectivement, Facebook et Snapchat, n'ont pas la même représentation ni de leur formation professionnelle, ni de leur construction personnelle au regard de leur formation et ni de la représentation qu'ils ont de leur avenir professionnel. Cela signifie que la représentation 1) de la formation universitaire, 2) de leur construction personnelle par leur formation et 3) de l'avenir professionnel n'influencent pas la pratique numérique en cours sans rapport avec le cours des étudiants interrogés. En revanche, si l'on s'intéresse au cas de Julie, on perçoit que la perspective d'apprentissage dans laquelle elle se situe a une influence sur sa pratique numérique, car elle évite au maximum pour ne manquer aucune idée du cours.

Conclusion et perspectives

L'objectif de notre recherche était d'appréhender les pratiques numériques des étudiants en cours et qui n'ont pas de rapport avec le cours. Rappelons que, au prisme de la chrono-formation (Pineau, 1987), nous considérons les activités des étudiants en cours comme le fruit de la structuration que l'étudiant opère de ses différents rythmes. Ce cadre théorique met en exergue l'action de l'individu sur le temps. Toutefois, la notion de synchroniseur de temps (Pineau, 2000) souligne que la structuration des rythmes de l'étudiant ne se fait pas seulement par l'action de l'étudiant, mais aussi par l'action d'autres rythmes. En effet, le synchroniseur de temps désigne « tout temps qui commande un autre temps » (Lesourd, 2006).

Notre recherche s'est donc intéressée à comprendre **en quoi les pratiques numériques des étudiants pendant le temps en cours traduisent la structuration des rythmes de l'étudiant.**

Nous cherchions à connaître la nature des différentes pratiques qui n'ont pas de rapport avec le cours. De même, nous souhaitions savoir si la représentation du cours, le niveau d'étude et le sexe exercent une influence sur les pratiques numériques sans rapport avec le cours. Rappelons d'emblée qu'il s'agit de pratiques et de représentations déclarées et non effectives dans les réponses au questionnaire et lors des entretiens.

Ce qui apparaît en premier lieu dans les résultats est une grande hétérogénéité des pratiques numériques (sur ordinateur et sur smartphone) des étudiants pendant le cours. En effet, tandis que certains étudiants utilisent très peu leur ordinateur portable ou leur smartphone pour faire des activités sans rapport avec le cours et ont une représentation négative de ces activités, d'autres étudiants passent beaucoup de temps, voire près de la moitié du cours à faire des activités sans rapport avec le cours. En général, ces étudiants ont une représentation non pas positive de ces activités, mais neutre, comme si elles étaient normales et acceptées, du moment qu'elles ne dérangent pas ni enseignant ni étudiants.

La filière fait varier l'utilisation de l'ordinateur en cours, car le questionnaire a permis de montrer que les étudiants de sciences et technologies apportent significativement moins leur ordinateur en cours que les étudiants de sciences humaines et sociales. Ainsi, leurs activités sans rapport avec le cours ont lieu notamment sur le smartphone. Par ailleurs,

toutes filières confondues, c'est le smartphone qui est le support sur lequel les étudiants passent le plus de temps pour leurs activités sans rapport avec le cours.

Les activités sans rapport avec le cours sont nombreuses et pas exclusivement sur support numérique. Ainsi, dessiner, discuter avec son voisin, rêvasser ou consulter ses mails, regarder des vêtements sur Internet, etc. sont autant d'activités destinées à tuer l'ennui ressenti.

Ainsi, l'étudiant jouit-il d'une liberté d'agir plus grande avec ses outils numériques (ordinateur et smartphone), liberté que nous nommons « liberté numérique temporelle », puisque l'ordinateur et le smartphone permettent à l'étudiant d'acquiescer une liberté plus grande d'investir son temps dans les activités de son choix.

Ces résultats nous permettent de valider notre première hypothèse qui était de dire que les activités des étudiants pendant le cours ne sont pas toutes destinées à l'apprentissage du cours.

L'ennui est effectivement un argument-clef qui conduit les étudiants qui ont répondu au questionnaire à faire des activités sans lien avec le cours. Toutefois, les étudiants questionnés et interviewés distinguent les cours selon leur format C.M., T.D. ou T.P.. Les activités numériques sans lien avec le cours sont réalisées davantage lors des C.M. que lors des T.D. et T.P.. En T.P., très peu d'activités numériques sans rapport avec le cours sont réalisées, car le très faible nombre d'étudiants et la mise en pratique des étudiants ne permet pas de faire autre chose que le cours. En T.D., le cours est jugé plus interactif, l'étudiant ressent moins d'ennui et fait donc moins d'activités numériques sans lien avec le cours. En C.M., le cours étant jugé trop théorique et pas assez interactif, il conduit facilement les étudiants à « décrocher » du cours.

Par ailleurs, les résultats du questionnaire ont permis de voir qu'un lien existe entre la représentation du cours et le temps que les étudiants passent en cours à faire des activités numériques sans rapport avec le cours. Ces résultats permettent de valider notre deuxième hypothèse, affirmant que plus la représentation que les étudiants ont du cours est positive, plus le temps passé en cours sur l'ordinateur et le smartphone à faire des activités sans rapport avec le cours diminue. À l'inverse, plus la représentation que les étudiants ont du cours est négative, plus le temps passé en cours sur l'ordinateur et le smartphone à faire des activités sans rapport avec le cours augmente.

Toutefois, nous avons eu l'occasion de voir que la représentation du C.M. comme trop théorique ne fait pas l'unanimité. En effet, une étudiante interviewée a expliqué qu'elle percevait les C.M. comme les cours fondamentaux, qui requièrent donc toute l'attention de

l'étudiant s'il souhaite comprendre les notions-clefs de sa formation. De plus, les entretiens ont mis en évidence que la représentation du cours est fortement liée à la représentation que l'étudiant se fait de l'enseignant qui le dispense. La manière de parler, de se déplacer, le charisme, la considération portée aux étudiants, la motivation à faire cours, la recherche de feedback sont des éléments qui influencent fortement les étudiants interviewés à s'intéresser et à s'investir dans le cours. De plus, le questionnaire nous a permis de voir que la perspective d'apprentissage (Paivandi, 2015) explique une grande partie de la représentation du cours.

Les étudiants interviewés notent également l'importance des interactions enseignant-étudiants, qui permettent de réduire le temps d'inattention et favoriser le temps de concentration sur le cours. Ainsi, le boîtier de vote électronique dans les cours magistraux peut être une solution pour pallier le manque d'interaction due à un grand nombre d'étudiants (Detroz, Younès, 2014). De plus, un entretien informel nous a permis de comprendre que la demande de feedback de la part de l'enseignant peut constituer une sorte d'« évaluation » informelle. Et même si l'étudiant interviewé sait qu'il n'est pas noté, il se sent tout de même incité à se concentrer sur le cours pour pouvoir répondre correctement. Tous les étudiants interviewés accordent une importance à la demande de feedback. Le feedback permet de réguler une communication, ce qui montre l'importance des réponses des étudiants sur le fil du cours. Ainsi, un feedback plus régulier et systématisé permettrait probablement de réduire l'activité de divertissement de l'étudiant, car elle l'implique au sein de l'acte d'enseignement.

Toutefois, un entretien informel avec une enseignante-chercheuse a mis en évidence le fait que l'utilisation de l'ordinateur en cours entrave la possibilité pour l'enseignant d'obtenir un feed-back verbal mais aussi non-verbal de la part des étudiants. Effectivement, un regard, froncer le front ou les sourcils peuvent être des indicateurs non-verbaux d'une incompréhension du cours. Mais l'utilisation de l'ordinateur semble réduire cette possibilité de rétroaction non-verbale. En effet, la possession pendant le cours de l'ordinateur procure à l'étudiant une quasi-opacité de son activité cognitive et de sa compréhension du cours au regard de l'enseignant.

Cet entretien avec l'enseignante-chercheuse nous permet de rappeler que les représentations des étudiants constituent l'aspect « apprentissage » de la situation pédagogique, tandis que les propos de l'enseignante-chercheuse rappellent l'importance de l'aspect « enseignement ». C'est pourquoi des entretiens auprès d'enseignants-chercheurs

auraient été pertinents pour obtenir les représentations de ce public et poursuivre l'étude sur l'utilisation des outils numériques par les étudiants en situation pédagogique.

Les entretiens mettent en évidence deux idéaux-type de profil d'étudiant relatifs à l'activité numérique de divertissement en cours. En effet, d'un côté, il y a l'étudiant-type qui a une forte pratique numérique sans rapport avec le cours, une représentation négative des cours et de sa formation, et a une représentation banalisée des activités numériques sans rapport avec le cours. Dans nos entretiens, ce profil se perçoit chez un étudiant. De l'autre côté, il y a le profil d'un étudiant qui ne fait aucune activité numérique sans rapport avec le cours, se montre intéressé par ses cours, et associe les activités numériques sans rapport avec le cours à un manque de respect envers l'enseignant. Dans nos entretiens, ce profil se perçoit chez une étudiante.

Ainsi, c'est la pratique numérique, la représentation des cours et de la formation et la représentation des activités sans rapport avec le cours qui semblent importer pour déterminer le « profil » de l'étudiant. La représentation que les étudiants se font des activités sur ordinateur ou smartphone n'est influencée ni par le niveau d'études ni par le sexe. Ces résultats obtenus à partir du questionnaire permettent de rejeter notre troisième hypothèse, qui était de dire que le niveau d'études et le sexe influencent la représentation que les étudiants se font des activités sur ordinateur ou smartphone en cours et sans rapport avec le cours.

Ainsi, nous avons vu que l'étudiant structure son temps en cours selon ses représentations du cours et de l'enseignant. Mais l'étudiant structure son temps en cours selon plusieurs synchroniseurs de temps (Pineau, 2000). En effet, tout t'abord, le premier synchroniseur de temps à relever est le rythme du cours, car nous avons observé qu'il intervient dans les choix individuels d'activités numériques de divertissement. Par exemple, le choix du jeu (le jeu doit comporter des parties courtes pour pouvoir éventuellement revenir sur le cours), le choix de Facebook (qui ne demande qu'une faible concentration) témoigne une importance supérieure accordée au rythme du cours. En d'autres termes, à échelle du cours, c'est le rythme du cours qui impose le rythme des activités de divertissement.

De plus, la vie sociale agit également comme synchroniseur de temps, car le rythme de la vie sociale marque le rythme des activités numériques sans lien avec le cours. Dans nos entretiens, nous avons eu l'occasion de voir que la vie sociale est très importante pour Claire et qu'elle influence fortement sa moyenne. De même, le fait qu'Andréa communique sur

Snapchat avec ses amies, qui sont dans sa promotion à quelques centimètres d'elle parfois, souligne l'importance de garder un rythme de vie sociale pendant le temps en cours. Et Basile a clairement expliqué ressentir une pression sociale de réponse rapide, ce qui l'incite selon lui à répondre à ses amis pendant le cours.

Enfin, plus globalement, certaines activités sont réalisées en vue d'un gain de temps. Cet argument, rencontré lors des entretiens et dans le questionnaire, semble mettre en lumière le fait qu'il y ait une partie de la vie de l'étudiant qui chevauche son temps en cours. La vie familiale et la nécessité d'organisation qui en découle chez Andréa, la présidence d'une association et la veille des messages qui en résulte pour Clémence, montrent que le temps en cours est aussi un temps dédié à ces sphères familiale ou associative.

Compte tenu d'une activité cognitive des étudiants interviewés décentrée du cours et compte tenu de la conscience qu'ils ont de cette décentration de l'activité cognitive, les étudiants interviewés ne déprécient pas le fait que certains enseignants interdisent l'utilisation de l'ordinateur en cours, à condition cependant que l'enseignant adapte son débit. Clémence dit être mieux concentrée lorsque l'une de ses enseignantes interdit catégoriquement l'utilisation de l'ordinateur dans son cours, et ajoute que cette interdiction donne plus de dynamisme au cours, car elle incite les étudiants à être présents mentalement dans le cours.

Nous avons donc vu que la structuration que l'étudiant fait de son temps peut tantôt être le fruit d'une action individuelle, tantôt subir l'influence d'éléments extérieurs à l'étudiant.

En guise de synthèse, au fil de ce travail, nous avons rencontré trois niveaux d'analyse de l'activité numérique des étudiants sans lien avec le cours et pendant le temps en cours :

- niveau personnel : ce niveau se retrouve à travers l'ennui ressenti par une grande partie des étudiants, à travers leurs valeurs morales, et plus globalement, à travers la formation de l'individu-étudiant, la structuration que l'étudiant opère de son temps en cours avec ses différentes sphères de la vie et à travers la culture des étudiants ;
- niveau pédagogique : ce niveau se retrouve à travers les interactions enseignant-étudiants – canal verbal et non-verbal – qui se trouve réduite par l'utilisation de l'ordinateur en cours. Toutefois, « On ne peut pas ne pas communiquer » selon Paul

Watzlawick, ainsi, l'utilisation excessive de l'ordinateur en cours peut communiquer un ennui ou une pédagogie inadaptée, et la dynamique de classe est modifiée. C'est pourquoi certains enseignants interdisent l'utilisation de l'ordinateur en cours (y compris pour la prise de note) et les étudiants reconnaissent être plus concentrés en cours ;

- niveau institutionnel : ce niveau se retrouve à travers l'idée de temps officiel proposé par l'institution (c'est-à-dire le temps prescrit selon Crahay, 2000), à travers la question de l'orientation à l'université et la question de la professionnalisation de certaines formations universitaires.

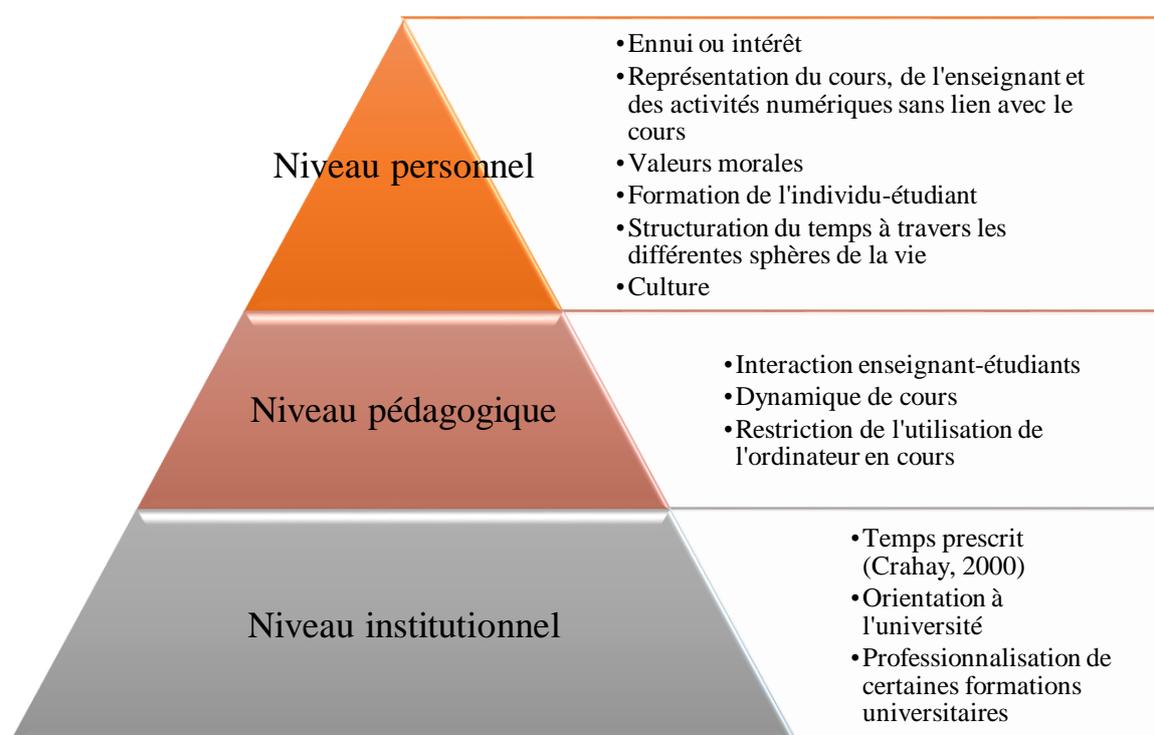


Figure 16. Les trois niveaux d'analyse des activités numériques sans lien avec le cours

Rappelons que dans la classification des temps de l'étudiant de Meuret et Bonnard (2010), les auteurs soulignaient l'existence d'un temps en cours pendant lequel l'étudiant fait autre chose que le cours, c'est-à-dire un temps pendant lequel l'activité cognitive de l'étudiant n'est pas centrée sur le cours. Toutefois, Meuret et Bonnard n'ont pas attribué de nom à ce temps. Ainsi, suite à notre travail, nous proposons l'expression « temps de divertissement », le terme « divertir » étant entendu au sens de « Détourner l'attention ou l'activité de quelqu'un sur un autre objet, une nouvelle occupation » (CNRTL). Elle permet de rendre compte qu'il y a un temps pendant lequel l'étudiant est centré sur le cours et un

temps pendant lequel son activité cognitive divague vers autre chose. Elle présente l'avantage de ne pas se restreindre aux activités sur support numérique, elle conserve ainsi la pluralité des activités de divertissement, c'est-à-dire toute activité qui n'est pas centrée sur le cours (dessin, songe, jeux sur papier, discussion avec les voisins, réalisation de fiches de révisions, etc.).

Notre étude peut contribuer aux réflexions sur l'innovation pédagogique avec les outils numériques en apportant le point de vue des étudiants et en s'appuyant sur leurs pratiques numériques existantes.

En revanche, dans une visée d'amélioration de la pédagogie universitaire, il est difficile de ne prendre en compte que les représentations des étudiants, car, comme nous l'avons vu, elles sont très variées et parfois contradictoires. De plus, l'unique prise en compte des propos des étudiants reviendrait à considérer l'Université comme un lieu de consommation, en corollaire de la logique de consommation répandue dans quasiment tous les secteurs de notre société (Ricci, 2009). Or, la qualité d'une formation universitaire doit-elle se restreindre à la représentation des étudiants, notamment dans un contexte de massification de l'enseignement supérieur ? Quels outils restent-ils à inventer en vue de rendre l'étudiant plus averti des enjeux de sa formation universitaire pour sa construction intellectuelle ? L'Université n'est-elle pas, avant tout, le lieu de la transmission de la connaissance ?

Bibliographie

- Alava, S., & Romainville, M. (2001). Note de synthèse : Les pratiques d'étude entre socialisation et cognition. *Revue française de pédagogie*, (136), 159-180.
- Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 8(1/2), 11-21. Consulté à l'adresse <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00842981/document>
- Alexandre, L. (1971). *Les échelles d'attitudes*. Paris : Editions universitaires.
- Aronson, J., Zimmerman, J., & Carlos, L. (1998). Improving Student Achievement by Extending School: Is It Just a Matter of Time? *Office of Educational Research and Improvement*. Consulté à l'adresse <https://eric.ed.gov/?id=ED435127>
- Astin, A. (1999). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529. Consulté à l'adresse <https://eric.ed.gov/?id=EJ614278>
- Bachelard, G. (1937). La continuité et la multiplicité temporelles. Consulté à l'adresse https://s3.archive-host.com/membres/up/784571560/GrandesConfPhiloSciences/philosc02_bachelard_1937.pdf
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Becker, H., & Geer, B. (1997). La culture étudiante dans les facultés de médecine. In J.C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (p. 271-283). Bruxelles : De Boeck.
- Begin, C., Michaut, C., Romainville, M., & Stassen, J.-F. (2012). Structure et organisation de l'enseignement supérieur : Belgique, France, Québec et Suisse. In M. Romainville, & C. Michaut *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (1^{ère} édition, p. 15-32). Bruxelles : De Boeck.
- Ben Youssef, A., & Hadhri, W. (2009). Les dynamiques d'usage des technologies de l'information et de la communication par les enseignants universitaires : le cas de la France. *Réseaux*, 155(3), 23-54. <https://doi.org/10.3917/res.155.0023>
- Boëton, M. (2013). La génération Y, une classe d'âge façonnée par le Net. *Etudes*, tome 419(7), 31-41. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-etudes-2013-7-page-31.htm>
- Bonhomme, J. (2008). Rites de passage. In B. Andrieu, G. Boëtsch, *Le dictionnaire du corps* (2^{ème} édition, p. 283-285). CNRS éditions. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00801504/document>

- Bratti, M., & Staffolani, S. (2013). Student Time Allocation and Educational Production Functions. *Annals of Economics and Statistics*, 111/112, Special Issue on Education, 103-140. Consulté à l'adresse <http://www.jstor.org/stable/23646328>
- Breton, P., & Proulx, S. (2012). *L'explosion de la communication : Introduction aux théories et aux pratiques de la communication*. Paris : La Découverte.
- Breton, T. (1994). *La dimension invisible : le défi du temps et de l'information*. Paris : Odile Jacob.
- Brittingham, B. E. (1988). Undergraduate Students' Use of Time: A Classroom Investigation. *To Improve the Academy*, (143), 45-52. Consulté à l'adresse <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1142&context=podimproveacad>
- Brook, H., Fergie, D., Maeorg, M., & Michell, D. (2014). Introduction. In H. Brook, D. Fergie, M. Maeorg, D. Michell, *Universities in Transition: Foregrounding Social Contexts of Knowledge in the First Year Experience*. Australia: University of Adelaide Press. Consulté à l'adresse <https://www.adelaide.edu.au/press/titles/universities-transition/universities-transition-ebook.pdf>
- Brousseau, G. (1989). Les obstacles épistémologiques et la didactique des mathématiques. In N. Bednarz, C. Garnier, *Construction des savoirs : obstacles et conflits* (p. 41-63). CIRADE Les éditions Agence d'Arc inc. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00516581v2/document>
- Burban, F., Cottier, P., & Michaut, P. (2013). Les usages numériques des lycéens affectent-ils leur temps de travail personnel ? *Sticef*, 20(Numéro spécial CREN). Consulté à l'adresse http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2013/05-burban-cren/sticef_2013_NS_burban_05p.pdf
- Cannell, C., & Kahn, R. (1974). L'interview comme méthode de collecte. In L. Festinger, D. Katz, *Les méthodes de recherche dans les sciences sociales* (3^e édition, tome 2, p. 385-436). Paris : Presses universitaires de France.
- Carricano, M., Poujol, F., & Bertrandias, L. (2010). *Analyse de données avec SPSS*. Paris : Pearson Education France.
- Chantepie, P. (2009). Avant-propos. In S. Octobre. Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? (p. 2) *Culture Prospective*, 1(1). Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-culture-prospective-2009-1-page-1.htm>
- Chopin, M.-P. (2010). Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, (170), 87-110. <https://doi.org/10.4000/rfp.1614>
- Collin, S., & Karsenti, T. (2013). Usages des technologies en éducation : analyse des enjeux socioculturels. *Éducation et francophonie*, 41(1), 192-210. <https://doi.org/10.7202/1015065ar>
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant*. Paris : Economica-Anthropos.

- Crahay, M. (2012). Temps d'enseignement et apprentissage des élèves. In M. Crahay, *L'école peut-elle être juste et efficace : De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (p. 269-300). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/l-ecole-peut-elle-etre-juste-et-efficace--9782804177355-p-269.htm>
- Dahmani, M., & Ragni, L. (2009). L'impact des technologies de l'information et de la communication sur les performances des étudiants. *Réseaux*, 155(3), 81-110. <https://doi.org/10.3917/res.155.0081>
- Dancey, C., & Reidy, J. (2016). *Statistiques sans maths pour psychologues* (2^{ème} édition). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- De Grace, G.-R., Joshi, P., & Pelletier, R. (1993). L'échelle de solitude de l'Université Laval (ÉSUL) : validation canadienne-française de UCLA. *Revue canadienne des sciences du comportements*, 25(1), 12-27. <http://dx.doi.org/10.1037/h0078812>
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, (172), 5-13. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/bases-doc.univ-lorraine.fr/rfp/2168>
- De Singly, F. (2016). *Le questionnaire*. Paris : Armand Colin.
- Detroz, P., Younès, N. (2014). L'évaluation formative interactive avec les boitiers de vote : un cadre intégrateur. *Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et formation*. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01121448/document>
- Doueïhi, M. (2013). *Qu'est-ce que le numérique ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Dumas, J.-L. (1973). Phénoménisme. In L. Jerphagnon, *Dictionnaire des grandes philosophies*. Toulouse : Privat.
- Duncheon, J. C., & Tierney, W. G. (2013). Changing Conceptions of Time: Implications for Educational Research and Practice. *Review of Educational Research*, 83(2), 236-272.
- Endrizzi, L., Sibut, F. (2015). *Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°106. Lyon : ENS de Lyon. Consulté à l'adresse <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=106&lang=fr>
- Erllich, V. (2004). L'identité étudiante : particularités et contrastes. In F. Dubet, O. Galland, & E. Deschavanne, *Comprendre les jeunes* (p. 121-140). Presses universitaires de France, *Comprendre - Revue de philosophie et de sciences sociales*. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00084220/document>
- Erllich, V., & Verley, E. (2010). Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation. *Education et sociétés*, 26(2), 71-88. <https://doi.org/10.3917/es.026.0071>
- Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Paris : Presses universitaires de France.

- Fave-Bonnet, M.-F., & Clerc, N. (2001). Des « Héritiers » aux « nouveaux » étudiants : 35 ans de recherches. *Revue Française de Pédagogie*, (136), 9-19. Consulté à l'adresse http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF136_2.pdf
- Fave-Bonnet, M.-F. (2011). Formation pédagogique et développement professionnel des enseignants du supérieur. *Recherche et formation*, (68), 127-136. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1568>
- Fernex, A., & Lima, L. (2016). Temps de travail des étudiants : des pratiques très différenciées. In J.-F. Giret, C. Van De Velde, & E. Verley, *Les vies étudiantes, tendances et inégalités* (p. 83-98). Observatoire de la vie étudiante.
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie*, (163), 51-61. <https://doi.org/10.4000/rfp.978>
- Frey, S. (1999). *Die Macht des Bildes. Der Einfluss der nonverbalen Kommunikation auf Kultur und Politik*. Bern : Huber.
- Freyssinet-Dominjon, J. (1997). *Méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris : Montchrestien.
- Gerbier, L. (2003). Existentialisme. In M. Blay, *Grand dictionnaire de la philosophie* (p. 418-419). Paris : Larousse, CNRS Editions. Consulté à l'adresse <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1200508p/f420.item>
- Ghewy, P. (2010). *Guide pratique de l'analyse de données* (1^{ère} édition). Bruxelles : De Boeck.
- Grawitz, M. (1981). *Lexique des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales* (11^{ème} édition). Paris : Dalloz.
- Greisch, J. (2017). Les yeux de Husserl en France : Les tentatives de refondation de la phénoménologie dans la deuxième moitié du XX^e siècle. In L. Cournarie, & P. Dupond, *Phénoménologie : un siècle de philosophie* (p. 45-74). Paris : Ellipses.
- Grenouilloux, A. (2008). Quelques apports de la phénoménologie à la clinique de la personnalité. *L'information psychiatrique*, 84(3), 219-223. <https://doi.org/10.3917/inpsy.8403.0219>
- Grignon, C., & Gruel, L. (1999). *La vie étudiante*. Paris : Presses universitaires de France.
- Grossin, W. (1996). *Pour une science des temps : introduction à l'écologie temporelle*. Toulouse : Octarès Editions.
- Gueudet, G., Lameul, G., & Trouche, L. (2011). Introduction : questions relatives à la « pédagogie universitaire numérique », regard et rôle de la recherche. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 8(1/2), 7-10. Consulté à l'adresse https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00842981/file/RITPU_v08_n01-02.pdf

- Hess, R. (2009). *Henri Lefebvre et la pensée du possible : théorie des moments et construction de la personne*. Paris : Economica, Anthropos.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2010). Entre présence et absence : la FAD comme principe de provocation. *Distances et savoirs*, 8(2), 153-165. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-153.htm>
- Jakobi, J.-M. (1998). Le recueil de l'information verbale. In R. Ghiglione, & J.-F. Richard, *Cours de psychologie. 2. Bases, méthodes et épistémologie* (3^{ème} édition, p. 353-401). Paris : Dunod, CNED.
- Karsenti, T. (2011). Usage des T.I.C. en pédagogie universitaire : point de vue des étudiants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. 8(3). <https://doi.org/10.7202/1006396ar>
- Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*, Cahier de l'Observatoire de la vie étudiante, La Documentation française.
- Lardellier, P. (2017). « Y » et digital natives, faux concepts et vrais slogans. Une lecture critique de deux « ressources sûres » de la doxa numérique. *Hermès, La Revue*, 2(78), 151-158.
- Lesourd, F. (2006). Des temporalités éducatives : Note de synthèse. *Pratiques de formation : analyses*, 51-52, 9-72.
- Lesourd, F. (2009). Chapitre 7. Construire et habiter le temps de l'enseignement en ligne. In S.-M., Kim, & C. Verrier, *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université : Implication et pédagogie* (p. 91-101). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.kim.2009.01.0091>
- Liborius, P., Bellhäuser, H., & Schmitz, B. (2017). What makes a good study day? An intraindividual study on university students' time investment by means of time-series analyses. *Learning and Instructions*. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.10.006>
- Lima, L., & Nakhili, N. (2016). Allocation du temps par les étudiants : quelles évolutions ? In J.-F. Giret, C. Van De Velde, & E. Verley, *Les vies étudiantes, tendances et inégalités* (p. 61-81). Observatoire de la vie étudiante.
- Linton, R. (1977). *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris : Bordas, Dunod.
- Loisy, C., & Lameul, G. (2014). La pédagogie universitaire numérique : émergence d'une problématique. In G. Lameul, & C. Loisy, *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : questionnement et éclairage de la recherche*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Margolinas, C. (2012). Connaissance et savoir. Des distinctions frontalières ? In P. Losego, *Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières* (p. 17-44). Lausanne, Suisse. Haute Ecole pédagogique de Vaud, Actes du Colloque "Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières". Consulté à l'adresse <http://www.hepl.ch/sociodidac>

- Mélot, L., Strebelle, A., Mahauden, J., & Depover, C. (2017). Utilisation de Facebook en contexte universitaire. In *Sticef*, Numéro spécial – Sélection de la conférence EIAH 2015. Consulté à l'adresse <http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2017/24.1.4.melot/24.1.4.melot.pdf>
- Ménard, L. (2012). Apprentissage en classe et persévérance au premier cycle universitaire. In M. Romainville, & C. Michaut, *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 177-198). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Meuret, D., & Bonnard, C. (2010). Travail des élèves et performance scolaire. *Revue d'économie politique*, 120(5), 793-821. <https://doi.org/10.3917/redp.205.0793>
- Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. In M. Romainville, & C. Michaut, *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (1^{ère} édition, p. 53-68). Bruxelles : De Boeck.
- Michon, P. (2005). *Rythmes, pouvoir, mondialisation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Millet, M. (2010). La socialisation universitaire des cultures étudiantes par les matrices disciplinaires. In Y. Neyrat, *Les cultures étudiantes* (13-26). Paris : L'Harmattan.
- Millet, M. (2012). L'« échec des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques. In M. Romainville, & C. Michaut, *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (1^{ère} édition, p. 69-89). Bruxelles : De Boeck.
- Moles, A. (1971). *Sociodynamique de la culture* (2^{ème} édition). Paris-La Haye : Mouton.
- Moles, A. (1995a). *Les sciences de l'imprécis*. Paris : Editions du Seuil.
- Moles, A. (1995b). *Théorie structurale de la communication et société*. Paris : Masson.
- Morfaux, L.-M., & Lefranc, J. (2007). *Nouveau vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Morin, E. (2008). *L'esprit du temps*. Paris : Armand Colin.
- Moro, M.-R. (1998). Les méthodes cliniques. In R. Ghiglione, J.-F. Richard, *Cours de psychologie. 2. Bases, méthodes et épistémologie* (3^{ème} édition, p. 461-507). Paris : Dunod, CNED.
- Mouchot, J.-M. (1988). *Heuristique et méthodologie dans les sciences humaines* (Thèse de doctorat d'Etat). Université Louis Pasteur, Strasbourg.
- Observatoire de la vie étudiante. (2007). *20 questions sur la vie étudiante*. Paris : La documentation française.
- Octobre, S. (2009). Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? *Culture prospective*, 1(1), 1-8. <https://doi.org/10.3917/culp.091.0001>

- Octobre, S. (2016). L'usage du numérique et les jeunes : source d'une révolution culturelle ? *Observatoire québécois du loisir*, 13(6).
- Paivandi, S. (2011). Le temps studieux des étudiants. In O. Galland, E. Verley, & R. Vourec'h, *Les mondes étudiants, enquête Conditions de vie 2010* (p. 167-176). Paris : La documentation française.
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Paivandi, S. (2016). Autour de la posture d'accompagnement à l'université. *Recherche et formation*, 81(1), 95-115. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2016-1-page-95.htm>
- Papadoudi-Ros, H. (2000). *Technologies et éducation : contribution à l'analyse des politiques publiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- Piette, J. (2005). Le nouvel environnement médiatique des jeunes : quels enjeux pour l'éducation aux médias ? *Recherches en communication*, 23, 233-255. Consulté à l'adresse <http://sites.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/viewFile/5011/4741>
- Pineau, G. (1987). *Temps et contre-temps*. Montréal : St Martin.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris : Economica, Anthropos.
- Piquée, C., & Viriot-Goeldel, C. (2016). Lire et écrire au cours préparatoire : nouvelles perspectives pour la mesure du temps scolaire et de ses effets. *Revue française de pédagogie*, 196(3), 23-48. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2016-3-page-23.htm>
- Poglia Miletì, F. & Ischer, P. (2012). Le « parler jeune » au sein des sociabilités juvéniles : pratiques situées, représentations et gestion de l'image de soi chez des jeunes francophones. *Agora débats/jeunesses*, 60(1), 9-20. <https://doi.org/10.3917/agora.060.0009>
- Poumay, M. (2014). L'innovation pédagogique dans le contexte de l'enseignement supérieur. In G. Lameul, & C. Loisy, *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : questionnement et éclairage de la recherche*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Prairat, E. (2009). Vers une déontologie de l'enseignement. *Education et didactique*, 3(2), 113-131. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.485>
- Pronovost, G. (1996). *Sociologie du temps*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Proulx, S. (2005). Penser les usages des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui : enjeux – modèles – tendances. In L. Vieira, & N. Pinède, *Enjeux et usages des T.I.C. : aspects sociaux et culturels* (Tome 1, p. 7-20). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Quivy, R., & Campenhout, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* (2^{ème} édition). Paris : Dunod.

- Régnier-Loilier, A. (2011). Etudier et avoir des enfants en France. In O. Galland, E. Verley, & R. Vourc'h, *Les mondes étudiants : enquête Conditions de vie 2010* (p. 61-71). Paris : Observatoire nationale de la vie étudiante, La documentation française.
- Ricci, J.-L. (2009). Chapitre 2. La qualité de l'enseignement au supérieur : un vaste chantier qui déborde largement de l'opinion des étudiants. In M. Romainville, & C. Coggi, *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants : Approches critiques et pratiques innovantes* (p. 35-55). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.romai.2009.01.0035>
- Rosa, H. (2013). *Accélération : une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte.
- Roselli, M., Chauvac, N., & Jmel, S. (2016). Le temps libre des étudiants. In J.-F. Giret, C. Van De Velde, & E. Verley, *Les vies étudiantes, tendances et inégalités* (p. 61-81). Observatoire de la vie étudiante.
- Russ, J. (1996). *Dictionnaire de philosophie*. Paris : Bordas.
- Santos Silva, A., & Madureira Pinto, J. (1986). *Metodologia das ciências sociais*. Porto : Edições Afrontamento.
- Saillant, J.-M. (2004). Notes de lecture. *Savoirs*, 5(2), 142-149. <https://doi.org/10.3917/savo.005.0142>
- Seron, D. (2001). *Introduction à la méthode phénoménologique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Serres, M. (2014). *Pantopie ou le monde de Michel Serres : De Hermès à Petite Poucette*. Entretiens avec Martin Legros et Sven Ortoli. Le Pommier.
- Sillamy, N. (1980). *Dictionnaire de psychologie. L-Z*. Paris : Bordas.
- Suchaut, B. (2009). *L'organisation et l'utilisation du temps scolaire à l'école primaire : enjeux et effets sur les élèves*. Conférence à l'initiative de la ville de Cran-Gevrier (Haute-Savoie), Cran-Gevrier. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00395539/document>
- Taminiaux, J. (2017). Phénoménologie et histoire. In L. Cournarie, & P. Dupond, *Phénoménologie : un siècle de philosophie* (p. 7-20). Paris : Ellipses.
- Thinès, G. (2005). *Phénoménologie et science du comportement*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Van Sevenant, A. (1999). *Importer en philosophie*. Paris : Paris-Méditerranée.
- Vergez, A. (1973). Phénoménologie. In L. Jerphagnon, *Dictionnaire des grandes philosophies*. Toulouse : Privat.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études* (Thèse de Doctorat, 2 tomes). Université Lille III, Lille.

Walder, A. M. (2016). Les innovations technologiques sont-elles à l'origine des nouveaux rythmes et temporalités de l'université contemporaine ? *Distance et médiation des savoirs*, (16). <https://doi.org/10.4000/dms.1605>

Wolff, F. (2017). Activité rémunérée et temps consacré aux études supérieures. *Revue économique*, 68(6), 1005-1032. <https://doi.org/10.3917/reco.pr2.0104>

Webographie

Amusement. (s. d.). In *CNRTL*. Consulté à l'adresse <http://www.cnrtl.fr/definition/amusement>

Amuser. (s. d.). In *Littre*. Consulté à l'adresse <https://www.littre.org/definition/amusement>

Attitude. (s. d.). In *CNRTL*. Consulté à l'adresse <http://www.cnrtl.fr/definition/attitude>

Camoufler. (s. d.). In *CNRTL*. Consulté à l'adresse <http://www.cnrtl.fr/definition/camoufler>

Culpabilité. (s. d.). In *CNRTL*. Consulté à l'adresse <http://www.cnrtl.fr/definition/culpabilite>

Culturème. (s. d.). In *Office québécois de la langue française*. Consulté à l'adresse http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=17069416

Didactique. (s. d.). In *Larousse*. Consulté à l'adresse <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/didactique/25365?q=didactique#25248>

Distraction. (s. d.). In *CNRTL*. Consulté à l'adresse <http://www.cnrtl.fr/definition/distraction>

Divertir. (s. d.). In *Littre*. Consulté à l'adresse <https://www.littre.org/definition/divertir>

Durée. (s. d.). In *CNRTL*. Consulté à l'adresse <http://www.cnrtl.fr/definition/duree>

Egologie. (s. d.). In *Encyclopaedia Universalis*. Consulté à l'adresse <https://www.universalis.fr/dictionnaire/egologie/>

Heuristique. (s. d.). In *CNRTL*. Consulté à l'adresse <http://www.cnrtl.fr/definition/heuristique>

Ludique. (s. d.). In *CNRTL*. Consulté à l'adresse <http://www.cnrtl.fr/definition/ludique>

Normal. (s. d.). In *CNRTL*. Consulté à l'adresse <http://www.cnrtl.fr/definition/normal>

Phénoménologie. (s. d.). In *Grand dictionnaire philosophique Gallica de la BnF*. Consulté à l'adresse <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1200508p/f815.image>

Règle. (s. d.). In *CNRTL*. Consulté à l'adresse <http://www.cnrtl.fr/definition/règle>

Soulagement. (s. d.). In *CNRTL*. Consulté à l'adresse <http://www.cnrtl.fr/definition/soulagement>

Synchrone. (s. d.). In *Trésor de la Langue Française*. Consulté à l'adresse <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=1219959525>

Ubiquité. (s. d.). In *Littre*. Consulté à l'adresse <https://www.littre.org/definition/ubiquité>

Annexes

Annexe 1. Présentation de la question pour la constellation d'attributs.....	3
Annexe 2. Codage des questions et des modalités de réponse	4
Annexe 3. Présentation du questionnaire	11
Annexe 4. Caractéristiques de l'échantillon	19
Annexe 5. Fréquence des activités sans rapport avec le cours	20
Annexe 6. Temps de concentration.....	22
Annexe 7. Apport de l'ordinateur en cours.....	23
Annexe 8. Apport de l'ordinateur en cours, discipline et niveau d'études	24
Annexe 9. Apport de l'ordinateur en cours et sexe	25
Annexe 10. Activités avec l'ordinateur sans rapport avec le cours.....	26
Annexe 11. Temps consacré sur ordinateur à faire des activités sans lien avec le cours	27
Annexe 12. Usage du smartphone en cours	28
Annexe 13. Activités sur smartphone	29
Annexe 14. Support des activités et niveau.....	30
Annexe 15. Support des activités et discipline	31
Annexe 16. Causes des activités sans rapport avec le cours	32
Annexe 17. Différentiel sémantique sur les activités sans rapport avec le cours.....	39
Annexe 18. Différentiel sémantique sur les cours	40
Annexe 19. Représentation des cours et de l'Université	41
Annexe 20. Perspectives d'apprentissage	42
Annexe 21. Guide d'entretien	43
Annexe 22. Transcription de l'entretien-test.....	45
Annexe 23. Transcription des entretiens	53
Annexe 24. Analyse de régression linéaire multiple pour le lien entre la représentation du cours et le temps passé sur ordinateur et smartphone à faire des activités sans rapport avec le cours	93
Annexe 25. Analyse de régression linéaire multiple pour le lien entre les perspectives d'apprentissage, le niveau et le sexe, et la représentation du cours.....	94

Annexe 26. Analyse de régression linéaire multiple pour le lien entre le niveau d'études et le sexe, et la représentation des activités sur ordinateur ou smartphone sans rapport avec le cours	96
Annexe 27. Grille d'analyse thématique des causes	97
Annexe 28. Grille d'analyse de contenu thématique des entretiens	100

***Annexe 1. Présentation de la question pour la constellation
d'attributs***

Mettez le maximum de mots ou groupes de mots qui vous viennent à l'esprit à l'énoncé de l'expression suivante :

***« Les activités que vous avez déjà faites ou que vous avez déjà vu faire
pendant les cours à l'université »***

Annexe 2. Codage des questions et des modalités de réponse

Questions	Code des questions	Variables	Modalités et code attribué
Parmi les activités suivantes, lesquelles avez-vous déjà faites pendant les cours à l'université et à quelle fréquence ?	ACTFREQ <ul style="list-style-type: none"> • ACTFREQ[1] : Réseaux sociaux • ACTFREQ[2] : Jeux en ligne / hors ligne sur ordinateur • ACTFREQ[3] : Regarder/acheter des vêtements/sacs à main/chaussures sur Internet • ACTFREQ[4] : Envoi de SMS • ACTFREQ[5] : Regarder des vidéos/séries/films • ACTFREQ[6] : Consultation des mails • ACTFREQ[7] : Jeux sur le smartphone • ACTFREQ[8] : Préparer un voyage, réservation d'hôtel ou de billet de train • ACTFREQ[9] : Retoucher des photos • ACTFREQ[10] : Téléphoner • ACTFREQ[11] : Répondre à des enquêtes en ligne • ACTFREQ[12] : Chercher des informations sur le cours • ACTFREQ[13] : Jouer à des jeux-vidéo • ACTFREQ[14] : Se prendre en photo • ACTFREQ[15] : Lecture d'articles de presse ou scientifique • ACTFREQ[16] : Ecouter de la musique • ACTFREQ[17] : Consulter les petites annonces • ACTFREQ[18] : Regarder des sites d'images rigolotes 	Fréquence des activités	A chaque cours (1) Souvent (2) Parfois (3) Quasiment jamais (4) Jamais (5)
Combien de temps pensez-vous pouvoir vous concentrer en continu pendant un cours ?	CONC	Temps de concentration	Moins de 5 minutes (1) Entre 5 à 10 minutes (2) Entre 10 à 30 minutes (3) Entre 30 minutes à 1 heure (4)

			Entre 1 heure à 1 heure 30 (5) Entre 1 heure 30 à 2 heures (6) Plus de 2 heures (7)
Apportez-vous votre ordinateur en cours ?	APPORTORDI	Apport de l'ordinateur en cours	Oui (1) Non (2)
Vous arrive-t-il, sur votre ordinateur, de faire d'autres activités que prendre des notes ?	ACTORDIAUTRES	Fréquence d'activités qui n'ont pas de lien avec le cours	Oui, à chaque cours (1) Oui, souvent (2) Oui, parfois (3) Non, quasiment jamais (4) Non, absolument jamais (5)
Combien de temps estimez-vous que ces activités prennent pendant un cours de deux heures ?	ACTORDITEMPS	Temps passé sur l'ordinateur à faire d'autres activités que prendre des notes	Moins de 5min (9) 5min (8) 10min (7) 15min (6) 30min (5) 45min (4) 1h (3) 1h30 (2) Environ 2h (1)
Avez-vous un smartphone ?	AVOIRSMART	Possession d'un smartphone	Oui (1) Non (2)
À quelle fréquence utilisez-vous votre smartphone en cours ?	ACTSMARTFREQ	Fréquence d'utilisation du smartphone	À chaque cours (1) Souvent (2) Parfois (3) Quasiment jamais (4) Je ne l'utilise pas en cours (5)
Combien de temps estimez-vous être sur votre smartphone pendant un cours de deux heures ?	ACTSMARTTEMPS	Temps passé en cours sur le smartphone	Moins de 5min (9) 5min (8) 10min (7) 15min (6) 30min (5) 45min (4) 1h (3) 1h30 (2) Environ 2h (1)
Pourquoi utilisez-vous votre smartphone en cours ?	ACTSMART <ul style="list-style-type: none"> • ACTSMART[1] : Prendre les notes du cours • ACTSMART[2] : Envoyer un sms 	Activités sur le smartphone	Oui (1) Non (2)

	<ul style="list-style-type: none"> • ACTSMART[3] : Répondre à un sms • ACTSMART[4] : Aller sur Internet • ACTSMART[5] : Prendre des photos du cours • ACTSMART[6] : Vous prendre en photo • ACTSMART[7] : Jouer à des jeux 		
Si vous avez répondu que vous faites d'autres activités que prendre des notes sur votre ordinateur ou votre smartphone, pouvez-vous préciser ce qui vous amène à faire ces activités ?	ACTRAISON	Réponse ouverte	/
En conclusion, les activités que vous faites et qui n'ont pas de lien avec le cours, vous les faites :	CONCLU	Outils numériques	Sur l'ordinateur (1) Sur le smartphone (2) Sur les deux (3) Je ne fais aucune activité qui n'a pas de lien avec le cours (4)
Comment trouvez-vous en général les ACTIVITES sur l'ordinateur ou le smartphone et qui ne sont pas en lien avec le cours ? (Cochez spontanément une croix par ligne en évitant au	PERCEPTACT <ul style="list-style-type: none"> • PERCEPTACT[1] : Plaisant Déplaisant • PERCEPTACT[2] : Mal Bien • PERCEPTACT[3] : Jovial Triste • PERCEPTACT[4] : Agréable Désagréable • PERCEPTACT[5] : Ennuyant Stimulant • PERCEPTACT[6] : Démotivant Motivant • PERCEPTACT[7] : Contraint Libre • PERCEPTACT[8] : Acceptable Inacceptable 	Perception des activités	Très (1) Assez (2) Peu (3) 0 (4) Peu (5) Assez (6) Très (7)

<p>maximum le « 0 »).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPTACT[9] : Epanouissant Abêtissant • PERCEPTACT[10] : Riche en contenu Pauvre en contenu • PERCEPTACT[11] : Académique Divertissant • PERCEPTACT[12] : Actif Passif • PERCEPTACT[13] : Intéressant Inintéressant • PERCEPTACT[14] : Insatisfaisant Satisfaisant • PERCEPTACT[15] : Utile Inutile • PERCEPTACT[16] : Organisé Désorganisé • PERCEPTACT[17] : Signifiant Insignifiant • PERCEPTACT[18] : Non-tolérable Tolérable • PERCEPTACT[19] : Faible Fort • PERCEPTACT[20] : Créatif Non-créatif • PERCEPTACT[21] : Banal Original • PERCEPTACT[22] : Rapide Lent • PERCEPTACT[23] : Interactif Non-interactif • PERCEPTACT[24] : Interdit Autorisé 		
<p>Comment trouvez-vous en général les COURS dans lesquels vous utilisez le plus l'ordinateur et/ou le smartphone pour ces activités qui n'ont pas de lien avec le cours ? (Cochez spontanément une croix par ligne en évitant au</p>	<p>PERCEPTCOURS</p> <ul style="list-style-type: none"> • PERCEPTCOURS[1] : Plaisant Déplaisant • PERCEPTCOURS[2] : Mal Bien • PERCEPTCOURS[3] : Jovial Triste • PERCEPTCOURS[4] : Agréable Désagréable • PERCEPTCOURS[5] : Ennuyant Stimulant • PERCEPTCOURS[6] : Démotivant Motivant • PERCEPTCOURS[7] : Contraint Libre • PERCEPTCOURS[8] : Acceptable Inacceptable • PERCEPTCOURS[9] : Epanouissant Abêtissant • PERCEPTCOURS[10] : Riche en contenu Pauvre en contenu 	<p>Perception des cours</p>	<p>Très (1) Assez (2) Peu (3) 0 (4) Peu (5) Assez (6) Très (7)</p>

<p>maximum le « 0 »).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPTCOURS[11] : Académique Divertissant • PERCEPTCOURS[12] : Actif Passif • PERCEPTCOURS[13] : Intéressant Inintéressant • PERCEPTCOURS[14] : Insatisfaisant Satisfaisant • PERCEPTCOURS[15] : Utile Inutile • PERCEPTCOURS[16] : Organisé Désorganisé • PERCEPTCOURS[17] : Signifiant Insignifiant • PERCEPTCOURS[18] : Non-tolérable Tolérable • PERCEPTCOURS[19] : Faible Fort • PERCEPTCOURS[20] : Créatif Non-créatif • PERCEPTCOURS[21] : Banal Original • PERCEPTCOURS[22] : Rapide Lent • PERCEPTCOURS[23] : Interactif Non-interactif • PERCEPTCOURS[24] : En continu Avec des pauses • PERCEPTCOURS[25] : En C.M. En T.D. 		
<p>Êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes :</p>	<p>PERCEPLIK</p> <ul style="list-style-type: none"> • PERCEPLIK[1] : Je suis libre de faire ce que je veux en cours. • PERCEPLIK[2] : Peu importe ce que je fais, de toute manière, l'enseignant ne le voit pas. • PERCEPLIK[3] : Je me fiche que l'enseignant voie ce que je fais sur mon ordinateur / mon smartphone. • PERCEPLIK[4] : Il est irrespectueux de faire des choses autres qu'en lien avec le cours. • PERCEPLIK[5] : Je prends plaisir à être en cours. • PERCEPLIK[6] : Les cours sont ennuyants. • PERCEPLIK[7] : Il n'y a pas assez de pause. 	<p>Perception des cours</p>	<p>Tout à fait d'accord (1) D'accord (2) Légèrement d'accord (3) Légèrement en désaccord (4) En désaccord (5) Tout à fait en désaccord (6)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • PERCEPLIK[8] : Je ne me sens pas concerné(e) par tous les cours. • PERCEPLIK[9] : Les cours sont trop longs. • PERCEPLIK[10] : Les cours ne sont pas assez interactifs. • PERCEPLIK[11] : J'ai de la chance d'être à l'université. • PERCEPLIK[12] : Je m'ennuie en cours. • PERCEPLIK[13] : Je ne sais pas pourquoi je suis dans cette formation universitaire. 		
<p>Parmi ces 20 affirmations, pouvez-vous choisir les 5 qui vous correspondent le plus :</p>	<p>PERSPAPPR</p> <ul style="list-style-type: none"> • PERSPAPPR[1] : Je fais très attention aux critères d'évaluation. • PERSPAPPR[2] : Ce qui a le plus d'importance pour moi, c'est de comprendre les cours. • PERSPAPPR[3] : Ce que j'apprends en cours doit avoir une utilité pour mon avenir professionnel. • PERSPAPPR[4] : Je ne comprends pas pourquoi les enseignants parlent de certaines choses. • PERSPAPPR[5] : Ce qui a le plus d'importance pour moi, c'est d'avoir mon diplôme. • PERSPAPPR[6] : Ma vision de la vie change avec les cours. • PERSPAPPR[7] : Je veux avoir la meilleure note possible. • PERSPAPPR[8] : Je travaille sans vraiment avoir d'organisation. • PERSPAPPR[9] : Pour les examens, je fais surtout un travail de mémorisation. • PERSPAPPR[10] : J'ai plaisir à apprendre ce que j'apprends en cours. • PERSPAPPR[11] : J'ai une bonne organisation de travail. • PERSPAPPR[12] : L'effort de travail que je fournis n'est pas toujours le même selon les cours. • PERSPAPPR[13] : Les cours que je reçois ne sont pas très intéressants. 	<p>Perspective d'apprentissage</p>	<p>Oui (1) Non (2)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • PERSAPPR[14] : Je fais le lien entre ce que j'apprends en cours et ce que je vis dans la vie de tous les jours. • PERSAPPR[15] : Il est important pour moi d'être perçu(e) comme un(e) bon(ne) étudiant(e). • PERSAPPR[16] : J'apprends quand le cours m'intéresse. • PERSAPPR[17] : Je préfère passer le moins de temps possible sur mes cours. • PERSAPPR[18] : Je fais parfois des recherches pour mieux comprendre certains concepts. • PERSAPPR[19] : Je fais très attention aux attentes des enseignants pour répondre à leurs exigences. • PERSAPPR[20] : Je n'arrive pas trop à accrocher dans cette formation. 		
Vous êtes :	SEXE	Sexe	Homme (1) Femme (2)
Dans quelle discipline êtes-vous ?	DISC	Discipline	Arts, lettres et langues (1) Droit, économie, gestion (2) Écoles d'ingénieurs (3) Institut universitaire de technologie (4) Santé (5) Sciences et technologies (6) Sciences humaines et sociales (7)
À quel niveau d'études êtes-vous ?	NIV	Niveau	L1 (1) L2 (2) L3 (3) M1 (4) M2 (5)

Annexe 3. Présentation du questionnaire

L'EXPERIENCE DES ETUDIANTS A L'UNIVERSITE

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre de mon mémoire de deuxième année de Master en Sciences de l'éducation. Il a pour but d'étudier l'**expérience que les étudiants ont de leurs cours à l'Université.**

La passation du questionnaire prend environ 10 minutes. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, **seule votre expérience personnelle est importante.** Je vous prie de bien vouloir répondre **avec sincérité** à toutes les questions.

Participer à ce questionnaire vous permet de faire part de votre expérience à l'Université en tant qu'étudiant et de faire une bonne action en m'aidant pour mon mémoire.

Vos réponses restent **anonymes et confidentielles**, elles ne seront traitées que dans le cadre de mon mémoire.

Je vous remercie d'avance de participer à mon étude.

* * *

*****Les activités en cours*****

1. Parmi les activités suivantes, lesquelles avez-vous déjà faites pendant les cours à l'université ?

	À chaque cours	Souvent	Parfois	Quasiment jamais	Jamais
Réseaux sociaux (Facebook, Instagram, Twitter, Whatsapp, Snapchat)					
Jeux en ligne/hors ligne sur l'ordinateur					
Regarder/acheter des vêtements/ sacs à main/ chaussures sur Internet					
Envoi de SMS					
Regarder des vidéos/séries/films					
Consultation des mails					
Jeux sur le smartphone					
Préparer un voyage, réservation d'hôtel ou de billet de train					
Retoucher des photos					

Téléphoner					
Répondre à des enquêtes en ligne					
Chercher des informations sur le cours					
Jouer à des jeux-vidéo					
Se prendre en photo					
Lecture d'articles de presse ou scientifiques					
Ecouter de la musique					
Consulter les petites annonces					
Regarder des sites d'images rigolotes					

2. Combien de temps pensez-vous pouvoir vous concentrer en continu pendant un cours ?

- Moins de 5 minutes
- Entre 5 à 10 minutes
- Entre 10 à 30 minutes
- Entre 30 minutes à 1 heure
- Entre 1 heure à 1 heure 30
- Entre 1 heure 30 à 2 heures
- Plus de 2 heures

*****Usage de l'ordinateur portable en cours*****

3. Apportez-vous votre ordinateur en cours ?

- Oui
- Non

4. Vous arrive-t-il, sur votre ordinateur, de faire d'autres activités que prendre des notes ?

- Oui, à chaque cours
- Oui, souvent
- Oui, parfois
- Non, quasiment jamais
- Non, absolument jamais
- Je n'apporte pas mon ordinateur en cours

5. Combien de temps estimez-vous que ces activités prennent pendant un cours de deux heures ?

- Moins de 5min
- 5min
- 10min
- 15min
- 30min
- 45min
- 1h
- 1h30
- Environ 2h

- Je n'apporte pas mon ordinateur en cours

*****Usage du smartphone en cours*****

6. Avez-vous un smartphone ?

- Oui
- Non

7. À quelle fréquence utilisez-vous votre smartphone en cours ?

- À chaque cours
- Souvent
- Parfois
- Quasiment jamais
- Je ne l'utilise pas en cours
- Je n'ai pas de smartphone

8. Combien de temps estimez-vous être sur votre smartphone pendant un cours de deux heures ?

- Moins de 5min
- 5min
- 10min
- 15min
- 30min
- 45min
- 1h
- 1h30
- Environ 2h
- Je n'ai pas de smartphone

9. Pourquoi utilisez-vous votre smartphone en cours ?

- Prendre les notes du cours
- Envoyer un sms
- Répondre à un sms
- Aller sur Internet
- Prendre des photos du cours
- Vous prendre en photo
- Jouer à des jeux
- Je n'utilise pas mon smartphone en cours
- Je n'ai pas de smartphone
- Autres, précisez :

10. Si vous avez répondu que vous faites d'autres activités que prendre des notes sur votre ordinateur ou votre smartphone, pouvez-vous préciser ce qui vous amène à faire ces activités ?

*****Récapitulons*****

11. En conclusion, les activités que vous faites et qui n'ont pas de lien avec les cours, vous les faites :

- Sur l'ordinateur
- Sur le smartphone
- Sur les deux
- Je ne fais aucune activité qui n'a pas de lien avec le cours

*****Perception des activités et du cours*****

12. Comment trouvez-vous en général les ACTIVITES sur l'ordinateur ou le smartphone et qui ne sont pas en lien avec le cours ?

(Cochez spontanément une croix par ligne en évitant au maximum le « 0 »).

	Très	Assez	Peu	0	Peu	Assez	Très	
Plaisant								Déplaisant
Mal								Bien
Jovial								Triste
Agréable								Désagréable
Ennuyant								Stimulant
Démotivant								Motivant
Contraint								Libre

Acceptable								Inacceptable
Epanouissant								Abêtissant
Riche en contenu								Pauvre en contenu
Académique								Divertissant
Actif								Passif
Intéressant								Inintéressant
Insatisfaisant								Satisfaisant
Inutile								Utile
Organisé								Désorganisé
Signifiant								Insignifiant
Non-tolérable								Tolérable
Faible								Fort
Créatif								Non-créatif
Banal								Original
Rapide								Lent
Interactif								Non-interactif
Interdit								Autorisé

13. Comment trouvez-vous en général les COURS dans lesquels vous utilisez le plus l'ordinateur et/ou le smartphone pour ces activités qui n'ont pas de lien avec le cours ?
(Cochez spontanément une croix par ligne en évitant au maximum le « 0 »).

	Très	Assez	Peu	0	Peu	Assez	Très	
Plaisant								Déplaisant
Mal								Bien
Jovial								Triste
Agréable								Désagréable
Ennuyant								Stimulant
Démotivant								Motivant
Contraint								Libre
Acceptable								Inacceptable
Epanouissant								Abêtissant
Riche en contenu								Pauvre en contenu
Académique								Divertissant
Actif								Passif
Intéressant								Inintéressant
Insatisfaisant								Satisfaisant
Inutile								Utile
Organisé								Désorganisé
Signifiant								Insignifiant

Non-tolérable								Tolérable
Faible								Fort
Créatif								Non-créatif
Banal								Original
Rapide								Lent
Interactif								Non-interactif
En continu								Avec des pauses
En C.M.								En T.D.

14. Êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes :

	Tout à fait d'accord	D'accord	Légèrement d'accord	Légèrement en désaccord	En désaccord	Tout à fait en désaccord
Je suis libre de faire ce que je veux en cours.						
Peu importe ce que je fais, de toute manière, l'enseignant ne le voit pas.						
Je me fiche que l'enseignant voie ce que je fais sur mon ordinateur / mon smartphone.						
Il est irrespectueux de faire des choses autres qu'en lien avec le cours.						
Je prends plaisir à être en cours.						
Les cours sont ennuyants.						
Il n'y a pas assez de pause.						
Je ne me sens pas concerné(e) par tous les cours.						
Les cours sont trop longs.						
Les cours ne sont pas assez interactifs.						
J'ai de la chance d'être à l'université.						

Je m'ennuie en cours.						
Je ne sais pas pourquoi je suis dans cette formation universitaire.						

***** Vous et les cours *****

15. Parmi ces 20 affirmations, pouvez-vous choisir les 5 qui vous correspondent le plus :

- Je fais très attention aux critères d'évaluation.
- Ce qui a le plus d'importance pour moi, c'est de comprendre les cours.
- Ce que j'apprends en cours doit avoir une utilité pour mon avenir professionnel.
- Je ne comprends pas pourquoi les enseignants parlent de certaines choses.
- Ce qui a le plus d'importance pour moi, c'est d'avoir mon diplôme.
- Ma vision de la vie change avec les cours.
- Je veux avoir la meilleure note possible.
- Je travaille sans vraiment avoir d'organisation.
- Pour les examens, je fais surtout un travail de mémorisation.
- J'ai plaisir à apprendre ce que j'apprends en cours.
- J'ai une bonne organisation de travail.
- Le travail que je fournis n'est pas toujours le même selon les cours.
- Les cours que je reçois ne sont pas très intéressants.
- Je fais le lien entre ce que j'apprends en cours et ce que je vis dans la vie de tous les jours.
- Il est important pour moi d'être perçu(e) comme un(e) bon(ne) étudiant(e).
- J'apprends quand le cours m'intéresse.
- Je préfère passer le moins de temps possible sur mes cours.
- Je fais parfois des recherches pour mieux comprendre certains concepts.
- Je fais très attention aux attentes des enseignants pour répondre à leurs exigences.
- Je n'arrive pas trop à accrocher dans cette formation.

***** Profil *****

16. Vous êtes :

- Un homme
- Une femme

17. Dans quelle discipline êtes-vous ?

- Arts, lettres et langues
- Droit, économie, gestion

- Écoles d'ingénieurs
- Institut universitaire de technologie
- Santé
- Sciences et technologies
- Sciences humaines et sociales

18. À quel niveau d'étude êtes-vous ?

- L1
- L2
- L3
- M1
- M2

19. Avez-vous des remarques à mentionner sur ce questionnaire ou sur le sujet ?

Le questionnaire est maintenant terminé. Je vous remercie vivement de votre participation !

Annexe 4. Caractéristiques de l'échantillon

Tableau croisé Niveau * Sexe * Discipline								
Discipline	Sexe						Total	
	Homme			Femme				
		N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage	
Arts, lettres et langues	L1	0	0%	1	0,38%	1	0,38%	
	Niveau L2	1	0,38%	1	0,38%	2	0,76%	
	L3	0	0%	1	0,38%	1	0,38%	
	Total	1	0,38%	3	1,14%	4	1,51%	
Droit, économie, gestion	L1	0	0%	0	0%	0	0%	
	Niveau L2	0	0%	0	0%	0	0%	
	L3	1	0,38%	0	0%	1	0,38%	
	Total	1	0,38%	0	0%	1	0,38%	
Écoles d'ingénieurs	L1	0	0%	0	0%	0	0%	
	Niveau L2	1	0,38%	0	0%	1	0,38%	
	L3	0	0%	0	0%	0	0%	
	Total	1	0,38%	0	0%	1	0,38%	
Institut universitaire de technologie	L1	2	0,76%	1	0,38%	3	1,14%	
	Niveau L2	0	0%	1	0,38%	1	0,38%	
	L3	0	0%	0	0%	0	0%	
	Total	2	0,76%	2	0,76%	4	1,51%	
Santé	L1	0	0%	1	0,38%	1	0,38%	
	Niveau L2	0	0%	0	0%	0	0%	
	L3	0	0%	1	0,38%	1	0,38%	
	Total	0	0%	2	0,76%	2	0,76%	
Sciences et technologies	L1	19	7,19%	39	14,77%	58	21,97%	
	Niveau L2	19	7,19%	36	13,63%	55	20,83%	
	L3	12	4,54%	24	9,09%	36	13,63%	
	Total	50	18,94%	99	37,5%	149	56,44%	
Sciences humaines et sociales	L1	2	0,76%	39	14,77%	41	15,53%	
	Niveau L2	4	1,51%	15	5,68%	19	7,19%	
	L3	5	1,89%	38	14,39%	43	16,28%	
	Total	11	4,16%	92	34,85%	103	39,01%	
Total	L1	23	8,71%	81	30,68%	104	39,39%	
	Niveau L2	25	9,47%	53	20,07%	78	29,54%	
	L3	18	6,81%	64	24,24%	82	30,36%	
	Total	66	25,0%	198	75,0%	264	100%	

Annexe 5. Fréquence des activités sans rapport avec le cours

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Fréquence Réseaux sociaux	264	1	5	3,00	1,250
Fréquence Jeux en ligne/hors ligne sur ordinateur	264	2	5	4,56	,807
Fréquence Regarder/acheter des vêtements/sacs à main/chaussures sur Internet	264	2	5	4,58	,751
Fréquence Envoi de SMS	264	1	5	2,29	1,025
Fréquence Regarder des vidéos/séries/films	264	1	5	4,77	,618
Fréquence Consultation des mails	264	1	5	2,92	1,134
Fréquence Jeux sur smartphone	264	1	5	3,82	1,155
Fréquence Préparer un voyage, réservation d'hôtel ou de billet de train	264	2	5	4,71	,647
Fréquence Retoucher des photos	264	3	5	4,92	,350
Fréquence Téléphoner	264	2	5	4,88	,404
Fréquence Répondre à des enquêtes en ligne	264	2	5	4,63	,713
Fréquence Chercher des informations sur le cours	264	1	5	3,00	1,037
Fréquence Jouer à des jeux-vidéo	264	1	5	4,73	,686
Fréquence Se prendre en photo	264	1	5	4,61	,721
Fréquence Lecture d'articles de presse ou scientifique	264	1	5	4,15	1,023
Fréquence Ecouter de la musique	264	2	5	4,79	,531
Fréquence Consulter les petites annonces	264	2	5	4,63	,723

Fréquence Regarder des sites d'images rigolotes	264	1	5	4,52	,876
N valide (listwise)	264				

Annexe 6. Temps de concentration

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Temps de concentration	264	2	7	4,37	1,042
N valide (listwise)	264				

Annexe 7. Apport de l'ordinateur en cours

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
APPORTORDI	264	1	2	1,45	,499
N valide (listwise)	264				

**Annexe 8. Apport de l'ordinateur en cours, discipline et niveau
d'études**

Tableau croisé APPORTORDI * Niveau * Discipline

Effectif

Discipline			Niveau			Total
			L1	L2	L3	
Arts, lettres et langues	APPORTORDI	Oui	1	0	1	2
		Non	0	2	0	2
	Total		1	2	1	4
Droit, économie, gestion	APPORTORDI	Oui			1	1
	Total				1	1
Écoles d'ingénieurs	APPORTORDI	Non		1		1
	Total			1		1
Institut universitaire de technologie	APPORTORDI	Oui	1	0		1
		Non	2	1		3
	Total		3	1		4
Santé	APPORTORDI	Oui	1		1	2
	Total		1		1	2
Sciences et technologies	APPORTORDI	Oui	23	19	19	61
		Non	35	36	17	88
	Total		58	55	36	149
Sciences humaines et sociales	APPORTORDI	Oui	28	15	34	77
		Non	13	4	9	26
	Total		41	19	43	103
Total	APPORTORDI	Oui	54	34	56	144
		Non	50	44	26	120
	Total		104	78	82	264

Annexe 9. Apport de l'ordinateur en cours et sexe

Tableau croisé Apport de l'ordinateur * Sexe

Effectif

		Sexe		Total
		Homme	Femme	
Apport de l'ordinateur	Oui	22	122	144
	Non	44	76	120
Total		66	198	264

Annexe 10. Activités avec l'ordinateur sans rapport avec le cours

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
ACTORDIAUTRES	144	1	5	3,12	1,113
N valide (listwise)	144				

*Annexe 11. Temps consacré sur ordinateur à faire des activités
sans lien avec le cours*

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
ACTORDITEMPS	128	1	7	3,28	1,562
N valide (listwise)	128				

Annexe 12. Usage du smartphone en cours

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
AVOIRSMART	264	1	2	1,02	,149
ACTSMARTFREQ	258	1	5	2,29	1,225
ACTSMARTTEMPS	245	1	9	3,21	1,612
N valide (listwise)	245				

Annexe 13. Activités sur smartphone

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Prendre des notes du cours	245	1	2	1,93	,255
Envoyer un sms	245	1	2	1,31	,462
Répondre à un sms	245	1	2	1,09	,281
Aller sur Internet	245	1	2	1,38	,487
Prendre des photos du cours	245	1	2	1,54	,500
Se prendre en photo	245	1	2	1,98	,155
Jouer	245	1	2	1,80	,404
N valide (listwise)	245				

Annexe 14. Support des activités et niveau

Tableau croisé Activités * Niveau

		Niveau			Total	
		L1	L2	L3		
Activités	Sur l'ordinateur	Effectif	2	2	2	6
		% compris dans Niveau	1,9%	2,6%	2,4%	2,3%
	Sur le smartphone	Effectif	67	48	50	165
		% compris dans Niveau	64,4%	61,5%	61,0%	62,5%
	Sur les deux	Effectif	31	19	24	74
		% compris dans Niveau	29,8%	24,4%	29,3%	28,0%
	Je ne fais aucune activité qui n'a pas de lien avec le cours	Effectif	4	9	6	19
		% compris dans Niveau	3,8%	11,5%	7,3%	7,2%
	Total	Effectif	104	78	82	264
		% compris dans Niveau	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Annexe 15. Support des activités et discipline

Tableau croisé Discipline * Activités

		Activités				Total
		Sur l'ordinateur	Sur le smartphone	Sur les deux	Aucune activité sans rapport avec le cours	
Discipline	Arts, lettres et langues	Effectif 1 16,7%	Effectif 1 0,6%	Effectif 2 2,7%	Effectif 0 0,0%	4 1,5%
	Droit, économie, gestion	Effectif 0 0,0%	Effectif 0 0,0%	Effectif 0 0,0%	Effectif 1 5,3%	1 0,4%
	Écoles d'ingénieurs	Effectif 0 0,0%	Effectif 0 0,0%	Effectif 0 0,0%	Effectif 1 5,3%	1 0,4%
	Institut universitaire de technologie	Effectif 1 16,7%	Effectif 3 1,8%	Effectif 0 0,0%	Effectif 0 0,0%	4 1,5%
	Santé	Effectif 0 0,0%	Effectif 2 1,2%	Effectif 0 0,0%	Effectif 0 0,0%	2 0,8%
	Sciences et technologies	Effectif 2 33,3%	Effectif 101 61,2%	Effectif 31 41,9%	Effectif 15 78,9%	149 56,4%
	Sciences humaines et sociales	Effectif 2 33,3%	Effectif 58 35,2%	Effectif 41 55,4%	Effectif 2 10,5%	103 39,0%
	Total	Effectif 6 100,0%	Effectif 165 100,0%	Effectif 74 100,0%	Effectif 19 100,0%	264 100,0%

Annexe 16. Causes des activités sans rapport avec le cours

1. Le cours est trop long, j'ai du mal à me concentrer.
2. Les cours sont longs et m'ennuient...
3. Ennui.
4. Manque de concentration. Cours peu intéressant. Professeur qui se répète.
5. Ennui. Pas d'intérêt pour le cours intéressant mais prof ennuyeux.
6. Les profs se contentent de lire un PowerPoint qui est déjà disponible sur notre espace pédagogique, il n'y a que très peu d'informations supplémentaires apportées, c'est donc purement un acte de présence de se rendre en cours.
7. Quand le prof radote, que le cours n'est pas très intéressant, s'il ne lit qu'un diaporama, il suffit de noter ou de le prendre plus tard.
8. 1) Si ces activités n'ont rien à voir avec le cours, il peut s'agir d'ennui parce que le cours ne m'intéresse pas ou parce qu'il est trop lent (ce qui arrive souvent, les autres élèves se plaignent que le cours avance trop vite, donc le prof répète inlassablement et c'est très frustrant donc en attendant qu'on avance, oui, je vais sur mon smartphone). 2) Parce que je suis préoccupée dans ma vie personnelle (que ce soit des soucis d'argent et converser avec mon conseiller bancaire ou un.e ami.e qui a besoin de soutien) ou professionnelle (j'ai un emploi le weekend) et que je dois répondre à des messages de cet ordre. 3) Parce que j'attends un mail ou sms important et que je vérifie régulièrement. 4) Si tout va bien et que le cours avance à une vitesse normale en étant intéressant, je n'ai aucune raison d'aller faire autre chose que prendre des notes, SAUF quand justement le cours m'intéresse et que je vais chercher ce qu'a écrit tel auteur ou vérifier l'orthographe d'un nom par exemple.
9. L'ennui, un cours pas captivant ou qui ne m'intéresse pas. La fatigue aussi et donc le manque de motivation de suivre le cours.
10. L'ennui pendant le cours.
11. Ennui, lassitude.
12. L'ennui.
13. Parfois les cours ne sont pas forcément intéressants.
14. Tout dépend du cours, souvent je regarde les réseaux sociaux ou mes mails, mais par réflexe, par curiosité, et j'ai tendance à regarder mon téléphone toutes les 30 secondes ! J'y suis souvent principalement pour répondre aux messages importants qu'on m'envoie (de type « Je ne vais pas bien, j'ai besoin de tes conseils parce que tu es mon amie » ou « comment on s'organise pour l'événement de ce soir ? », et non pas « coucou ça va lol ? ») ! Souvent je regarde aussi mes écrans quand je décroche du cours... et parfois même si le cours est intéressant, je vais regarder mon téléphone par réflexe, ce qui me fera décrocher du cours... C'est stupide, mais c'est une mauvaise habitude !
15. En attente d'une réponse importante, besoin de nouvelles d'un enfant.
16. L'ennui.
17. La matière / le manque d'intérêt. Le prof. Le sens des priorités. L'attention fluctuante. L'ennui.
18. Faire des recherches, pour vérifier certains des professeurs. Parfois pour me détendre un petit peu, surtout quand le cours est pesant en termes de contenu.
19. SMS : Baisse de concentration durant le cours. Internet : Recherches de noms/d'années et d'autres informations par rapport aux cours.
20. La perte de concentration, une partie de cours jugée moins intéressante, se reposer le poignet dans le cas où l'ordinateur n'a pas été pris.

21. Notifications sur le tel. Le cours n'est pas intéressant ou ennuyeux. Si j'ai un rdv que je ne dois pas louper.
22. L'ennui.
23. Lorsque je m'ennuie alors que les profs s'écartent du cours. Pendant les temps de pauses.
24. L'ennui, la déconcentration, la réception d'un message ou penser à envoyer un message.

25. Manque de dynamisme dans le cours magistral. Il m'arrive de décrocher du cours et de faire autre chose à côté.
26. Ça ne m'empêche pas de prendre des notes.
27. J'écris et réponds aux SMS pour gérer mes missions de travail ainsi que pour communiquer des informations logistiques à mon entourage.
28. Ennui, perte de concentration.
29. Beaucoup trop d'informations d'un coup et je perds le fil... De plus beaucoup de professeurs à la fac ne cherchent pas à rendre leur cours intéressant. Le fait qu'un professeur dicte son cours fait qu'il n'y a rien qui capte notre attention.
30. Cours trop long, perte d'attention, manque d'intérêt. Pour la matière : manque de structure du cours donc perte d'attention.
31. L'ennui. Décrocher du cours. Parce que je ne comprends pas le cours. Parce que je n'aime pas le cours.
32. Un moment de flottement pendant le cours.
33. Le cours un peu trop mou ou répétitif.
34. Je recherche des illustrations pour les cours (schéma, paradigme, photo). Je recherche des compléments d'informations sur mon cours (date, auteurs, ouvrages). Parfois quand le cours n'est pas intéressant.
35. J'ai des difficultés à rester concentrée pendant plusieurs minutes. Aussi, cela me donne l'impression que le temps passe plus vite. Mais je dois aussi avouer que j'utilise de manière excessive mon smartphone au quotidien, cours inclus.
36. Ennui pendant certains cours. Envoyer un mail à un prof pour poser une question qui me reviendrai. Ne pas m'endormir.
37. Pour rechercher des informations complémentaires sur le cours. Prendre en photo les schémas. Répondre à des messages à caractères pressants.
38. Baisse de concentration.
39. Quand on décroche du cours.
40. L'ennui ressenti pendant certains cours.
41. Mémoire à court terme défaillante ahah.
42. Besoin de se changer les idées pour réussir à mieux suivre le cours par la suite. Raisons personnelles.
43. Un manque de concentration. La fatigue. Un moment d'ennui. Ou répondre à un SMS important.
44. Parfois j'ai déjà le cours donc je sais déjà ce dont on va aborder en cours.
45. Répondre aux messages : lorsque le professeur fait un blanc ou répond à une question j'ai le temps de répondre à un message.
46. L'ennui. Le manque de concentration.
47. Pour passer le temps lorsque le cours n'est pas intéressant.
48. Certains cours ne sont pas très attrayants ou ne sont pas explicites.
49. La réception de message. L'ennui. Quand je n'arrive plus à me concentrer.
50. Ambiance collective distrayante (bavarde, difficulté à entendre le cours et à se concentrer pour tendre l'oreille).
51. Réserver un billet de train, consulter l'agenda, les horaires de bus, l'application de la fac pour organiser ma journée, etc.
52. Répondre aux messages SMS et réseaux sociaux. Cause : besoin d'être toujours connectée / disponible / efficace.
53. Regarder mes mails. Regarder la définition du vocabulaire que je ne connais pas, compléter mon cours.
54. Si les cours sont trop lents avec beaucoup de blablas, quand les professeurs se perdent dans leurs explications de départ. Ou juste parce que je reçois une notification.
55. La majorité des profs lisent leur PowerPoint ou bien une feuille de cours, c'est ennuyant.
56. La fatigue, l'ennui poussent parfois à prendre une plus grande pause que celle que les profs donnent surtout pendant les cours de 18h à 20h où je suis bien moins attentive et où je comprends moins bien. Le reste de la journée, généralement ça a un rapport avec le cours comme rechercher l'ouvrage dont le prof parle et le commander, regarder ses mails pour savoir si le prochain cours est annulé, etc...
57. Parfois l'ennui du cours, ou le manque de créativité de l'enseignant.
58. Notifications.
59. Pour un peu de détente quand ça devient long. Toujours être en contact avec le monde extérieur. Compléter ou comprendre le cours. Ou tout simplement, mais souvent, faire quelque chose quand le cours est ennuyeux ou le professeur inefficace et la présence obligatoire.
60. L'ennui.

61. L'ennui, déconcentration, les préoccupations personnelles.
62. Cela me permet de me détendre l'espace d'un instant avant de me replonger dans le cours.
63. Cours pas assez intéressant ou cours sur lequel tout est inscrit sur le diaporama de l'enseignant.
64. SMS important. Recherche de mot concernant le cours.
65. Explications trop longues du prof alors que j'ai compris.
66. La facilité d'accès depuis l'ordinateur.
67. Un compte rendu urgent à rendre ou bien un examen d'une autre matière qui me stresse.
68. Un cours de 2 heures est trop long. Je n'arrive plus à me concentrer sur le cours. Donc je regarde mes mails et je vais sur Facebook.
69. Répondre à de rares SMS me permet de « décrocher » du cours lorsque je n'arrive plus à suivre, cela me permet de mieux m'y replonger quelques secondes plus tard.
70. Pour les mails, savoir si j'ai reçu une proposition / acceptation de stage. Lorsque le flow du cours n'est pas soutenu et que je comprends ce dont on parle... pour gagner du temps je consulte mes notifications
71. Ennui ou besoin d'une pause, besoin de répondre à un sms.
72. Trouvant le cours inintéressant, je m'ennuie, donc il faut bien que je m'occupe.
73. L'importance du sms à envoyer (demande une réponse immédiate). Je cherche plus de détails sur un élément du cours. Ennui.
74. L'ennui.
75. Quand le cours devient trop compliqué et que je perds le fil.
76. La justification est vraiment très nulle, mais j'échange beaucoup de Snap messages avec mes amis donc la plupart du temps j'essaie de répondre dans les 10 minutes et au final ça ne s'arrête pas d'un message à l'autre je peux passer plus de la moitié du cours à cet occupation malheureusement.
77. On est devenu accro.
78. Envoyer / répondre à un sms : communiquer avec des personnes présentes ou pas en cours. Aller sur Internet : consulter les nouvelles (sport, économie etc.).
79. J'arrive à suivre le cours et lire mes SMS sans déranger.
80. L'ennui.
81. Un petit temps mort durant le cours, un mail important.
82. Chercher des précisions sur le cours sur Internet (définition de certains termes, etc.). Besoin d'une pause, fatigue, ras-le-bol... Choses à gérer en dehors de la fac (mais en faisant du 8h-18h ça laisse peu de créneaux donc parfois on a à faire ces choses-là pendant des moments de cours : optimisation du temps et de nos emplois du temps perso). Travaux de groupes (pas toujours simples de trouver du temps pour réunir tout le monde mis à part pendant les heures de cours).
83. C'est souvent quand quelqu'un va chercher à manger pour moi ou si ça parle du cours dans une conversation de groupe.
84. Prévoir le repas du midi, savoir quand mes camarades terminent leur cours pour pouvoir aller au RU ensemble.
85. Lorsqu'un schéma est uniquement sur le diapo et qu'il semble important afin de pouvoir l'utiliser dans les révisions.
86. Cours pas intéressant, trop long ou répétitif envie de parler à des amis autres que ceux présents. Ennui. Professeur désagréable.
87. Besoin de distraction.
88. Les raisons qui me poussent à faire d'autres activités que prendre des notes pendant les cours sont que le sujet du cours ne m'intéresse pas spécialement, le professeur n'arrive pas à rendre le cours interactif et intéressant, une perte de concentration de ma part souvent due à l'absence de pause ou à des pauses trop courtes pendant les cours.
89. De potentiels urgences, rester joignable en cas de problème extérieur, avoir accès à des compléments sur le cours.
90. Le cours qui n'est pas intéressant, un prof endort, ou la concentration qui baisse au bout d'1h30.
91. Des fois les diapos sont passés trop vite, je prends donc des photos ou regarde sur Arche quand ils sont disponibles pour prendre des notes. Quand c'est hors scolaire c'est souvent pour passer le temps lors d'une anecdote qui ne m'intéresse pas ou lors de répétition trop longue (cours d'avant ou dictée du diapo que j'ai déjà eu le temps de lire et de prendre en note sans informations supplémentaires données).
92. Si j'attends un mail important par exemple. En ayant son ordinateur ouvert, c'est très dur de ne pas aller faire autre chose surtout pendant les parties du cours les moins « intéressantes ».
93. Manque de concentration au bout de 1h30 ou regarder des infos du cours.

94. L'ennui et l'incompréhension du cours. Si le cours n'est pas attractif, je décroche facilement et si le prof a du mal ou explique mal le cours je décroche et je vais un peu sur le téléphone ou je regarde dehors...
95. Cela peut être dû à plusieurs facteurs, messages urgents/importants, recherches sur un point du cours lecture d'une diapo, questionnaire du professeur en ligne, manque d'intérêt pour la matière, notions déjà acquises, etc...
96. Cours pas forcément intéressant : le prof lit sur ces diapos, quand le diapositif est recopié il reste du temps. Pas forcément la possibilité de faire ces activités à un autre moment. Capable de suivre le cours et d'avoir une autre activité en même temps. Obligations associatifs/familiales mais envie de suivre le cours. Cours parfois en redite sur les cours précédents / semestres précédents / sur d'autres matières.
97. Quand un professeur ne laisse pas de pause ou va trop vite dans son cours je me perds dans mes prises de notes et dans ce moment je me fais une pause très brève pour souffler.
98. Ennui...
99. Ennui. Besoin d'envoyer un SMS et j'oublie de le faire après si je ne le fais tout de suite.
100. La monotonie du cours.
101. Cours ennuyeux, matière inintéressante, matière dans laquelle j'ai des facilités, quand il est évident que la majorité du cours n'aura pas d'utilité dans le futur (exams puis cadre professionnel). Globalement si le prof n'apporte rien de plus que ce qu'on apprend en lisant le support de cours on perd vite notre attention pour ce prof.
102. L'ennui, le fait de ne pas être intéressée au cours.
103. L'importance du message et l'urgence de la réponse, le manque d'horloge dans les salles.
104. Cours inintéressant. Diaporama disponible.
105. Communiquer sans déranger le cours.
106. Une baisse de régime dans la vitesse du cours. Des notions que je connais déjà. Des informations que mon interlocuteur SMS attend.
107. Si cours soporifique ou s'il y a un moment de flottement dans le cours.
108. J'ai répondu qu'il m'arrive d'utiliser mon smartphone en cours pour répondre à un sms, si ce dernier est important je vais y répondre. Ou si, soyons honnête, le cours n'est pas intéressant.
109. Je réponds aux SMS entre deux prises de notes, je recherche parfois des notions du cours sur Internet, je prends parfois des photos de schémas trop compliqués à prendre en note.
110. Recherche d'informations relatives au cours. Envoyer ou répondre à des SMS personnels (sans rapport avec le cours). Prendre un moment (de 2 à 5 min généralement) de pause pendant le cours (détente).
111. Manque de concentration ou manque d'intérêt pour un thème du cours.
112. Quand le cours n'est pas dynamique quand il y a trop d'exemples pour illustrer un point.
113. Recevoir une notification.
114. J'en connais déjà assez sur le cours.
115. Parfois pour savoir où retrouver mes amis après, aussi pour regarder le cours d'après, voir si de nouveaux mails sont arrivés sur la boîte universitaire. Je le fais lorsque je n'ai pas besoin de prendre de notes ou quand le cours se répète, va trop lentement... L'ennui m'y amène souvent.
116. Le manque de concentration, le bruit des autres étudiants, le ton monotone de la voix du prof ou même son manque d'enthousiasme. Par exemple, au premier semestre cette année, plusieurs professeurs se sont relayés pour dispenser un certain enseignement. Alors que je n'avais pas un attrait très prononcé pour la matière, un des professeurs m'a donné l'envie de m'y intéresser de plus près, alors que quelques semaines plus tard, le cours a perdu en intérêt avec le changement de celui qui le dispensait.
117. L'ennui et l'impatience me poussent à regarder l'heure régulièrement. Et de mauvaises descriptions de l'exercice me fait regarder sur Internet afin de mieux comprendre quand le professeur est occupé.
118. Cours trop long, pas intéressant.
119. Soit chercher des informations concernant le cours, soit lire des articles de presse (actu et science).
120. Ennui.
121. Quand la concentration diminue au point où je n'arrive plus à assimiler les choses, je jette un coup d'œil à mon smartphone afin de décrocher un peu du cours. Puis quand je me reconcentre sur le cours, mon attention est plus élevée.
122. La nécessité de répondre à un mail professionnel rapidement, ou répondre à un SMS urgent (problème familial).
123. Souvent c'est parce qu'on est largué et que le professeur fait le cours seul, du coup on cherche des informations pour comprendre ou pour afficher le diaporama et essayer de pas se perdre.
124. Parfois je m'ennuie mais pas toujours.

125. La déconcentration, si le cours n'est pas intéressant. J'ai pris l'habitude de checker de temps en temps mon téléphone mais s'il n'y a aucun message ou des messages ou notifications qui ne retiennent pas mon attention, je le laisse de côté.
126. Par réflexe ou pour m'occuper lorsque je n'arrive plus à me concentrer sur le cours, ou lorsque le cours m'ennuie ou est trop difficile.
127. Quand il n'y a rien à noter ou quand il y a une partie du cours qui est ennuyante.
128. Partie du cours qui ne m'intéresse pas, optimiser mon temps lorsqu'il y a une pause ou si j'ai terminé l'exercice en avance.
129. Il m'arrive parfois de me poser des questions par rapport à un sujet sur le cours, je vais donc consulter des informations sur Internet.
130. Besoin de faire autre chose, déconcentration, cours devenant monotone, diaporama disponible en ligne et complet, donc prise de notes minimale.
131. L'ennui et parce que n'importe quoi sera toujours plus intéressant que le cours d'en face.
132. Si le cours est peu intéressant pour moi, ou que le professeur ne le rend pas intéressant alors cela amène d'autres activités qui permettent de rester éveillé durant les 2h. L'envoi ou la réponse à des SMS peuvent aussi être faits sans rapport avec le cours, juste par envie de répondre à la personne ou pour une urgence.
133. Besoin de faire une pause ou bien seulement une diminution de la concentration.
134. Un fil de pensée lorsque je décroche du cours et je fais des recherches Internet sur mon téléphone pour répondre à la question de mon fil de pensée, mais aussi chercher des définitions de mots utilisés en cours. Le plus souvent reste échanger des SMS ou messages avec des amis. Mais je reste la majorité du temps à écouter le cours Mon ordinateur sert quasi exclusivement que pour les cours.
135. Dans certains cours, je suis capable de ne pas toucher à mon téléphone. Mais souvent, j'apprends quelque chose que j'ai envie de partager par SMS, ou bien je regarde l'heure, je vais chercher un détail sur Internet suite à une discussion... et parfois, dans certains cours qui m'ennuient, je me déconcentre rapidement et m'en remets à mon téléphone. Il m'arrive également de vouloir prendre des notes (qui ne sont pas forcément en lien avec le cours) dans mon bloc-notes.
136. Le manque d'intérêt porté au cours, dû au manque de compétence du professeur mais l'obligation à y aller à cause de la feuille d'émargement ou encore à un manque de concentration à long terme, et une incompréhension continue du cours.
137. Attente de mails importants tels que proposition de thèses et informations pour stage de fin d'année.
138. C'est tellement tentant de répondre un SMS que je le fais sans même m'en rendre vraiment compte (ça m'a d'ailleurs valu quelques problèmes avec l'enseignant...). Je vais sur Internet pour rechercher une information qu'il me manque, je n'ose pas demander à l'enseignant, car c'est souvent des formules datant du lycée que je devrais connaître...
139. Soit le manque d'intérêt pour le cours (car déjà connu ou vraiment sans intérêt pour l'enseignement) et d'autres charges (devoir à rendre, gestion d'autres problèmes type appartement ou maison) que je juge plus importantes.
140. Mon téléphone est généralement posé sur ma table, je vois donc les arrivées de message et si la réponse est plutôt courte, je la renvoie. Des fois ces messages me déconcentrent du cours, mais il y a aussi des fois où l'arrivée d'un message me sort de ma rêverie... Pour le suivi des résultats sportifs en direct (Handball, Rugby, JO), eh bien je préfère me déconcentrer à intervalle régulier pour regarder l'appli, que de ne pas pouvoir me concentrer du tout sous l'expectative.
141. L'ennui, la fatigue, le manque d'intérêt pour la matière et le manque créé par l'enseignant.
142. Le cours n'est pas intéressant.
143. Vérifier des informations, formules mathématiques, consulter des tutoriels (programmation).
144. Cours pas attractif ! Prof qui ne se fait pas respecter donc on ne l'entend pas...
145. De l'ennui, c'est souvent le moment où je décroche un peu du cours.
146. Ennui, incompréhension, toujours être informée.
147. Les cours sont parfois trop longs, il me faut des pauses. Certains cours ne sont pas forcément ceux qui m'intéressent le plus et je suis souvent distrait.
148. Répondre à un SMS important, consulter mon emploi du temps ou des mails, regarder l'heure...
149. Les cours peuvent être ennuyants.
150. Cours inintéressant, tout étant déjà sur le diapo (littéralement lu).
151. Manque d'enthousiasme lors de certains cours, une envie de faire une pause.
152. Répondre à des SMS importants. Regarder l'heure.

153. Le cours est ennuyant ou parlant de chose que l'on a déjà vu plusieurs fois déjà. Si le professeur parle trop vite pour avoir le temps de prendre des notes.
154. Les diapositives fournies par certains professeurs n'ont pas de texte ou pas d'annotations sur les schémas/clichés. Et il arrive qu'une diapositive manque, donc je prends en note ce qu'il y a sur celle du professeur (en plus des informations données oralement) et complète le cours sur ordinateur chez moi.
155. Parfois je n'ai pas le temps d'écrire le cours donc je prends en photo le tableau ou la projection afin de reprendre chez moi ou bien car je n'arrive pas à suivre car je ne comprends pas donc je décroche mais je continue quand même à écrire le cours.
156. Je fais ces activités quand le cours m'ennuie ou que je décroche car beaucoup trop plat, lent, long, inintéressant.
157. Le cours est monotone ou semble « répétitif ».
158. Cours pas du tout dynamique et besoin de se stimuler (jeux de logique). Dans les cours stimulants, je n'utilise pas mon téléphone.
159. Le cours peut devenir ennuyant.
160. L'ennui.
161. Cours ennuyeux car soit n'est pas intéressant soit va trop vite sur des notions compliquées. Si le PDF du cours ou le photocopié est disponible alors les distractions sur téléphone permettent de passer le temps.
162. Décrochage du cours, soit il est trop compliqué soit il n'est pas rendu intéressant. Également quand toutes les informations sont écrites sur le diaporama et que celui-ci est fourni.
163. Je m'occupe car les cours sont des fois trop lents ou parce que le cours ne m'intéresse pas.
164. L'ennui.
165. Les cours durent 2h à la faculté des sciences cela est beaucoup trop long pour se concentrer pendant 2h.
166. Répondre à des messages importants, ou répondre à des mails pour le travail ou la caf ou mon agence pour l'appartement.
167. L'incapacité à se concentrer pendant une longue durée, le besoin d'une pause.
168. Je peux me le permettre d'une certaine façon : toutes les infos "nouvelles" sont déjà connues.
169. S'il y a urgence, ou pour éclairer un point du cours.
170. Les cours magistraux sont trop ennuyeux et n'apportent pas vraiment de complément par rapport aux cours qui sont mis en ligne. Il est difficile de rester concentré longtemps.
171. Chercher des informations concernant le cours : vocabulaire mal compris ou inconnu, définition plus explicite. Consulter l'ENT : disponibilité des cours sur Arche, voir la prochaine salle du prochain cours.
172. Je me déconnecte parfois des cours quand j'ai un SMS important. Si c'est un cours durant lequel je m'ennuie je passe mon temps sur téléphone ou j'envoie des SMS. Quand je me fatigue aussi ou je me déconcentre du cours car les 30 dernières minutes sont parfois fatigantes. Parfois je fais des recherches sur un point que je n'ai pas compris ou j'utilise le dictionnaire pour voir la signification des mots et des termes scientifiques.
173. Prendre des photos du cours car pas toujours le temps de tout écrire.
174. Cela peut être l'ennui ou alors pour faire une pause dans ma concentration sur le cours.
175. Je communique par SMS de la même façon que lorsque que je ne suis pas en cours. Je fais ça pour la même raison que l'on bavarde, ça permet de se détendre un peu. J'utilise principalement Internet pour retrouver des informations sur les théorèmes utilisés (je fais des maths), c'est plus rapide que les retrouver dans mes cahiers.
176. Moment d'inattention. Discussion en cours avec une personne par SMS.
177. Lorsque le cours ne m'intéresse pas.
178. Tenir 2h dans un amphi à écouter un prof sans vie déblatérer et s'ennuyer autant que ses étudiants n'est pas motivant à écouter.
179. L'ennui.
180. L'ennui, rester en contact.
181. Peu d'intérêt pour le cours lorsqu'il est déjà maîtrisé comme par exemple les rappels et révisions.
182. Vers la fin de certains cours, c'est dur à comprendre et à prendre en note, on lâche prise.
183. Lorsque le professeur fait un bla-bla ennuyant, lorsque le cours n'est pas intéressant ou que je ne le comprends pas.
184. À préparer les séances de sport du SUAPS.
185. Soit je consulte un article sur le cours, soit c'est un cours que j'ai déjà fait et donc je suis attentive que aux points que je n'avais pas assimilés. Soit le sujet ne m'intéresse pas par conséquent je trouve le cours trop ennuyeux.

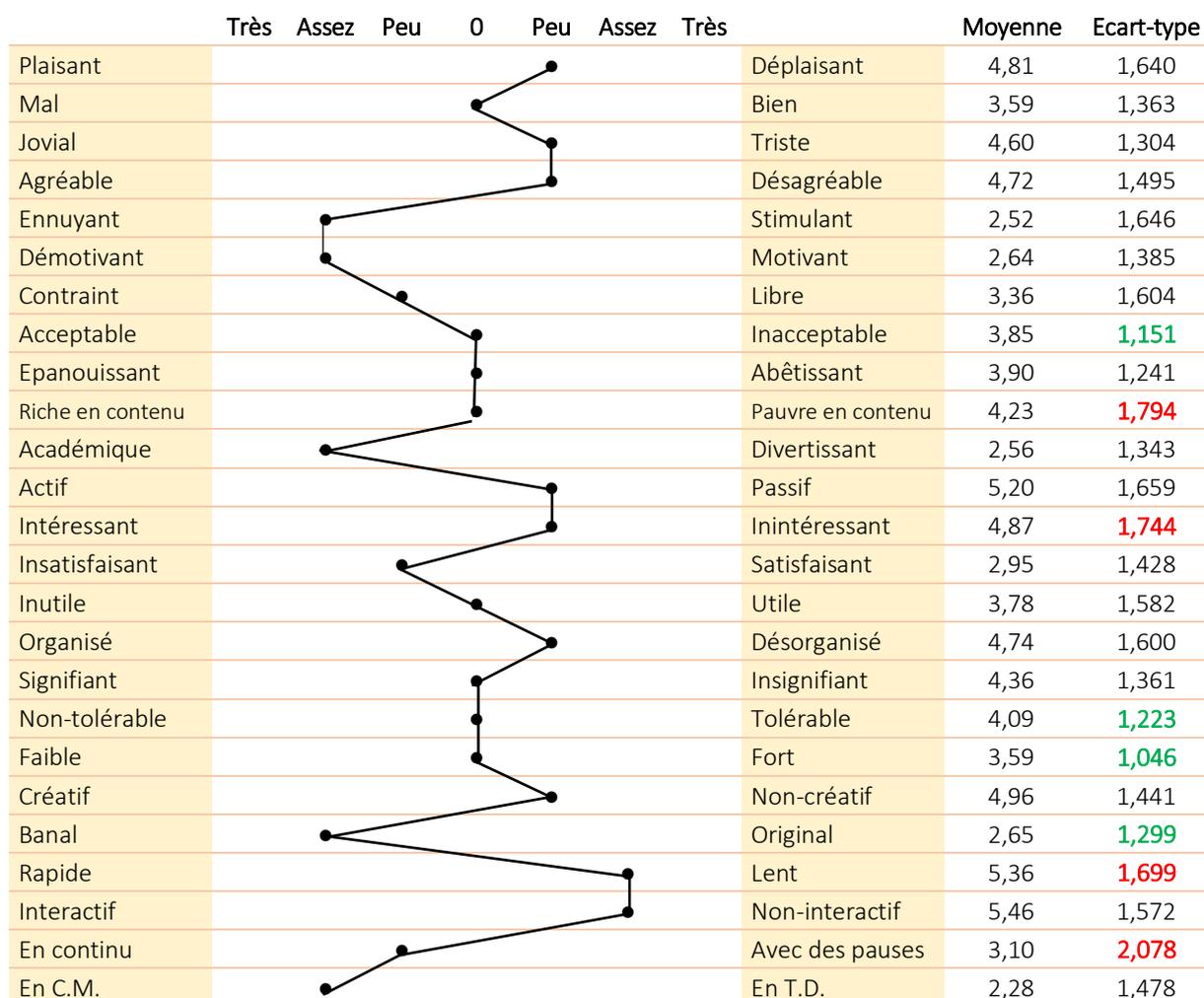
186. L'ennui.
187. Je suis étudiant en sciences physiques et parfois il est nécessaire d'aller consulter des publications scientifiques sur Internet pour trouver une formule dont on a besoin pour avancer dans nos calculs. D'autres fois nous avons besoin des ordinateurs pour réaliser des calculs ou généralement pour traiter un grand nombre de données. Dans tous les cas, un étudiant en sciences (physique ou chimie) n'utilisera - j'en suis presque persuadé - jamais son ordinateur pour prendre des notes : il est beaucoup trop fastidieux de prendre d'écrire des formules mathématiques sur Word ou tout autre logiciel de traitement de texte.
188. Tout dépend du cours et de la personne qui le réalise : un enseignant qui donne de sa personne et essaie de rendre le cours vivant sera suivi en majorité et je ne sortirai pas mon smartphone ; un enseignant qui se contente de lire des notes ou son diapo, ça ne motive pas à écouter, encore moins quand nous avons le support de cours avec nous...
189. Lorsque le cours est trop long ou inactif, je vais sur mon téléphone quelques minutes et après je me remets dans le cours.
190. J'ai déjà joué à des jeux sur smartphone lorsque le cours n'avancait pas, ou lorsque j'avais pris de l'avance. Aller sur Internet servait principalement à rechercher des informations en rapport avec le cours.
191. Cours ennuyant, trop long, besoin d'une pause pendant les 2h de cours.
192. Parfois pendant un cours en amphithéâtre, le prof va beaucoup trop vite pour qu'on dessine ou reprenne en note les schémas ou dessins, du coup je photographie le tableau ou diapo pour l'avoir et révise chez moi sans qu'il me manque quelque chose dans mon cours. Je réponds à des SMS si c'est assez urgent sinon j'attends la fin du cours.

Si un cours devient inintéressant, ou que l'on parle de quelque chose qui est hors sujet. Certains cours arrivent à nous captiver pendant plusieurs heures mais souvent cela devient long et je n'arrive pas à rester concentré plusieurs heures. Le téléphone est un moyen de se changer un peu les idées.

**Annexe 17. Différentiel sémantique sur les activités sans rapport
avec le cours**

	Très	Assez	Peu	0	Peu	Assez	Très		Moyenne	Ecart-type
Plaisant			●					Déplaisant	2,68	1,301
Mal			●					Bien	3,19	1,424
Jovial			●					Triste	3,33	1,218
Agréable			●					Désagréable	2,88	1,364
Ennuyant				●				Stimulant	4,45	1,332
Démotivant				●				Motivant	3,64	1,420
Contraint					●			Libre	4,77	1,478
Acceptable				●				Inacceptable	4,16	1,559
Epanouissant				●				Abêtissant	4,41	1,433
Riche en contenu				●				Pauvre en contenu	4,21	1,572
Académique					●			Divertissant	5,14	1,419
Actif				●				Passif	4,14	1,562
Intéressant				●				Inintéressant	3,50	1,510
Insatisfaisant				●				Satisfaisant	4,48	1,347
Inutile					●			Utile	4,58	1,771
Organisé				●				Désorganisé	4,29	1,455
Signifiant				●				Insignifiant	4,16	1,459
Non-tolérable				●				Tolérable	3,91	1,599
Faible				●				Fort	3,86	1,000
Créatif				●				Non-créatif	4,06	1,469
Banal			●					Original	2,90	1,486
Rapide			●					Lent	2,90	1,371
Interactif			●					Non-interactif	3,43	1,590
Interdit					●			Autorisé	3,59	1,623

Annexe 18. Différentiel sémantique sur les cours



Annexe 19. Représentation des cours et de l'Université

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Je suis libre de faire ce que je veux en cours.	264	1	6	3,55	1,402
Peu importe ce que je fais, de toute manière, l'enseignant ne le voit pas.	264	1	6	4,55	1,266
Je me fiche que l'enseignant voie ce que je fais sur mon ordinateur / mon smartphone.	264	1	6	4,57	1,357
Il est irrespectueux de faire des choses autres qu'en lien avec le cours.	264	1	6	2,38	1,319
Je prends plaisir à être en cours.	264	1	6	2,55	1,098
Les cours sont ennuyants.	264	1	6	3,55	1,133
Il n'y a pas assez de pause.	264	1	6	3,37	1,427
Je ne me sens pas concerné(e) par tous les cours.	264	1	6	2,83	1,452
Les cours sont trop longs.	264	1	6	3,09	1,390
Les cours ne sont pas assez interactifs.	264	1	6	2,54	1,316
J'ai de la chance d'être à l'université.	264	1	6	2,01	1,239
Je m'ennuie en cours.	264	1	6	3,47	1,272
Je ne sais pas pourquoi je suis dans cette formation universitaire.	264	1	6	5,21	1,297
N valide (listwise)	264				

Annexe 20. Perspectives d'apprentissage

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Je fais très attention aux critères d'évaluation.	264	1	2	1,84	,363
Ce qui a le plus d'importance pour moi, c'est de comprendre les cours.	264	1	2	1,42	,494
Ce que j'apprends en cours doit avoir une utilité pour mon avenir professionnel.	264	1	2	1,60	,490
Je ne comprends pas pourquoi les enseignants parlent de certaines choses.	264	1	2	1,83	,373
Ce qui a le plus d'importance pour moi, c'est d'avoir mon diplôme.	264	1	2	1,69	,465
Ma vision de la vie change avec les cours.	264	1	2	1,73	,446
Je veux avoir la meilleure note possible.	264	1	2	1,79	,410
Je travaille sans vraiment avoir d'organisation.	264	1	2	1,78	,417
Pour les examens, je fais surtout un travail de mémorisation.	264	1	2	1,85	,356
J'ai plaisir à apprendre ce que j'apprends en cours.	264	1	2	1,77	,425
J'ai une bonne organisation de travail.	264	1	2	1,85	,359
Le travail que je fournis n'est pas toujours le même selon les cours.	264	1	2	1,38	,485
Les cours que je reçois ne sont pas très intéressants.	264	1	2	1,92	,271
Je fais le lien entre ce que j'apprends en cours et ce que je vis dans la vie de tous les jours.	264	1	2	1,72	,450
Il est important pour moi d'être perçu(e) comme un(e) bon(ne) étudiant(e).	264	1	2	1,80	,404
J'apprends quand le cours m'intéresse.	264	1	2	1,81	,390
Je préfère passer le moins de temps possible sur mes cours.	264	1	2	1,91	,293
Je fais parfois des recherches pour mieux comprendre certains concepts.	264	1	2	1,51	,501
Je fais très attention aux attentes des enseignants pour répondre à leurs exigences.	264	1	2	1,91	,293
Je n'arrive pas trop à accrocher dans cette formation.	264	1	2	1,92	,277
N valide (listwise)	264				

Annexe 21. Guide d'entretien

Thèmes	Questions-cadre	Questions de relance
Profil	Peux-tu te présenter ?	Quel est ton niveau et ta filière ?
Consigne de départ : J'aimerais que tu me parles de toutes les activités que tu fais sur ton ordinateur/ smartphone ?		
Pratiques numériques en cours sans rapport avec le cours	Est-ce qu'il t'arrive de faire des choses sur l'ordinateur et/ou smartphone qui n'ont pas de lien avec le cours ?	Peux-tu me donner quelques exemples d'activités ?
		Et pourquoi ces activités-là et pas d'autres ?
	Peux-tu me parler de la fréquence à laquelle tu pratiques ces activités qui ne sont pas en lien avec le cours ?	À quelle fréquence par cours, par jour ? Pourquoi ?
		Combien de temps [ces activités] durent-elles ?
Causes des activités sur ordinateur et/ou smartphone qui n'ont pas de lien avec le cours	Qu'est-ce que tu ressens que tu [fais ces activités] ?	Comment qualifierais-tu le fait de [faire ces activités] ? Donne au moins 2 adjectifs.
		Y a-t-il certains cours plus que d'autres dans lesquels tu [fais ces activités] ? Est-ce que tu peux me donner un exemple de cours pendant lequel tu as fait ces activités, et m'expliquer comment ça s'est passé ?
	Qu'est-ce qui t'amène à faire des activités qui ne sont pas en lien avec le cours ?	Qu'est-ce que ces activités sur ordinateur et/ou smartphone qui ne sont pas en lien avec le cours t'apportent ? Peux-tu compléter ma phrase ? : « Je [fais ces activités] parce que ... » à toi de compléter.
		Est-ce que tu vois d'autres étudiants faire des activités qui n'ont pas de lien avec le cours ? Qu'est-ce que tu en penses ?
Représentation des cours (Forme et contenu)	Comment tu vois tes cours ?	Si je te dis « aller en cours », ça te fait penser à quoi ?
		Comment trouves-tu le contenu de tes cours ?
		Quels sont les cours que tu préfères ? Pourquoi ? Et ceux que tu déprécies le plus ? Pourquoi ?
		Tu te sens plus libre de faire ce que tu veux en T.D. ou en C.M. ? Pourquoi ?

	Comment juges-tu la pédagogie de tes enseignants ?	Est-ce que tu peux me préciser ce que tu apprécies ou n'apprécies pas dans la manière de faire cours de tes enseignants ?
		Est-ce que tes enseignants font des pauses ? Qu'est-ce que tu fais pendant ces pauses ? Est-ce que tu les trouves suffisantes ?
		Tes enseignants font-ils des remarques quand ils voient qu'un étudiant n'est pas concentré sur le cours ? Qu'est-ce que tu en penses ?
		Y a-t-il quelque chose que tu aimerais demander à tes enseignants concernant leur pédagogie ?
Construction de la personne par la formation universitaire	Peux-tu me dire comment tu trouves ta formation universitaire ?	Est-ce que tu trouves que ta formation universitaire est importante pour ton avenir ? En quoi ?
	Tu penses que ta formation universitaire te forme personnellement ?	Les exigences universitaires, tu penses que cela a une importance dans ta construction personnelle ? Et le contenu des cours ?
Fin d'entretien	Nous arrivons au terme de cet entretien. Tu vois d'autres éléments à préciser ?	
	Qu'est-ce que tu as pensé de cet entretien ?	

Annexe 22. Transcription de l'entretien-test

Interviewer : bonjour, merci d'avoir accepté de faire cet entretien

Valentine : bonjour, je suis étudiante en master 1 sciences du langage j'ai 22 ans

Interviewer : alors pour commencer est-ce que tu peux me dire toutes les activités que tu fais en dehors de l'université sur ton ordinateur ou ton smartphone

Valentine : alors sur mon smartphone j'ai un jeu +

Interviewer : de quoi il s'agit comme jeu

Valentine : de stratégie mais sinon je suis pas trop sur le smartphone sinon les SMS les appels et bah là depuis quelques jours j'ai une application pour le sport donc c'est dix minutes le matin et mon application mon petit jeu c'est cinq minutes le matin cinq minutes le soir pis voilà après j'ai pas l'application facebook sur mon smartphone j'en veux pas j'ai pas les mails sur mon smartphone j'en veux pas euh je trouve que j'ai une utilisation assez raisonnée et réfléchie des outils +

Interviewer : et sur ton ordinateur qu'est-ce que tu fais

Valentine : et sur mon ordinateur bah les mails je fais les sondages je fais euh mes dossiers je fais un petit jeu et sur les réseaux sociaux facebook enfin le réseau social facebook +

Interviewer : d'accord et j'aimerais que tu me parles de ce que tu fais sur ton ordinateur ou ton smartphone et qui n'a pas de lien avec le cours

Valentine : alors qu'est-ce que je fais avec mon ordinateur et avec mon smartphone en cours qui n'a pas de lien avec le cours + déjà je n'utilise pas mon smartphone il est dans ma poche dans mon manteau ou dans mon sac et il bouge pas je l'utilise pas + si peut-être parfois ++

Interviewer : oui

Valentine : si parfois je reçois un SMS je ne regarde pas trop et puis c'est vraiment très rare + mais sinon avec mon ordinateur des fois je fais mes mails + parce qu'en fait sur le plan personnel je fais des sondages, je réponds à des sondages que je reçois par mail et donc parfois en cours pour gagner du temps je réponds je vais sur mes mails je regarde à peu près ce qu'il y a sur mes mails généralement c'est les enquêtes donc je fais les enquêtes voilà donc euh pis c'est tout + après il y a aussi parfois des jeux parfois je joue mais c'est quand même très rare (rire) mais du coup c'est quand même rare que je fasse les jeux c'est vraiment en été quand il y a le soleil qui tape sur le dos (rire) et puis même en hiver (rire) parce qu'il fait froid + mais c'est par vague je le fais pas toujours

Interviewer : est-ce que tu peux me dire pourquoi ces activités-là et pas d'autres

Valentine : en cours je vais pas spécialement sur facebook ça m'arrive mais c'est vraiment très rare et c'est pour aller voir les dossiers qu'il y a sur le groupe facebook de ma promo et parfois c'est surtout quand il y a des exposés ou des choses comme ça et juste après passer l'exposer il fallait on + on partageait nos dossiers à l'ensemble de la promo + mais déjà de manière générale j'ai une activité sur facebook qui est très restreinte donc en cours c'est encore plus restreint parce que bon quand je suis en cours je suis quand même assez concentrée je vais pas euh + et puis déjà je donne pas vraiment d'intérêt à faire défiler une page d'actualité pas très intéressante enfin je m'ennuie pas en cours

Interviewer : et tu le fais en dehors

Valentine : bah je vais pas dire non jamais parce que des fois je pense que ça m'arrive mais c'est très rarement et puis quand ça m'arrive je me dis ah ouais j'ai quand même beaucoup descendu la page donc euh en fait ça fait l'impression d'une piscine ou de la mer tu sais tu descends tu descends tu descends et puis au bout d'un moment tu t'aperçois que t'es tombée bien bas (rire) alors tu remontes et du coup tu déconnectes (rire) mais c'est vraiment l'image que j'ai + et c'est pour ça que je fais pas ça en cours parce que voilà je trouve ça intéressants les cours qu'on a ils sont biens il sont intéressants après bon je sais que je participe donc c'est sûr que c'est plus intéressant quand on participe mais après c'est vrai que ça dépend des cours là au deuxième semestre c'était plus de la méthodologie enfin c'était pas vraiment de la méthodologie enfin si mais c'était bah il y a ça il y a ça enfin je vous présente une question et vous devez critiquer la question bah ça faisait pas autant

débattre ça faisait pas autant vibrer c'est pas aussi passionnant que quand on a des débats et quand ça nous construit tu vois et donc bah forcément c'est un peu moins intéressant un moins vivant et pis ça se ressent dans l'ambiance de la promo enfin pas dans l'ambiance mais dans la dynamique de la promo et euh voilà +

Interviewer : tu m'as parlé d'ennui donc pour toi c'est plus par ennui que tu es amenée à faire ça

Valentine : bah en fait je sais pas si c'est de l'ennui ou un besoin de pause + mais après peut-être que parfois l'ennui vient parce qu'on a besoin de pause et peut-être que le besoin de pause vient par l'ennui donc c'est quand même assez mais je pense que c'est le besoin de pause qui vient parce qu'on s'ennuie mais non c'est en fait non ça dépend ça dépend des cours + là par exemple au deuxième semestre euh ouais on avait des cours qui était moins passionnants bah du coup moi je ressentais moins j'étais moins dedans je voyais bien je el ressentais bien je participais moins euh voilà et c'est là où je jouais plus au jeu je jouais plus et je faisais plus mes sondages mes mails parce qu'on moins c'est un gain de temps ++

Interviewer : et qu'est-ce que tu fais d'autre en cours

Valentine : euh les mails euh je regarde mes mails mais comme la plupart du temps c'est des sondages bah je fais les sondages parce que du coup ça me fais gagner du temps ça me fais gagner du temps sur mon temps libre +

Interviewer : parce que tu fais beaucoup de choses en dehors

Valentine : bah parce que en fait il y a quand même beaucoup de sondages à faire + bon moi je les fais pas en fait je les je fais de sorte qu'ils s'annulent enfin qu'ils se ferment le plus tôt possible mais c'est juste qu'après ça fait une liste trop remplie et moi ça me j'aime pas j'aime pas quand je vais sur ma boîte mail et pis qu'il y a une vingtaine de de sondages à faire je préfère faire petit à petit et quand le cours n'est pas très dynamique bah voilà quoi je me permets

Interviewer : quoi d'autres

Valentine : bah je fais pas mon jeu sur l'ordinateur parce que je trouve ça trop personnel par contre j'en fais un autre mais c'est des jeux de cartes un jeu de solitaire un jeu de fricelle

Interviewer : et pourquoi ces jeux-là pas d'autres

Valentine : parce que c'est ceux qu'il y a déjà sur mon ordinateur

Interviewer : ça fait quoi qu'ils soient sur ton ordinateur

Valentine : bah je peux y jouer hors ligne et puis parce qu'il est déjà là donc je suis pas allée le télécharger c'est pas moi qui ai fait la manip c'est il est là il me permet de faire autre chose de me divertir de faire une petite pause par rapport au cours donc je profite de ce que l'ordinateur me permet m'offre m'offre la possibilité de faire une pause

Interviewer : est-ce que tu vois d'autres activités que tu fais

Valentine : + non + non globalement je suis assez concentrée sur le cours ++ ouais globalement j'écoute le cours et je participe

Interviewer : c'est à quelle fréquence que tu fais ces activités par cours ou par jour

Valentine : euh déjà c'est pas forcément à tous les cours euh + c'est pas forcément à tous les cours que je fais autre chose mais après euh parfois c'est même pas tous les jours et puis ça dépend des périodes ça dépend comme je suis euh est-ce que je suis fatiguée une baisse de moral d'énergie est-ce que c'est le temps aussi qui joue est-ce que c'est l'enseignant qui est un peu fatigué est-ce que euh c'est est-ce que c'est avec tel enseignant avec qui je fais plus euh fin tout ça j'en sais rien je pense que c'est une combinaison de choses qui fait que +

Interviewer : c'est-à-dire

Valentine : bah ça se trouve moi je peux être fatiguée mais si le prof est fatigué aussi bah c'est combo hein (rire)

Interviewer : tu me dis que ça arrive quand même très rarement ou c'est pour faire des pauses

Valentine : bah en fait ça dépend parce que au deuxième semestre j'ai fait beaucoup plus de choses qui ne sont pas en rapport avec le cours pourquoi bah parce que au premier semestre on avait des cours euh on avait des

cours de telle heure à telle heure avec telle personne ensuite c'était telle personne euh on parlait de ça il y avait un contenu didactique on apprenait des nouvelles choses on débattait c'est il y avait quelque chose il y avait un mouvement cognitif alors que au deuxième semestre c'était plus de la méthodologie on parlait du mémoire hein on parlait du mémoire on parlait la plupart du temps chacun était au tableau et ensuite on critiquait sa question pendant une demi-heure bah parfois c'était un peu pénible quoi à force t'as pas toujours des idées en plus quand vient l'été et pis que t'as le soleil qui tape joliment dans le dos en début d'après-midi juste après manger bah t'es pas euh t'es pas aussi actif que le matin des choses comme ça donc euh mais même fin critiquer la question c'est pas c'est pas aussi passionnant que des cours qui nous font retravailler nos façons de voir le monde et les choses + donc voilà

Interviewer : et donc quand tu fais ces activités-là qui n'ont pas de rapport avec le cours tu me dis que c'est rare mais c'est causé si j'ai bien compris par des circonstances comme la chaleur comme un cours qui n'est pas très dynamique comme quelque chose où t'apprends moins

Valentine : oui

Interviewer : euh et quand tu le fais ça dure combien de temps

Valentine : en fait c'est surtout les sondages j'ai des mails j'en ai une trentaine ou une quarantaine c'est que des sondages bon bah quand j'ouvre mes mails quand j'ouvre ma boîte mail c'est juste pour faire des sondages en fait et ça prend environ vingt minutes

Interviewer : vingt minutes en continu

Valentine : je sais pas je dirais pas que c'est en continu parce que forcément je suis en cours donc un moment je serai concentrée dans le cours à pas faire autre chose et un moment bah voilà je vais avoir besoin de déconnecter je vais sentir un petit peu d'ennui un petit peu de machin donc euh pour rester éveillée bah euh voilà je fais les mails et du coup globalement bah ouais je dirais vingt à trente minutes en tout dans un cours mais maximum parce qu'après je culpabilise je me dis eh ouais quand même hein

Interviewer : et pour le jeu de cartes dont tu m'as parlé tu m'as dit que c'était hors ligne il prend combien de temps

Valentine : bah c'est pas euh je sais pas je dirai dix minutes je fais deux parties pis je ferme ouais cinq dix minutes ça dépend si je gagne vite ou pas (rire) parfois je fais juste une partie parfois j'ai même pas le temps de faire une partie et puis le cours redevient intéressant

Interviewer : donc c'est pas selon les parties c'est selon quoi

Valentine : + mon énergie (rire)

Interviewer : selon ton énergie à quoi

Valentine : bah mon énergie au cours parce que on est pas toujours euh complètement énergique dynamique euh disponible présent disponible à l'enseignant au cours et euh et du coup ouais voilà on a besoin de pauses et parfois on a besoin d'un peu plus de pause bah on va pas aller demander toujours à l'enseignant des pauses parce que chacun a son rythme et on sait que il y a la pause qui arrive bientôt alors généralement j'ai remarqué que je commençais à jouer ou à faire des choses qui ne sont pas en lien avec le cours cinq ou dix minutes avant la pause + et du coup c'est que je suis enfin voilà c'est que j'aurais besoin d'une pause un petit peu avant mais voilà c'est parce qu'on a pas tous le même rythme et des fois on a besoin de plus de pauses des fois on a besoin du même nombre de pauses mais pas dans le même temps mais chacun son rythme

Interviewer : donc tu me dis que c'est surtout proche de la

Valentine : proche de la pause

Interviewer : tu peux me donner un exemple

Valentine : une fois j'avais commencé à jouer à jouer aux cartes et pis bon bah on va faire une pause et une fois j'étais en train de faire la première partie et pis l'enseignant annonce qu'on est en pause bah je me suis dit ah bon ben j'aurais pu encore me concentrer encore deux trois minutes mais après quand tu sais pas tu sais pas et des fois tu fais pas attention à l'heure qu'il est

Interviewer : donc tu dirais que c'est à quel moment du cours

Valentine : bah je trouve que c'est quand ça devient plat quand on n'a pas de quand on n'a pas de quand il n'y a pas de débat quand il y a pas de quand on n'apprend pas grand-chose enfin quand quand c'est pas très didactique quand on n'apprend pas beaucoup de de nouveaux contenus quoi quand on n'est pas face à du contenu parfois les enseignants ils sont biens hein ils sont sympa mais bon on vient encore c'est quand même pour qu'il y ait du contenu donc bah quand il y en n'a pas ben + ben on décroche un peu quoi

Interviewer : alors je remarque que tu me dis d'une part que c'est quand toi tu as besoin de pauses ou parfois tu n'as pas toute l'énergie tout le moral tu n'es pas toujours disposée à te concentrer tout le temps sur le cours et donc tu as besoin de pauses mais d'autre part tu me dis que c'est aussi quand quand un moment quand le cours est plat

Valentine : bah c'est pas qu'un besoin physiologique c'est aussi un besoin psychologique par rapport en réaction à l'environnement ça peut être bah voilà je vois que le cours est un peu ennuyant euh euh bon bah du coup de je suis moins dedans et du coup j'ai besoin de plus de choses donc euh +

Interviewer : c'est lié

Valentine : oui c'est lié

Interviewer : et comment tu qualifierais le fait de faire des activités qui n'ont pas de lien avec le cours

Valentine : comment ça

Interviewer : comment u trouves le fait de faire ces activités-là

Valentine : bah c'est divertissant + et euh et c'est énergisant (rire) non je plaisante mais c'est principalement pour me tenir enfin voilà on est des humains donc c'est pour me tenir pas éveillée (rire) mais des fois c'est un peu (rire) c'est un peu euh + c'est un peu une torture (rire) non mais tu sais quand t'es en cours et t'as rien pour sortir t'as pas de pause t'as pas de jeux t'as rien t'as pas internet tu peux juste prendre des notes du cours bah oui mais quand il y a pas de quand il y a rien de nouveau et que t'es fatigué bah je veux dire ouais bah c'est une échappatoire donc je dirai c'est une échappatoire divertissante (rire) mais après moi c'est principalement sur le ton du divertissement et de la stimulation simplement voilà je sais qu'il y a des cours qui sont pas très passionnants et bah du coup je sens que je me fatigue et donc pour rester quand même éveillée bah je vais faire les sondages

Interviewer : donc il y a certains cours plus que d'autres dans lesquels tu fais ces activités-là

Valentine : et bien par exemple au deuxième semestre c'était uniquement des cours entre guillemets de méthodo voilà on était là on on parlait chacun venait à son tour pour présenter sa question et pis du cours après tout le monde euh est censé débattre euh tout ça pis en fait c'est un peu chiant pis en fait je sentais bien que tout le monde était un peu dans le même état que moi je pense que c'était un état commun un état partagé dans la promo + mais même au premier semestre ou la prof avait fait un petit brief théorique sur la méthodo mais en fait bin c'est pas forcément pertinent donc bah du coup ouais je sais que là en méthodo alors que c'est quand même la méthodo enfin c'est quand même l'un des cours les plus importants la méthodo c'est un savoir-faire donc euh je trouve que c'est peut-être pas une bonne approche l'approche théorique

Interviewer : et par rapport à des C.M. ou des T.D. est-ce que tu as des exemples

Valentine : bah en master 1 on voit moins la différence entre C.M. et T.D. qu'en licence c'est beaucoup plus structuré en fonction de C.M. et T.D.

Interviewer : d'accord est-ce que tu peux me donner un exemple de cours dans lequel tu as fait des activités comme ça et puis m'expliquer comment ça se passe

Valentine : et bien je vais prendre les plus récents parce que étant donné qu'il y a eu le blocus ça a un peu foiré les choses enfin ça a un peu déstabilisé l'emploi du temps parce qu'on n'a pas eu les derniers cours qu'on aurait dû avoir + mais les cours du deuxième semestre bah c'était dès la première personne qui passait ou ça peut dépendre du sujet eh bien je me mettais à faire les sondages voilà

Interviewer : à cause de quoi

Valentine : bah parce que ça me passionne pas + pourtant c'est important la méthodo

Interviewer : comment tu expliques que ça ne te passionne pas alors que tu trouves ça important

Valentine : bah je sais pas je trouvais que c'était plat je trouvais que c'était plat

Interviewer : plat

Valentine : ouais je trouvais que c'était plat

Interviewer : c'est-à-dire

Valentine : bah il n'y avait pas ++ après parfois t'as des gens qui sont vraiment dedans pas vraiment concentrés dans le cours et du coup quand c'est à eux de passer bah tu sais qui sont pas trop engagés dans le cours pas trop impliqués dans le cours ni dans la promo du coup bah quand c'est eux qui passe tu trouves ça moins intéressant que quand c'est des gens voilà bah les copains copines quoi parce que du coup t'écoutes et pis voilà ouais quand c'est des gens que t'aimes bien enfin je dis pas qu'il y a des gens que j'aime pas mais il y en a qui sont moins impliqués dans la vie sociale du groupe et du coup quand c'est eux euh + bah c'est moins on se sent moins impliqué dedans quoi et du coup je me mettais à jouer mais parce que sinon si je me mets pas à jouer bah je me force à être là l'air fatigué les traits tirés euh je trouve que c'est peut-être mieux d'avoir l'air réveillé mais absente plutôt que fatigué mais présente (rire)

Interviewer : et ces activités sur l'ordinateur qu'est-ce qu'elles t'apportent

Valentine : bah vraiment euh du divertissement en fait moi ça m'apporte des mini pauses des des pauses intermédiaires

Interviewer : c'est-à-dire des pauses intermédiaires

Valentine : bah c'est-à-dire que c'est pas tout à fait des pauses parce que je suis pas euh en fait c'est entre le cours et la pause (rire) mais même psychologiquement on n'est pas en pause mais on n'est pas totalement dans le cours non plus (rire) + mais ouais elle me permet vraiment un divertissement un exutoire

Interviewer : pour faire simple si tu devais compléter ma phrase je fais ces activités-là parce que à toi de compléter

Valentine : je fais ces activités-là parce que j'ai besoin d'avoir des pauses + j'ai besoin de plus de + je sais pas comment dire parce qu'après ça dépend aussi des cours ça dépend aussi des profs enfin ça dépend aussi de moi

Interviewer : c'est-à-dire ça dépend du cours ça dépend des profs

Valentine : bah ça dépend il y en a qui sont plus théoriques il y en a qui sont plus pratiques il y en a qui sont plus sur le débat il y en a qui sont beaucoup plus euh +

Interviewer : et toi qu'est-ce qui t'anime le plus

Valentine : moi il y a un enseignant il vient avec ses trips déjà c'est assez didactique et on peut vraiment utiliser ce qu'il nous dit dans notre vie euh il nous offre une analyse intéressante qui est pertinente et je trouve que c'est important et je trouve qu'il a une énergie communicative et dès qu'il se met parce que souvent enfin souvent j'en sais rien parce qu'on a fait des exposés avec lui et lors des exposés c'était un peu chiant mais dès qu'il parle et bah je trouve que quand on écoute et qu'on comprend qu'on saisit les enjeux de ce qu'il veut nous faire passer tout de suite on se dit mais vas-y continu parle encore apprend-moi euh ça donne envie de l'écouter de l'entendre nous former et là c'est vraiment de la formation et de la sensibilisation

Interviewer : et dans ses cours est-ce que tu as été amenée à faire des choses qui n'ont pas de lien avec le cours

Valentine : euh oui pendant les exposés

Interviewer : pourquoi

Valentine : parce que c'est comme ce que je disais pour la méthodo quand c'est des exposés de personnes avec qui tu parles t'écoutes parce que c'est le devoir amical on va dire mais après et puis quelque part tu culpabilise enfin moi personnellement je culpabiliserais de faire autre chose même si la personne ne me voit pas et même si je la regarde en lui souriant et en hochant de la tête ah oui euh mais après t'as des personnes qui sont moins impliqués dans la vie de la promotion et du coup bah voilà

Interviewer : et dans ta promo est-ce que tu vois d'autres étudiants faire des activités qui n'ont pas de lien avec le cours

Valentine : oui il y en a plein par exemple ma voisine euh c'est facebook twitter pis ça c'est quasi tout le cours et si c'est pas tout le cours t'as l'onglet qui est ouvert et moi je dis toujours montre-moi tes onglets en favoris

et je te dirai qui tu es parce que je trouve que ça dénote qui tu es qu'est-ce qui me préoccupe peut-être que c'est surtout en ce moment mais elle c'était surtout les réseaux sociaux

Interviewer : et qu'est-ce qui te fait penser aux onglets favoris

Valentine : bah parce que j'ai comparé à un moment donné j'ai regardé son écran et j'ai regardé ses onglets en favoris et c'était que les réseaux sociaux que les âneries-là quoi après c'est réseaux sociaux c'est aussi vêtements euh les achats de vêtements de montres de chaussures de sacs ça ça je trouve pas ça bien ++ chercher des vêtements les ventes en lignes tout ça euh bon tu fais ça chez toi quoi c'est une activité qu'on doit pas faire en cours + parce que je trouve que les enseignants ils peuvent comprendre qu'on soit pas tout le temps disponible mentalement psychologiquement et physiquement à être euh actif pleinement voire pro-actif dans le cours enfin parfois c'est un peu pénible c'est un peu lourd et puis on a envie de s'échapper un peu de prendre le temps de faire une petite pause intermédiaire une mini pause un mi-temps mais par contre faire des recherches de vêtements moi je trouve ça euh c'est peut-être aussi parce que j'en fais pas + mais je sais pas je trouve ça gnangnan + après ça se trouve elle comble de la même manière que moi avec les mêmes stratégies la même pensée hein ça se trouve c'est la même chose mais euh je sais pas les vêtements c'est quand même pas pareil que des jeux de cartes ou des sondages je sais pas + c'est un jugement de valeur que j'ai là mais ça se trouve c'est avec la même stratégie que moi ça se trouve c'est pour faire une pause intermédiaire euh pour se soulager un peu du cours pis c'est tout ++ mais en fait c'est surtout pendant les exposés que je que je joue et surtout les exposés des gens qui ne sont pas impliqués dans la promo

Interviewer : alors maintenant si tu veux bien j'aimerais qu'on parle de comment tu vois tes cours

Valentine : comment je vois mes cours + bah euh + pour moi je trouve qu'on a de la chance d'être à l'Université + je trouve qu'on a de la chance d'être en formation d'y avoir accès d'y accéder euh pour moi c'est normal hein je veux dire il y a des pays où ils ont pas le droit là pour eux c'est encore plus de la chance mais pareil bah en France aussi t'as des personnes qui viennent de certains milieux et ils ne se sentent pas capables de s'inscrire à l'Université et du coup moi je trouve qu'on a quand même de la chance de dire bah ouais je fais des études et ça me plaît parce que t'as des personnes à qui ça plaît pas + après comment je vois les cours je les vois aussi d'une manière plus individuelle c'est-à-dire je trouve ça formateur mais sur tous les points de vue aussi bien social parce qu'on est dans un groupe et bah qu'est-ce qu'on décide de faire de ce groupe-là après c'est aussi formateur du point de vue euh didactique parce qu'on a des connaissances hein théoriques et pratiques mais je trouve aussi que + je trouve aussi que c'est formateur aussi dans notre conception du monde et des choses dans notre regard sur le monde comme je disais sur l'enseignant qui vient avec ses trips et bien du coup je trouve qu'il permet un regard sur le monde quelque chose qui nous modélise qui nous forme voilà ++ ouais ça nous forme les cours nous appuient enfin je sais pas comment dire je réfléchis + les cours ++ ils créent ou développent une certaine sensibilité qu'on aurait pas ou qu'on aurait différent ou dans un sens complètement euh divergent ou parfois même opposé euh ah oui tiens oui même ça par rapport aux objets du monde euh euh par exemple cet enseignant-là je le prend lui parce que c'est vraiment flagrant + lui il essaie de nous sensibiliser sur euh son cours et sur une manière de voir le monde

Interviewer : donc qu'est-ce qui te fait aimer un cours

Valentine : bah le sujet et surtout la dynamique du cours quand les enseignants font débat quand ils posent des questions et c'est sympa parce que c'est accrocheur + mais t'as des enseignants qui posent pas du tout de questions qui mettent leur diapo et bon même s'ils n'ont pas envie d'être chiant euh même s'ils essaient d'apporter quelque chose même si on voit qu'ils ont quelque chose à nous apporter bah c'est moins euh c'est moins passionnant parce que la forme elle est pas spécialement là voilà +

Interviewer : est-ce que tu peux me préciser comment tu vois la pédagogie de tes enseignants ++ qu'est-ce que tu apprécies ou qu'est-ce que tu n'apprécies pas dans la manière de faire cours de tes enseignants

Valentine : alors moi ce que j'aime bien c'est quand il y a des débats voilà comme euh je dis quand il y a des questions ou des débats euh vous qu'est-ce que vous en pensez voilà quand ils nous disent ça et moi j'adore parce que même si on n'est pas trop accro au sujet on a toujours un avis sur le sujet un vécu sur la chose + et je trouve que ça réveille tout le monde il suffit d'avoir une personne qui participe et après bah du coup t'en as une autre et après ça fait débat et ça c'est sympa parce que du coup on se dit qu'on confronte nos manières de voir ++ qu'est-ce que j'aime dans la manière de faire cours sinon + euh ouais c'est surtout quand on s'adresse à nous + mais sinon qu'est-ce que j'aime euh j'aime bien aussi quand c'est structuré par un plan alors on n'est pas obligé d'avoir le plan en amont mais j'aime bien quand il y a des parties et pas quand c'est oh un coup là un coup là oh et on revient là j'aime bien quand c'est assez structuré parce que quand tu prends des notes bah t'as déjà le plan et pis fin voilà quoi c'est bien parce qu'après quand il n'y a pas de plan bah pour réviser un cours j'ai déjà dû faire un plan parce que je trouve que pour réviser c'est vachement mieux quand c'est plus

structuré et même pour euh pour se souvenir des choses de manière plus durable on se dit d'accord on avait traité de ça ouais voilà et puis on avait décliné ça en fonction de ça et de ça mais après quand c'est un peu euh chiffon enfin pas chiffon mais un peu dans tous les sens on se dit bah ouais mais on avait déjà parlé de ça et du coup bah forcément après on déraille un peu enfin on débranche un peu parce qu'on se dit bah ouais mais ça on l'a déjà vu donc je peux faire autre chose et du coup c'est là où on est amené à faire autre chose alors que si ça se trouve il voulait revenir là-dessus pour apporter une nouvelle info + voilà ++ après il y a quelque chose que j'aime pas par exemple on avait un enseignant il nous donnait des textes à lire et on devait les travailler et les résumer pendant le cours et je trouvais que c'était pas + enfin je sais pas je trouve qu'il faut quand même avoir un petit peu d'interaction pis voilà + oui je trouve quand on doit faire les articles travailler alors qu'on vient d'arriver en cours et pis il nous dit bah voilà vous ouvrez votre votre E.N.T. vous allez récupérer le texte et puis vous travaillez dessus en groupe bah c'est pas passionnant quoi surtout quand t'es en fin de journée t'as pas envie de ça t'as envie d'un truc sympa ça c'est pas sympa quoi

Interviewer : et tu préférerais faire ça à l'extérieur du cours et en parler en cours

Valentine : nan mais en cours ça me dérange pas mais peut-être plus le matin c'est important le moment de la journée + après qu'est-ce que j'aime pas dans la façon de faire cours + moi j'aime bien quand c'est des cours qui parlent de la vie courante voilà qui traitent des choses qui sont facilement

Interviewer : alors tu m'as dit que tes enseignants faisaient des pauses et j'aimerais savoir qu'est-ce que tu fais pendant ces pauses

Valentine : alors pendant longtemps je faisais rien enfin je discutais avec mes collègues de promo euh ou parfois je faisais rien parfois je faisais mes sondages euh ++ en fait je sais pas + mais les derniers temps voilà c'était surtout je parlais et pis euh je faisais des et pis je sortais aussi prendre l'air

Interviewer : et est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimerais demander à tes enseignants concernant leur pédagogie

Valentine : eh bah justement faire plus de débat ouais parce que ça vraiment euh enfin déjà ouvrir le débat rien que dire qu'est-ce que vous en pensez vous euh moi je trouve que c'est une question magique qui permet de raviver le la flamme du cours (rire) non mais ça permet de raviver le dynamisme la dynamique de classe + ouais + ouais ça vraiment euh + qu'est-ce que vous en pensez ou alors à votre avis ce que je vous raconte là comment ça s'inscrit dans votre vie ou même à votre avis pourquoi je vous fais ce cours là + c'est aussi sur l'utilité du cours c'est voir la perspective du cours pourquoi on nous donne ce cours-là quel est l'enjeu dans ce cours-là en fait + voilà + donc vraiment nous donner la parole nous dire qu'est-ce que vous en pensez c'est pas compliqué mais après il y a aussi le ils ont peut-être pas forcément le temps de nous faire parler ils peuvent peut-être pas faire ça à tous les cours non plus hein + pour les cours de méthodo c'est un peu compliqué ++ après comment rendre un cours de méthodo du second semestre passionnant + franchement euh + nous réserver un temps de ++ je sais pas + peut-être faire plus de pauses peut-être nous réserver un temps de parole ah oui tiens nous réserver un temps de parole comme au début où est-ce que vous en êtes qu'est-ce que vous ressentez comme difficulté + et en plus comme ça c'est humain voilà on a des difficultés on en parle euh et pis l'enseignant nous rassure on ne demande pas on demande pas non plus de se faire prendre par la main c'est simplement avoir un petit soutien quoi + voilà + psychologique

Interviewer : et comment tu trouves ta formation universitaire + tu peux me parler un peu de ça

Valentine : euh je la trouve intéressante du point de vue humain + parce que comme je disais euh je trouve qu'elle nous a fait développer certaines sensibilités ++ après je trouve qu'au niveau professionnel je trouve que c'est une formation qui pousse à des métiers assez euh théoriques enfin assez intellectuels hein parce qu'on connaît beaucoup les enfin les + ouais je trouve que c'est assez intellectuels on n'a pas beaucoup de stage on n'a pas beaucoup de réseau professionnel il n'y a pas beaucoup d'impulsion professionnelle non plus euh il n'y a pas il n'y a pas un gros stage mais je l'ai déjà dit il n'y a pas euh tu vois et quelque part je trouve ça dommage + parce que de toute façon même si après mon master deux je me lance dans la recherche la recherche c'est un travail aussi et euh parfois même si on fait un doctorat euh on n'est pas obligé de devenir enseignant-chercheur parce que les places sont quand même rares + et euh du coup bah forcément il y a toujours l'aspect professionnel derrière les études hein que ce soit la recherche ou autre chose il y a le professionnel derrière les études + donc le point de vue humain c'est très bien mais il y a aussi le point euh professionnel t je trouve qu'on n'a pas eu assez de stage +++ après moi je trouve que ce qu'est pas mal c'est qu'on peut apprendre sur pas mal de sujet avec des sensibilités plurielles + après je trouve que c'est aussi une formation je trouve qui n'a pas assez d'exigences

Interviewer : d'exigences

Valentine : d'exigences en termes de discipline

Interviewer : c'est-à-dire

Valentine : bah par exemple quand il y a des étudiants qui n'ont pas un comportement très sérieux bin je trouve que c'est un peu de foutage de gueule et euh je trouve ça dommage que ce soit pas plus réprimandé + peut-être pas sanctionné ah bah non vous êtes viré ah bah je vous mets des points en moins mais mais en tout cas euh en tout cas il faut que ce soit repris euh + il y a quoi d'autres il y a quoi d'autres + non c'est pas mal + après la discipline je trouve que c'est aussi la discipline professionnelle et je trouve que on reçoit une formation trop faible du point de vue méthodologique parce que justement on parlait du point professionnel et je trouve que au niveau professionnel la méthodologie elle est vraiment très importante parce que c'est vraiment ce qui nous offre la capacité d'analyse des choses euh la méthodologie nous on a quasi rien fait et je trouve que c'est pas assez + et c'est dommage + voilà j'arrive à la fin de ma première année de master et je trouve ça un peu faible je trouve faible du point de vue méthodologique je ne sais pas si c'est légitime ou pas j'en ai parlé à quelques personnes et on m'a dit que dans les autres filières c'est un peu pareil donc ça me rassure un peu je sais pas mais ça me perturbe un peu ça +++

Interviewer : alors je crois qu'on arrive au terme de cet entretien euh est-ce que tu vois d'autres éléments à préciser

Valentine : euh non + sur quoi

Interviewer : sur des choses qu'on n'aurait pas dites et qui te semblent importantes

Valentine : euh à propos des choses que je fais en cours à propos de la formation universitaire + moi des fois j'ai l'impression que c'est un master plus faible que les autres et qui du coup sur le marché de l'emploi mais en fait quand j'en parle on me dit que les autres c'est pareil les autres ils sont pas mieux mais je sais pas psychologiquement je me dis euh + je sais pas en fait j'ai de très bons résultats et du coup j'ai l'impression que les exigences ne sont pas euh élevées ou peut-être que je suis euh je sais pas + je sais pas + mais ça seul le temps nous le dira et pis finalement c'est vrai que quand on y pense on fait des choses dans ce master qui sont pas mal quoi mais euh + qu'est-ce que je vois d'autre à dire euh + rien

Interviewer : qu'est-ce que tu as pensé de cet entretien

Valentine : bien + et intéressant

Interviewer : d'accord je te remercie encore d'avoir accepté cet entretien

Annexe 23. Transcription des entretiens

Entretien Basile

Interviewer : bonjour merci d'avoir accepté de faire cet entretien est-ce que tu peux te présenter

Basile : bonjour je suis un étudiant à Nancy à l'IECA euh je viens de finir ma L3 en études culturelles option cinéma euh voilà donc là je vis passer en M1 et j'ai passé une année à faire des divers tournages réalisations audiovisuelles et des stages

Interviewer : alors pour commencer j'aimerais que tu me parles de toutes les activités que tu fais sur ton ordinateur ou ton smartphone

Basile : alors niveau smartphone en cours étant donné que j'ai un vieux téléphone euh j'ai un galaxy J il a très peu de performance au niveau du processeur et tout alors je vais pas sur internet dessus déjà que j'ai pas un forfait top donc je j'ai pas recours à internet sur mon téléphone en cours euh juste les sms effectivement j'envoie des messages en cours euh oui c'est tout pour ce qui s'agit du téléphone sinon j'utilise parfois le mémo pour noter pour mettre quelques notes de choses qui m'intéressent ou des tâches qui sont à faire pour un cours un cours ultérieur euh sinon pour l'ordinateur euh effectivement comme beaucoup de gens je vais aussi sur facebook avec la connexion de l'Université de Lorraine ah ouais faut rien cacher ouais euh bah à part facebook rien de spécial parfois quand le cours est trop ennuyeux ou que j'ai déjà fini ce que je devais faire bah je peux jouer à un petit jeu sur mon ordinateur

Interviewer : c'est quoi comme jeu

Basile : c'est plant versus zombie c'est un jeu comme un tower defense t'as un jardin t'as des zombies qui viennent à droite et toi tu plantes des plantes des légumes et des trucs comme ça qui arrêtent les zombies c'est des tout petits niveaux donc c'est c'est pratique les niveaux sont courts donc si t'as besoin de reprendre le cours facilement bah tu mets sur pause et tu quittes donc c'est pratique et euh donc l'ordinateur j'utilise aussi pour noter des cours effectivement euh mais surtout pour noter des cours euh parce que déjà le débit est trop rapide euh je trouve que euh étant donné que c'est devenu une habitude pour les étudiants et les professeurs d'avoir à faire à des gens qui tapent rapidement sur leur ordinateur ou sur leur tablette euh ou sur leur smartphone hein il y en a qui recopient sur leur cours sur smartphone euh vu qu'ils ont l'habitude que ça aille vite qu'ils recopient très vite qu'ils tapent très vite leur cours ils vont vite les profs pour faire leur cours donc c'est très facilement du cours vraiment du C.M. bien dicté très euh très rapide et euh pour ceux qui ont le stylo plume ou autre ustensile pour écrire euh ils ont du mal à suivre ça me ça me concerne aussi puisque je je m'applique à garder la bonne vieille méthode du stylo plume ou même de la plume parce que j'écris aussi souvent en cours et le temps de mettre même dans l'encrier la plume ça prend ça prend du temps aussi et effectivement le prof a eu le temps de dire deux phrases donc vu que je déteste raccourcir les mots j'aime bien recopier tous les mots comme ça c'est le côté littéraire euh bin ouais je perds beaucoup de temps et j'ai pas tout le cours donc c'est un peu handicapant d'avoir des vieilles méthodes de recopiage c'est aussi pour ça que on est tous influencé à prendre des ordi en cours pour taper

Interviewer : et à quelle fréquence ça t'arrives d'envoyer des sms ou aller sur facebook ou jouer

Basile : jouer ça m'arrive plus rarement étant donné que ça demande un chargement pour lancer le jeu que ça me demande un certain temps de d'inattention euh j'ai moins recours au jeu mais effectivement facebook c'est rapide ça dépend de la connexion aussi du débit si c'est rapide ou pas puisque plus les gens vont sur facebook en cours plus la bande passante est petite c'est-à-dire euh le débit est plus lent on a plus de mal à surfer quoi donc euh je vais quand même sur facebook et euh ouais j'y vais à peu près un bon quart d'heure sur une heure voire vingt minutes puisque je regarde les messages j'y répond vite fait par de courtes phrase je laisse en stand by jusqu'à ce que le prof ait fini toute son explication et je je regarde si j'ai des nouveaux messages mais c'est pas tout le long en fait il y a beaucoup de personnes qui sont pendant tout le cours dessus qui recopient quasiment rien qui s'aident de leurs camarades pour rattraper le cours s'il est inintéressant ou autre chose mais ouais effectivement je passe vingt minutes sur une heure environ donc sur deux heures je passe quarante minutes on va dire

Interviewer : et c'est à quasiment tous les cours

Basile : oui c'est à quasiment tous les cours quand j'ai l'ordinateur parce que moi c'est spécial puisque mon ordinateur la batterie est foutue quasiment donc il faut que je le branche sur secteur et il n'y a pas de prise de

terre partout dans les salles quand on est dans un grand amphi et que je suis au milieu forcément il n'y a pas de prise donc je prends mon stylo et tout mais effectivement quand j'ai l'ordinateur et que je peux l'utiliser j'y vais tout le temps enfin à tous les cours j'utilise facebook effectivement

Interviewer : et en grande partie tu utilises l'ordinateur ou la plume

Basile : cette année j'ai beaucoup plus utilisé le stylo plume et la plume mais ça ça renvoie encore à mon problème de batterie avant d'avoir mon problème de batterie j'utilisais toujours mon ordinateur à part quand je voulais changer un peu donc c'est mon support principal en cours

Interviewer : comment tu qualifierais tu fais ces activités qui n'ont pas de lien avec le cours

Basile : j'ai l'impression d'un côté j'ai une espèce de culpabilité d'un côté d'avoir perdu du temps perdu du temps de cours parce que le prof ne va pas reprévoir une autre heure de cours pour redire exactement la même chose alors que facebook peut attendre mais on a comment dire de nos temps on a pris l'habitude de répondre rapidement aux messages les gens sont habitués à une espèce d'instantanéité de tout d'avoir tout vite en fait que ce soit pour les achats sur internet que ce soit pour les discussions tout ça il n'y a plus de courriers plus de lettres l'attente est beaucoup moins supportée en fait donc cette époque d'immédiateté nous force entre guillemets à répondre vite aux personnes avec qui on établit des discussions donc euh effectivement je ressens un peu de culpabilité d'être sur mon ordi enfin sur une autre sur un autre support en cours qui n'a rien à voir avec le cours effectivement je ressens ce besoin de répondre rapidement aux personnes avec ce que j'ai expliqué avant et sinon ouais à part cette perte de temps je ressens aussi une espèce de de soulagement parce que quand le cours est trop chiant euh ça me fait une petite pause d'aller euh sur les réseaux sociaux ou de jouer un petit coup pendant la pause parce que souvent quand je joue à un jeu c'est pendant la pause et ça empiète sur deux trois minutes de la reprise du cours

Interviewer : euh est-ce qu'il y a certains cours plus que d'autres dans lesquels tu fais ça

Basile : euh ouais on a eu un cours cette année qui s'appelait métiers et filières c'était une espèce d'initiation au marketing et euh c'était très très complet très compliqué le prof allait très vite et souvent il parlait que de lui que de ses expériences là-dedans donc c'est ça nous énervait un peu c'était un peu condescendant donc effectivement c'est selon le contenu du cours l'intérêt qu'il nous apporte et la difficulté à le comprendre on a une aujourd'hui on a une capacité de concentration beaucoup plus faible qu'avant personnellement j'ai beaucoup plus de mal par rapport à mes premières années d'études à retenir les choses que ce soit au niveau de l'apprentissage pour les partiels ou autre même pendant les cours donc effectivement j'effectue ces activités extra extra-scolaires on va dire plus dans des cours qui m'intéressent pas tellement ou qui sont trop difficiles et que je préférerais qu'on m'explique ultérieurement que ce soit un camarade qui m'explique que je reçoive le cours pour bien étudier le truc

Interviewer : alors maintenant j'aimerais bien que tu me parles un peu de comment tu vois tes cours

Basile : avec mes yeux

Interviewer : comment tu trouves le contenu de tes cours

Basile : comment je trouve le contenu de mes cours

Interviewer : de ta formation

Basile : ah ouais eh bien on a eu beaucoup de nous cette année ça allait au niveau de nos cours on a eu pas mal de cours intéressants qui avait vraiment un rapport avec notre licence euh les années d'avant franchement il n'y avait pas beaucoup de cours qui nous suscitaient de l'intérêt en fait on a fait beaucoup de cours qui étaient en relation avec le journalisme alors que nous on est vraiment dans l'audiovisuel on avait beaucoup de cours qui étaient aussi en relation avec les fictions jeunesse ou les choses du genre personnellement j'aime pas Disney donc on avait Disney donc c'était compliqué on avait des cours qui n'étaient pas énormément en rapport avec ce qu'on voulait faire mais plus on avance dans les études plus ça se spécifie et plus on est vraiment en rapport avec ce qu'on aime donc là cette année j'avais effectivement beaucoup plus d'intérêt pour mes cours que les années précédentes donc euh ouais mes cours étaient assez intéressants cette année il y en avait quelques-uns comme métiers et filières ouais ou d'autres dont les noms m'échappent qui n'étaient pas très très importants pour moi et c'était pendant ces cours-là que justement en particulier j'utilisais facebook

Interviewer : donc ceux qui s'éloignent un peu de tes centres d'intérêts

Basile : ouais il y avait un cours d'analyse de séquences un cours qui était très intéressant et qui avait vraiment un rapport avec notre licence je j'allais pas sur internet je prenais tout le cours je suivais activement le cours donc quand ça m'intéressait vraiment je mettais tout mon implication que pour le cours

Interviewer : maintenant est-ce que tu veux bien me parler un peu de comment tu trouves la manière de faire cours de tes enseignants que ce soit en C.M. ou en T.D.

Basile : alors il y a une manière de faire que j'aime pas du tout c'est le pdf lorsque le prof t'affiche quelques mots sur un pdf et qu'il t'étale plein de trucs dessus parce qu'ils font des diapo avec des pdf ou des documents word et c'est un peu gavant lorsque le professeur par contre te donne euh une feuille euh sur laquelle sont expliquées quelques définitions qu'il t'explique après à l'oral ou qu'il fait que le cours à l'oral là les gens ne se contentent pas de prendre le diapo en photo ou de suivre que d'une oreille le cours parce que tout est dit de façon orale on a une prof qui fait très bien ça elle fait tout son cours oralement elle écrit rien à part les mots compliqués de balisateur ou des trucs comme ça sur un tableau et on est un peu obligés de suivre parce qu'elle a une méthode assez intéressante de parler elle parle bien distinctement pas d'une voix lassée comme l'ont fait certains prof euh ça l'intéressait vraiment elle était passionnée par son cours donc c'était communicatif sa passion c'est important ça

Interviewer : et tout ce qui est diapo PDF ou document word

Basile : ça je trouve ça moins intéressant comment dire on a l'impression que la définition ou la notion est recrachée telle qu'elle et qu'il faut qu'on qu'on fasse bourrage de crâne ou des choses comme ça quoi ça c'est des choses que j'aime pas les cours qui sont donnés de façon tout à fait tac où on recrache le truc qu'on nous donne un mot qui nous rappelle une notion qui était assez brièvement comment dire énoncée ouais c'est assez gavant et quand on a des gros PDF à recopier que le prof nous affiche dans une grande salle avec un gros écran toute une grosse définition qu'on doit écrire la page complète déjà on a du mal à se concentrer sur ce qu'on écrit les bruits environnants des étudiants qui discutent et le prof en même temps qui parle d'autre chose ça parfois c'est compliqué de suivre tout à la fois c'est plutôt fatiguant et vu que j'ai dit qu'on a une capacité de concentration vraiment inférieure aux années passées et que ça va crescendo c'est beaucoup moins facile d'avoir un cours complet et d'en sortir motivé et en forme pour le prochain

Interviewer : et tout à l'heure tu m'as parlé d'ennui des cours qui sont parfois ennuyeux tu peux m'en parler un petit peu qu'est-ce qui peut causer cet ennui

Basile : comme je l'ai dit c'est la passion communicative du prof pour son cours en partie donc si on voit vraiment que le prof est bienveillant dans ses paroles qu'il est pas condescendant c'est très important ça qu'il stimule ses étudiants qu'il peut vraiment leur apporter quelque chose que tu sens son inattention à apporter quelque chose et non pas recracher le truc parce que c'est son taf c'est très important ça euh ça suscite beaucoup d'ennui dans le cas contraire euh qu'est-ce qui suscite de l'ennui euh bah comme je l'ai dit la matière elle-même si elle a un bon rapport avec la filière avec ce qu'on veut faire puisqu'on a trop été habitué à avoir des cours qui n'ont pas de rapport et qui sont très importants pour l'obtention de notre année je pense particulièrement au cours de méthodologie documentaire et universitaire on avait en première année d'études culturelles on nous apprenait comment aller dans une bibliothèque et rechercher des livres choses qu'on apprend au collège et au lycée

Interviewer : et ça tu n'y voyais pas beaucoup d'intérêt

Basile : Non vraiment pas bah heureusement que c'était que des visites la plupart du temps on avait quelques cours de nomenclature des trucs comme ça c'était ennuyeux ça effectivement donc le déjà-vu et la non-passion d'un professeur pour le contenu de son cours plus un cours qui de base n'est pas très passionnant en fonction de nos attentes de notre licence ça c'est facteur de désintérêt et d'ennui

Interviewer : et ça arrive souvent

Basile : bah c'est pas arrivé beaucoup cette année mais les années précédentes oui quand même

Interviewer : alors tu m'as dit que tes enseignants font des pauses c'est ça

Basile : certains ouais il y en a certains qui font des pauses c'est en fonction de leur retard

Interviewer : et qu'est-ce que tu fais pendant ces pauses

Basile : comme je l'ai dit je profite de la pause ou pour m'aérer un peu dehors quand il fait trop chaud ou quand j'ai envie de discuter avec des personnes euh sinon ouais pendant les pauses-là j'en profite pour faire un tour sur internet pour regarder les messages sur le portable aussi ouais SMS et facebook pendant la pause en général

Interviewer : tu trouves qu'il y a assez de pause

Basile : ouais elles sont assez longues ouais justement au contraire le prof dit cinq minutes mais ça dure dix quinze minutes les pauses et on a des pauses tout le temps à tous les cours C.M. et T.D. et quand le prof oublie on lui dit et on en fait une mais quand c'est des C.M. ça a tendance à être plus court les pauses parce que le prof a un programme assez long à débiter le ou la prof et il peut pas se permettre de prendre trop de retard par

rapport à la pause surtout qu'il y a beaucoup de fumeur et il double le temps de pause le temps d'aller dehors de discuter de se griller leur clope et d'arriver ils mettent plus longtemps que les autres à venir voilà

Interviewer : et est-ce que tes enseignants font des remarques quand ils voient qu'il y a des étudiants qui ne sont pas sur le cours

Basile : il y a des professeurs assez conservateurs assez euh on va dire vieille école qui ne supportent absolument pas l'utilisation de l'ordinateur ou qui interdisent pendant le cours les ordinateurs ce qui force les étudiants à utiliser quasiment pas les réseaux sociaux parce que rappelons que maintenant sur quasi toutes les plateformes quasiment on peut utiliser les réseaux sociaux donc ils gardent leur téléphone en-dessous de la table ça devient une vraie addiction ça devient difficile mais effectivement ces profs qui privent l'utilisation des réseaux sociaux ça fait pas de mal ça permet d'être davantage concentré dans le cours et de quitter un peu ses habitudes parce que si on doit notre vie aux réseaux sociaux à côté on a beaucoup moins de vie réelle en fait on se concentre trop sur le virtuel et le numérique sinon à côté de ces profs qui sont très conservateurs il y a aussi ceux qui euh préviennent qu'il ne faut pas aller sur facebook c'est des remarques que les étudiants ne prennent absolument pas compte la plupart du temps et il vont sur les réseaux sociaux et tout euh j'en vois aussi jouer à des jeux et à des anémos RPG donc des jeux en ligne je le faisais à certains moments mais très rarement mais je l'ai pas dit puisque ça occupait vraiment très peu de temps mais les profs la plupart du temps ne le voit pas puisque les étudiants ont pris l'habitude de faire ces choses ont établi quelques stratégies pour éviter le regard du prof en fait de prendre par intermittence le cours il y a aussi des profs qui s'en foutent un peu qui étalent leur cours qui disent tant pis pour vous moi je vous donne le cours euh si vous le suivez tant mieux pour vous si vous suivez pas vous reprenez sur votre camarade mais je ne reviens pas sur les notions abordées

Interviewer : qu'est-ce que tu en penses

Basile : je les comprends le dernier cas de professeurs je les comprend puisque quand on a un métier qu'on exerce c'est ces paramètres on va dire que le public visé ne remplit pas sa part de de euh de sérieux on va dire ça part de travail c'est un peu vexant effectivement je les comprends dans ce sens après il y en a qui vont beaucoup trop loin qui sont beaucoup trop stricts qui agissent de façon beaucoup trop radicale mais euh je comprends aussi ceux qui préviennent à peine qui font confiance en leurs étudiants puisqu'il y a des étudiants qui sont sympas qui sont très compréhensifs qui arrêtent tout de suite qui sont réglos et ça ça dépend aussi de l'intérêt pour le cours de la personne de la proximité du professeur par rapport à ses étudiants c'est tout un comment dire tout un enchevêtrement tout un rouage et donc du coup bah ouais je donne plus raison au professeur qui prévient gentiment et qui laisse les autres se débrouiller s'ils ne respectent pas tant pis pour eux je trouve que c'est la méthode la plus réglo ça reste du respect c'est de la prévention claire et précise c'est la responsabilité de l'étudiant après d'être sérieux ou pas

Interviewer : et qu'est-ce que tu en penses de faire des activités sans rapport avec le cours

Basile : je trouve que c'est un peu de la perte de temps comme je l'ai dit je culpabilisais un peu parce que j'ai l'impression de perdre du temps et euh justement cette exigence euh ce qu'on exige de nous aujourd'hui euh niveau temps de réponse niveau immédiateté c'est pareil pour tout hein sur internet on commande les choses très rapidement on reçoit les choses très rapidement on envoie nos CV virtuellement on reçoit nos impôts virtuellement tout est instantané maintenant quasiment donc ayant pris l'habitude de d'avoir affaire à des gens qui exigent de l'immédiateté ça donne un peu la pression en tant que personne on est tous touché par ce devoir de réponse rapide ce sont des exigences sociales qui mettent beaucoup de pression on sait que rien que le regard d'une personne peut agresser quelqu'un peut exercer une pression psychologique et donc ça ça en fait partie des exigences comme ça c'est une certaine pression ce qui nous force à aller sur les réseaux sociaux même si de base on est pas trop pour ou on a pas trop l'habitude perso c'est ce que ça me fait de base je n'y vais pas et il y a beaucoup de fois où j'ai plus quitté les réseaux sociaux et enfin il y a beaucoup de fois on remarque bien que je ne poste jamais quoi que ce soit sur mon mur donc oui c'est surtout par entre guillemets obligation et par habitude d'avoir ces exigences venant des autres que je vais sur les réseaux sociaux

Interviewer : une obligation

Basile : enfin c'est pas une obligation mais il y a beaucoup de personnes qui sont très susceptibles et qui t'en veulent si tu leur réponds pas dans les cinq minutes qui suivent et euh après étant donné que ça devient une habitude ça devient addictif effectivement puisque moi pour moi je ne suis pas du tout les actualités sur facebook je suis jamais sur la page actualité je reste sur mon mur je discute avec les gens c'est tout pour moi c'est juste une plateforme de discussion à l'instar des sms ou autre support donc euh ouais c'est c'est une habitude et c'est aussi euh ouais une forme d'exigence sociale même les patrons communiquent par facebook recrutent pas facebook et tout aujourd'hui

Interviewer : mais donc quand tu es en cours et que tu vas sur facebook tu ne fais que communiquer aux autres ou tu peux jouer

Basile : je joue pas aux jeux sur facebook je l'avais fait une période mais euh je me suis vite arrêté parce que ça me lasse vite ce sont des jeux flash c'est-à-dire des jeux à faible capacité qui sont installés juste sur le support maintenant qui sont liés à messenger donc je ne peux même plus les utiliser en plus de m'en être désintéressé donc ouais en dehors de ces jeux c'est difficile de faire la navette entre facebook et le jeu sur lequel je joue extérieur à facebook ça fait perdre beaucoup de temps donc c'est ou l'un ou l'autre voilà

Interviewer : alors maintenant j'aimerais que tu me parles un peu de comment tu trouves ta formation universitaire

Basile : je la trouve euh très très variée très large il y a beaucoup de possibilités beaucoup de débouchés il y a trois axes tu as littérature jeunesse journalisme ou cinéma et euh ouais c'est très large donc tout le monde y trouve à peu près son compte en fait ouais c'est vraiment une licence une formation très large ouais

Interviewer : même la licence 3

Basile : non licence 3 c'est déjà très axé c'est à partir de la L2 qu'on commence à choisir une option la L1 est très très large

Interviewer : donc tu as pris cinéma c'est ça

Basile : oui

Interviewer : qu'est-ce que tu en penses

Basile : bah franchement les années précédentes je les trouvais pas spécialement importantes puisqu'on apprenait quasiment aucune pratique il n'y avait que de la théorie et on arrivait en L3 sans savoir manipuler tel ou tel appareil c'était quand même difficile on savait beaucoup de choses théoriquement dessus on pouvait dire beaucoup de paramètres sans pouvoir mettre en place les appareils en question que ce soit les appareils de prise de son les appareils de prise vidéo installer un objectif tout simplement il a fallu nous faire des cours là-dessus ça c'était intéressant on a eu des cours que cette année là-dessus et la pratique est venue que cette année vraiment et ouais du coup ma formation est devenue vraiment intéressante à partir de cette année

Interviewer : et par rapport à cela tu trouves que tu as moins été sur facebook ou envoyé des sms en cours par rapport aux autres années

Basile : ou oui clairement j'ai moins utilisé je les ai quand même utilisés mais ça dépendait encore des cours métiers et filières j'étais beaucoup dessus le cours de marketing j'étais beaucoup sur les réseaux sociaux j'étais plus que sur ma moyenne personnelle de vingt minutes par heure

Interviewer : pourquoi en marketing

Basile : je ne sais pas pourquoi ils nous ont mis ce cours c'est peut-être en rapport avec la publicité euh parce que le même prof nous a dit qu'au niveau du cinéma il nous a beaucoup démotivé il nous a beaucoup démotivé en nous disant que dans le domaine du cinéma il n'y a pas beaucoup d'avenir mais que dans le domaine de la pub il y en a beaucoup donc euh ouais on avait l'impression que c'était plutôt de la prise de parti pour son cours pour qu'on le suive davantage et ce cours vu qu'on avait aucune notion antécédente et vu qu'on avait plus l'impression d'être en info-com qu'en études culturelles ça nous bottait pas trop et puis en plus il avait pas l'habitude c'était un professeur vacataire c'était un vacataire pas un professeur je veux dire et euh il arrivait c'était un professionnel effectivement il a fait quelques réalisations dans le domaine de la publicité il a été dans quelques grandes chaînes quoi et tout mais c'est ça restait pas un professeur il nous inculquait mal les choses j'ai l'impression c'était plus un étalage de son vécu et on devait se démerder en partiel pour ressortir les choses correctement donc c'est pour ça on sentait que c'était très lourd au niveau du contenu et assez mal exposé c'est pour ça qu'on était on décrochait et on allait sur les réseaux sociaux

Interviewer : comment ça mal exposé

Basile : bah il le faisait pas avec le cœur enfin je sais pas il avait pas la méthodologie vraiment d'un d'un bon prof pour le faire enfin il y allait pas avec pédagogie il y allait tout à fait de façon plate professionnelle tu voyais que c'était pas un prof

Interviewer : donc même s'il t'a un peu découragé pour aller dans le cinéma tu veux quand même faire ça

Basile : j'avoue qu'il a quand même changé mon optique puisqu'au niveau du cinéma je voulais vraiment être caméraman ou faire monteur surtout monteur de film en particulier chez Arte pour combiner mon parcours en allemand et il y a une chose qui me faisait peur aussi pendant toutes ces années d'études c'est qu'est-ce que je vais faire après comment je vais le faire et est-ce que je vais arriver à le faire est-ce que je vais arriver à être

monteur on a été beaucoup prévenu que dans le domaine du cinéma effectivement les débouchés sont difficiles ça dépend surtout des contacts du carnet d'adresse du coup de l'expérience qu'on a et beaucoup moins des diplômes donc on se dit qu'est-ce qu'on fout là qu'est-ce qu'on s'entête à acquérir une licence un master un doctorat et tout et alors que beaucoup d'autres ont un simple vécu et grimpent les échelons ils arrivent à faire des trucs très bons sans avoir forcément de diplômes le professeur de marketing en question il nous a dit qu'il n'avait aucun diplôme il est arrivé à franchir les étages comme ça alors en s'exprimant à nous en tant que L3 qui en avons bien bavé pendant ces années des cours plus ou moins intéressants ou de première année ensuite beaucoup mieux avec les stages qu'on exige de nous les dossiers et tout avec beaucoup de travail ça démotive un peu effectivement il nous a dit que en publicité il y avait beaucoup plus de travail comme je disais ça m'a fait changer un peu d'optique ça m'a rassuré un peu parce que je me disais que j'avais plus de chances d'être pris en pub que dans le cinéma il nous a dit que proportionnelle en classe on serait un sur quinze à être pris en cinéma il faut vraiment des grosses connaissances bien pointues ça c'est une lacune pour moi j'ai vraiment peu de connaissances au niveau des réalisateurs au niveau des scénaristes producteurs et tout et il y a même beaucoup d'acteurs que je ne connais pas que je connais juste le visage mais que je pourrais pas mettre de nom dessus alors que je suis en L3 Etudes culturelles et qu'il y a beaucoup de gens dans ma promo qui en connaissent dix fois plus que moi du coup ça m'a rassuré qu'il me dise que dans la pub il y a plus d'avenir vu que ça me demanderait pas de rassembler toutes ces connaissances people euh au niveau des vieux films et tout voilà

Interviewer : donc là tu as des cours de pub

Basile : non c'était que le cours de marketing qu'on avait il nous expliquait très vite fait la pub bah c'était surtout des cours de de projet comment ça se comment ça se passe niveau marketing quel est le rapport entre le client et le producteur comment se vend un film via euh quel gens comment ils se passent les infos comment ça se fait sur quoi repose le succès de tel ou tel support visuel

Interviewer : tu parlais de dossiers, aller en cours, toutes les exigences de l'université en fait est-ce que tu penses que ça a une importance dans ta construction personnelle

Basile : dans ma propre construction justement j'aurais été pour faire d'assez courtes études et bien formatrice parce que j'ai l'impression de perdre mon temps à pas avoir de travail à passer toutes mes années comme ça à galérer au niveau financier à financer des études qui me mènent vers je sais pas quoi c'est assez compliqué de gérer une année d'études le pouvoir d'achat est au plus bas ces temps-ci on a très peu de pouvoir d'achat quoi on gagne très peu il faut qu'on fasse des jobs étudiants à côté chose que ne nous permet pas l'IECA normalement personnellement j'ai fait deux jobs à la BVA donc une société de sondage très connue en Europe pour euh arrondir les fins de mois pour pouvoir financer mon année et j'ai dû ne pas le déclarer ce job même s'il a duré au total pas énormément de temps deux mois comme ça et du coup pour ma construction ouais j'aurais aimé avoir une formation plus courte et plus formatrice je sens que je je perds beaucoup de temps et étant donné que je suis quelqu'un qui a beaucoup changé d'avis au niveau de ses orientations au tout début je voulais faire euh prof d'allemand puis comédien puis acteur puis interprète traducteur et puis on tourne dans tous les sens et même écrivain à un moment mais voilà ce sont des pour beaucoup de métiers comme ça ce sont des choses qui sont dures à avoir qui suscitent du coup beaucoup de doute euh une certaine formation et euh voilà c'est pas c'est pas des trucs très accessibles d'où aussi le flou de mon orientation au niveau de la construction c'était cool d'avoir études culturelles c'est la formation que je suis le plus content d'avoir c'était très intéressant LLCE allemand c'était très intéressant mais je sais que ça me menait pas vraiment vers quelque chose que j'aime faire je me voyais mal être professeur étant donné le faible pouvoir qu'on les professeurs sur leurs élèves de réprimande je sais que j'aurais été très autoritaire et que ça m'aurait été très reproché j'aurais beaucoup stressé à l'idée d'être impuissant face aux élèves impuissant législativement donc euh oui ça m'aurait causé beaucoup de tort je comprends mon frère qui a du mal donc euh oui je suis content d'être en études culturelles mais j'aimerais bien que ça se finalise par un travail vraiment dans les années à venir ou même si on me propose un taf maintenant en rapport avec l'audiovisuel ouais je le prendrais voilà

Interviewer : donc pour le contenu des cours tu trouves que tu aurais pu être formé autrement c'est ça

Basile : ouais dès le début niveau pratique dès la L1 dès la L1 étant donné qu'on est dans des études supérieures et qu'elles sont chères chaque étudiant coûte cher la fac de lettres est un peu une porte ouverte un peu tout le monde peut y entrer on devrait axer très vite les étudiants vers un truc précis euh la dès la L1 proposer une formation relativement précise je veux bien que ça évolue mais que ce soit d'une manière beaucoup plus rapide parce que nous c'est qu'à partir de la L3 qu'on a trouvé la pratique trois ans d'études supérieures à trouver la pratique donc ouais plus tôt ça aurait été mieux on aurait perdu moins de temps parce qu'après on nous dit dès qu'on a fini nos études qu'on est trop vieux pour faire telle ou telle chose eh oui parce qu'au début on est trop jeune on n'a pas d'expérience et parce qu'après on est trop vieux on n'a plus la fraîcheur pour le faire

Interviewer : tu penses que tout cela a un impact sur ta manière d'être en cours ou tu essaies d'être peu importe

Basile : j'essaie de faire ce qu'on attend de moi en cours c'est sûr que l'institution de l'éducation est très a une grosse autorité sur l'individu euh mais effectivement j'essaie de de faire comme les autres par pur mimétisme ce qui est un comportement tout à fait humain euh j'essaie de suivre d'y arriver et tout pour à la fois rendre fiers mes proches et arriver à construire quelque chose qui me mènerait vers ce que je veux faire en fait

Interviewer : donc on arrive aux termes de cet entretien est-ce que tu vois autre chose à rajouter et qu'on n'aurait pas dit

Basile : euh pas grand-chose on devrait juste mettre des filtres à sites comme on faisait au lycée dans la salle e-lorraine qui ne nous permettait pas l'accès à certains sites nous forcerait à nous mettre dans un cadre on va dire pas scolaire mais éducationnel pour euh davantage être plongé dans les études quoi enfin pas mélanger tout et ça ça serait pratique pour les gens ça leur enlèverait leur habitude d'être toujours sur les réseaux sociaux puisqu'aujourd'hui on est dans plein d'applications tous les réseaux sociaux que ce soit je sais pas moi instagram snapchat euh whatsapp euh sur smartphone on est tous les jours le nez plongé dans nos téléphones et je parle pas des jeux comme pokémon go qui influence encore plus les gens à être sur leur téléphone certes à les faire déplacer ne jouant mais en les amenant dans des endroits parfois dangereux euh personnellement il y a quelques jours j'ai envoyé il fallait que j'envoie plein de sms d'un coup je faisais pas trop gaffe aux gens devant moi j'ai failli rentrer dans des personnes enfin ça c'est pas dangereux de rentrer dans des gens à faible allure mais je veux dire quand même on gomme notre temps de vie réelle pour du virtuel donc c'est pas plus mal d'interdire certains sites en cours ce serait bien que certains informaticiens qui ont les compétences je pense vérifient les proxy ou les manières de détourner l'interdiction pour aller sur les sites

Interviewer : et du coup si tu te voyais l'accès restreint à facebook en cours

Basile : ça me ferait chier au début mais je comprendrais et je reviendrais vers l'idée que je ressens habituellement ça me ferait du bien à long terme de me détacher un peu de tout ça et de me plonger dans la vie réelle en fait voilà

Interviewer : d'accord tu vois autre chose à préciser

Basile : non j'ai établi une solution vite fait mais je sais même pas si c'est faisable

Interviewer : alors qu'est-ce que tu as pensé de cet entretien

Basile : c'était bien j'ai pu parler de façon fluide puisque ça m'intéresse comme sujet euh c'est vrai qu'il faut se poser la question et qu'il faut essayer comme j'ai essayé-là d'installer des solutions pour arranger ou l'éducation ou l'individu ou essayer de trouver un compromis pour arranger les deux mais c'est intéressant comme sujet c'est contemporain ça touche tout le monde en cours c'est un truc qu'on voit tous les jours qu'on parle un peu mais pas assez ça mérite qu'on se penche là-dessus en fait et c'est bien d'en parler

Interviewer : Merci encore d'avoir accepté de faire cet entretien

Entretien Claire

Interviewer : bonjour merci d'avoir accepté de faire cet entretien est-ce que tu peux te présenter

Claire : alors j'ai 22 ans je viens de faire une licence pro biologie analytique et expérimentale à l'I.U.T. de Nancy-Brabois euh et je vais partir en master biologie moléculaire toujours sur Nancy euh voilà

Interviewer : alors pour commencer j'aimerais que tu me parles de toutes les activités que tu fais sur ton ordinateur ou ton smartphone

Claire : plein de trucs euh essentiellement bah je travaille déjà entre guillemets et c'est vrai que quand je m'ennuie je fais beaucoup de jeux beaucoup de jeux où je suis sur facebook instagram tous les réseaux sociaux en cours quand on s'ennuie mais ouais c'est souvent les réseaux sociaux euh c'est le plus simple t'as juste à appuyer et puis tu passes l'heure très facilement et c'est plus accessible et donc euh ouais c'est sur téléphone et ordi et qu'est-ce que je peux faire d'autre sinon je fais du tri des fois quand je m'ennuie vraiment profondément euh je trie toutes les photos les musiques je sais pas quoi te dire d'autres normalement sur tablette ouais enfin sur ordi et smartphone je crois que c'est tout après il y a tellement de trucs différents il y a tellement d'applications donc ça va vite

Interviewer : et pourquoi ces activités-là et pas d'autres

Claire : euh parce que je trouve que c'est le plus simple le téléphone ou l'ordinateur tu vois t'es derrière le prof il te dit rien il te voit pas

Interviewer : tu peux donner un exemple

Claire : bah sur facebook hein truc tout con t'es sur ta page word euh tu travailles et puis bin t'as le petit onglet facebook à côté ça se voit pas c'est pas cramé donc tu peux faire discrètement et ça passe

Interviewer : et tu le fais souvent

Claire : trop à mon goût ouais ouais je le fait trop souvent et à quasi tous les cours enfin il y en a certains où je l'ai pas fait parce que le prof il veut pas l'ordinateur ou les téléphones il guette vraiment mais sinon la plupart des cours euh je dis pas que je reste toute l'heure dessus mais j'ai toujours un petit moment d'égarement où je vais finir sur mon téléphone même pour voir si j'ai un SMS quoi

Interviewer : parce que ça dure combien de temps

Claire : bah ça dépend les cours généralement c'est minimum une heure et demie deux heures donc au bout d'une heure et demie tu décroches un peu c'est c'est chiant ouais après ça dépend des profs que t'as quoi après c'est vraiment que dans les que dans les cours C.M. ou dans les T.D. après tout ce qui est T.P. ça n'a rien à voir donc on va pas dessus mais vraiment les C.M. des fois c'est trop long c'est trop conséquent donc je t'ai dit c'est juste une heure et demie ou deux heures mais ils couplent les cours donc des fois tu peux avoir trois heures dessus du même cours et ils te disent ouais voilà c'est deux cours d'une heure et demie ou deux cours de deux heures donc t'as une grosse phase de travail d'un coup et puis les profs ils sont pas forcément hyper intéressants non plus donc euh c'est vite relou

Interviewer : donc c'est plutôt pour les C.M.

Claire : ouais ouais bah les T.D. c'est assez interactif donc c'est cool il y a pas besoin de se changer les idées mais euh ouais les C.M. c'est très chiant très vite

Interviewer : parce que tu trouves que la manière de faire cours en C.M. et en T.D. est différente

Claire : ouais bah après dans mon domaine dans la science je trouve que c'est vachement différent tu sais que les T.D. ça va vraiment être l'application à fond ils vont te dire bah tiens on va te faire tel exercice c'est par rapport à ça du cours bah tiens tel exercice ça te servira pour le T.P. de la prochaine fois t'es obligée de travailler à fond et c'est vraiment plus intéressant parce que c'est vraiment l'application pure et dure du cours alors le cours c'est vrai que tout ce qui est théorique bin t'en a vite marre je trouve qu'ils rendent pas ça trop intéressant c'est pas toujours très bien illustré non plus donc euh tu décroches vite

Interviewer : comment ça ils ne rendent pas ça intéressant

Claire : bah on a des profs qui sont assez vieux jeu entre guillemets par exemple on en avait eu un pour les anticorps hein déjà il est arrivé et dans la licence pro il faut savoir qu'on vient de plein de formations différentes il y en a qui avait fait BTS il y en avait d'autres qui avait fac de sport c'est pour dire euh ça vient de tout on a de DUT le prof il s'est même pas intéressé à nous oh bah tiens vous avez peut-être fait des diplômes différents

vous avez peut-être pas les mêmes bases il a pas repris les bases il avait un vieux rétro tu sais les vieux rétros qu'on avait au collège avec les fiches plastifiées on comprenait rien à ce qu'il disait et puis bah c'était barbant quoi le mec il devait avoir 50-60 piges hein et pff okay c'était peut-être pas moderne hein tu peux utiliser le rétro mais c'était barbant tu comprenais rien à ce qu'il disait tu lui faisais répéter il disait ouais non c'est bon vous n'aviez qu'à suivre non donc le cours était vachement mal illustré t'avais des schémas tu savais pas ça représentait quoi le schéma il n'y avait pas d'annotations ni légende ni rien donc le support était très très très mal fait et t'as plein d'autres profs c'est comme ça ils font tous des diapos mais euh le diapo bah t'as un titre tu vas avoir un titre grand A okay bon tu prends ton cours direct cinq minutes après tu auras un titre grand 3 tu sais pas ce qui s'est passé il est passé où le B le 1 enfin ça manque de structure il y a certains profs ça manque vraiment de structure et euh de modernité des fois c'est ah non mais c'est impressionnant

Interviewer : modernité dans quel sens

Claire : euh dans le sens bah tu vois c'est quand même facile de faire enfin je dis pas que c'est facile de faire un powerpoint mais aujourd'hui c'est quand même vachement accessible hein donc c'est facile quand même mais après ça dépend du prof le prof d'anticorps forcément c'était peut-être un peu trop tard pour lui mais pour les autres t'as quand même des cours qui sont disponibles sur internet t'as des images ou même les images qu'il nous présente il nous les redistribue pas forcément derrière donc c'est à nous d'aller faire des recherches ah oui truc tout con tu vois le prof qui te présente une image tu sais qu'il va pas te donner le diapo à la fin donc tu galères à reprendre le schéma sur papier tu te dis bon bah je vais aller chercher sur google puisque je le trouve sur google facilement bah tu vas sur google tu te dis ah bah c'est bon j'ai trouvé le schéma bon pas besoin de reprendre ce qu'il dit tout est écrit dessus ah bah tiens je vais sur facebook en même temps j'ai deux minutes devant moi tu vois tu fais des petites feintes comme ça

Interviewer : et tu as d'autres exemples de cours où ça se passe plutôt bien

Claire : ouais quand le prof rend ça intéressant quand c'est interactif direct quand c'est interactif avec la promo et que le prof il est vachement cool avec nous là c'est vraiment c'est top il y en a pas euh beaucoup mais euh il y a certains profs il sont tellement bien avec nous que on se sent même pas obligés de participer si on le fait on le fait de notre plein gré et on aime ça donc ça c'est vraiment cool ça change tu ressors du cours tu te dis ouais j'ai tout compris c'était vachement bien c'est rare mais ça arrive et c'est plus les cours de T.D. parce qu'après le C.M. c'est juste bah tiens je te donne les cours je te donne les données et puis on en reparlera plus tard quoi donc le C.M. ouais on est tous là on est encore endormi et ouais il y en a beaucoup qui dorment aussi voilà

Interviewer : et tu m'as parlé de la promo ça a une importance pour toi

Claire : ouais ah carrément bah je m'étais pas rendue compte de ça quand j'étais au lycée tu vois mais dès que je suis arrivée à l'université je me suis rendue compte à quel point l'ambiance dans la promotion ou ton groupe de potes ça pouvait avoir un impact considérable sur ton travail sur ta réussite et là bah en fait dans le DUT c'est vrai que mes premières années ça s'est pas forcément hyper bien passé et euh bah déjà j'ai raté ma première année donc j'ai redoublé premier coup dur pour moi j'ai jamais redoublé j'ai toujours eu des bonnes notes ça fait bizarre au début tu comprends pas tu travailles et puis tu rates au final je me suis retrouvée un bon groupe de copines avec qui on a travaillé à fond on s'entendait hyper bien et puis là mes notes elles ont regimpé tout de suite et puis je pense aussi que je me suis améliorée dans ma manière de travail c'est sûr que c'est un mélange des deux et là dans la licence pro on était une promo de dix-huit et on se connaissait pas forcément avant mais il y avait peut-être des groupes de deux-trois personnes qu'on se connaissait du diplôme et puis dès la rentrée on s'est tous hyper rapproché et puis au final on n'a eu qu'un trimestre euh que un seul semestre ensemble parce qu'après c'était le stage mais le semestre-là c'était le plus beau semestre de ma vie je pense au niveau universitaire on était tous tellement soudé c'est dès que quelqu'un avait besoin de quelque chose on lui passait le cours on lui passait un exercice dans la minute quoi vraiment t'avais pas à attendre on était on se tenait tous on travaillait tous ensemble et euh l'amitié qui s'est développée c'est c'est juste dingue quoi je pense que ça va rester encore longtemps et les profs ils nous l'ont dit c'est fou que dans votre promotion vous vous soyez aussi soudés aussi vite on a jamais vu ça euh depuis qu'on a créé la formation oh c'est gentil et ouais et j'étais tellement bien dans ce truc-là que j'ai pété toutes mes notes je suis sortie avec la mention bien j'ai quatorze de moyenne tout ça j'ai jamais eu quatorze de moyenne je me tape toujours dix-onze tu vois je suis à la limite de la limite donc après c'est vrai que le stage ça c'est vraiment personnel mais le reste des cours on travaillait tellement ensemble on se motivait les uns les autres quand on avait un coup de mou même quand on était malade c'est oh pas grave t'inquiète je te file le cours si t'as pas réussi à terminer ton rapport je te le fais moi je te le corrige on travaillait tous les uns avec les autres alors que c'était même pas nécessaire on pouvait tous travailler en solo et bah c'est ce que les autres promos font et nous je sais pas on a eu ce ce dé clic dès le début et ça se ressent à fond et je pense que si on avait pas eu cette ambiance-là il y en a qui l'aurait raté la licence il y en a qui l'ont ric-rac donc ça serait pas passé au final comme quoi après je pense que c'est peut-

être juste moi mais euh ouais je trouve que ça a un vrai impact pas forcément la promo en entière mais rien qu'un bon groupe de potes quoi si tu trouves les bonnes personnes c'est nickel

Interviewer : si on revient sur les activités en cours qui n'ont pas de lien avec le cours j'aimerais savoir ce que ça t'apporte de faire ça

Claire : rien absolument rien

Interviewer : qu'est-ce qui t'amène à faire ça

Claire : je suis vite ennuyée en cours c'est c'est fou mais j'arrive à me concentrer mais enfin quand on fait des exercices tout ça j'arrive à me concentrer en T.P. j'arrive à le faire mais en C.M. je pense aussi c'est c'est la fatigue quoi à force de toujours travailler t'es claquée et puis bon là rester sur une chaise à écouter un prof qui parle souvent c'est généralement monotone bah tu commences à t'endormir un petit peu tu commences à décrocher du cours tu te dis ouais bon bah quitte à dormir sur la table ce qui se fait pas vraiment je vais essayer de gratter de rester sur mon téléphone m'occuper cinq minutes et puis peut-être que je reprendrai comment dire un peu goût au cours après mais au final non sinon je dessine beaucoup aussi c'est pas forcément bien non plus mais euh ouais c'est parce que je me m'ennuie je m'ennuie très très facilement et ça c'est c'est assez compliqué à gérer

Interviewer : à cause de quoi

Claire : je sais pas je sais pas du tout en fait je crois que j'ai toujours été comme ça en fait le lycée ça ça m'a vraiment perturbé je pense au niveau des cours je trouvais ça pas clair enfin même là quand j'ai révisé le bac S avec mon frère je l'ai aidé à réviser et puis j'ai regardé tous ses programmes pour tout refaire et mais c'est tellement chiant les cours enfin il y en a ils sont tellement peu structurés et bah comme je te le disais les profs ils arrivent pas spécialement à rendre ça intéressant j'ai j'avais vite décroché à tout ce qui était bah théorie quand t'as un gros pâté théorie juste à reprendre je trouve que ça sert à rien quoi autant nous l'envoyer avant comme ça on arrive en T.D. et bah tiens les notions principales c'est ça ça ça faut bien comprendre je pense que ce serait quand même un gain de temps et moins d'ennui moins d'ennui pour nous et pour eux quoi parce que c'est vrai je pense qu'ils se font chier aussi quoi à se faire deux heures de cours à juste parler les élèves ils écoutent pas forcément ils sont tous sur leur téléphone du coup euh c'est bien ni pour eux ni pour nous il faudrait peut-être améliorer ce système-là je pense après bah je sais pas du tout après je vois pas peut-être réduire certaines parties du cours les parties bah les parties vraiment théoriques nous on a juste besoin de lire pour comprendre et qu'il n'y a pas forcément besoin d'explications vu les bases qu'on a avant peut-être que ça ils pourraient les enlever nous les envoyer comme ils font dans certaines formations ce serait un gain de temps et puis comme ça on ferait plus d'exercices plus de T.P. là au moins ça met vraiment en application et puis on comprend direct

Interviewer : et tu penses que les étudiants liraient chez eux

Claire : ça dépend ça dépend de comment de comment est l'étudiant s'il est travailleur ouais il le ferait ou au moins le matin avant d'aller en cours je pense que les plus travailleurs ils le feraient ouais mais les glandus qui travaillent pas ouais non ils le feraient pas c'est c'est le risque aussi hein donc on pourrait tester je sais pas s'il y a certaines formations qui le font ou pas je sais pas du tout parce qu'on est assez fermé sur notre truc au final je sais pas du tout les autres formations qu'il y a à l'I.U.T. ni en fac comme ça se passe

Interviewer : et tu peux me donner un exemple de cours où tu ne t'ennuies pas où tu ressens moins l'ennui

Claire : un cours où je ressens moins l'ennui bah les profs cools les profs avec qui on a la tchatte le prof qui nous met enfin qui nous fait comprendre qu'il n'y a pas forcément de barrière entre nous généralement c'est moi je suis prof vous vous êtes les élèves je fais le cours vous reprenez il y a des prof qui disent bah vas-y je vais te tutoyer rien que ça quand le prof il te tutoie bon toi tu le vouvoies c'est un minimum de respect mais quand le prof il te tutoie il se rapproche de toi en cours il se met assis en cours sur les tables en face de toi il te parle il te pose des questions si t'as compris si ça va je pense que c'est au feeling dès que le prof est vraiment sympa et qu'il a le bon feeling avec la promo là ça passe nickel et on a forcément du coup envie de communiquer plus avec lui de participer au cours et puis là on s'ennuie pas trop après c'est pas quand t'as un cours bien scientifique tu peux pas tu peux pas te permettre de faire ça parce que tu comprends rien même si le prof est cool mais il y a certains cours rien que droit du travail management gestion tout ça ouais c'est quand même plutôt cool parce que quand même bon la promo participait aussi si la promo ne participerait pas bah ça sert à rien mais là c'est vraiment cool j'ai bien aimé alors que c'est des matières que je déteste à la base je vois pas l'intérêt donc euh non c'était pas mal les profs ont réussi à à rendre ça assez cool même si c'est barbant de base

Interviewer : cool qu'est-ce que tu entends par cool précisément

Claire : pour moi cool c'est bah dès qu'il y a la bonne ambiance dès voilà quand tout le monde participe quand le prof est sympa avec nous qu'on peut même s'envoyer deux trois vanes entre nous et que le prof il en rigole c'est des trucs assez simples mais moi je trouve ça cool c'est vraiment tu sens qu'il est comme nous au final à la fin quand on sera diplômé on fera peut-être le même travail hein donc comme quoi ça c'est bien ça change

Interviewer : est-ce que tu vois d'autres étudiants de ta promo faire des activités qui n'ont pas de lien avec le cours

Claire : oh oui j'ai un bon exemple sur le rang du fond j'avais un vrai vrai geek et en fait lui dans l'année il nous a fait que trois choses c'est répéter à chaque cours ouais je suis myope alors qu'il était au fond de la classe et il pouvait pas se mettre au premier rang à dormir parce que forcément il geekait toute la nuit et à geeker sur son ordinateur à faire des jeux il a acheté un PC qui doit valoir deux à trois mille balles tu vois mais un PC de compét hein et à chaque cours il jouait du coup on lui filait les cours parce qu'on le voulait bien et puis voilà c'était l'ambiance de la promo et il a réussi son année parce que tu vois c'est le gars qui a du talent quoi c'est on a tous connu ce gars au lycée qui n'a jamais travaillé pour le bac et qui avait toujours des notes moyennes et qui arrive au bac il a réussi à avoir douze quoi lui c'est ça il travaillait un minimum quand il rentrait chez lui et avant de geeker et puis c'était bon donc il a son année facile à gérer le stage donc c'était bon donc comme quoi mais ouais vraiment il geekait à fond à fond à fond ou sinon il y en a il y en a d'autres qui regardaient des replay des tu sais les télérealités genre les anges je sais pas quoi avant la pauses peut-être un quart d'heure avant la pause bon allez vas-y je lance l'épisode comme ça à la fin de la pause j'ai terminé l'épisode n'importe quoi ouais donc ça ouais les activités qui n'ont rien à voir il y a ça ouais surtout les jeux euh les vidéos puis il y a moi qui dessine donc c'est vrai que ça n'a rien à voir aussi

Interviewer : et qu'est-ce que tu en penses

Claire : que c'est pas bien je sais que c'est pas bien mais euh pfff je me dit si ça fait quand même quatre ans que je le fais c'est pas c'est que je changerai pas à mon avis c'est à mon avis le master bah en début d'année t'es motivé vas-y je vais suivre tous les cours je vais être à fond le téléphone je l'éteins je le mets dans le sac j'y touche pas et au final au bout d'une semaine ça te saoule déjà les cours donc tu reprends facebook tout ça il faudrait peut-être qu'on supprime tout à la limite mais juste pas avoir nos téléphones sur nous mais c'est trop tentant

Interviewer : et qu'est-ce que tu penses de tes cours

Claire : bah je trouve qu'ils sont bien parce que je sais ce que ça m'apporte derrière c'est même les cours les plus ennuyeux qui m'ont vraiment saoulé quand j'étais en stage j'ai pu tout mettre en application j'ai pu tout reprendre mes cours quand j'en avais besoin pour travailler au labo et je dis ouais c'est génial qu'ils nous aient fait voir ça parce que j'en ai besoin à ce moment-là je sais que tout ce qu'ils nous apprennent ça a un but précis et ça nous aidera plus tard pour travailler donc même si c'est barbant que je trouve ça chiant des fois ou inutile je sais que j'en aurai besoin plus tard donc euh je le prends quand même

Interviewer : comment tu expliques que même si tu trouves ça important pour toi tu fais des choses sans rapport avec le cours

Claire : bah des fois le cours il est vraiment ennuyeux bah après je pense qu'il y a peut-être une part de moi-même qui décroche très très facilement des cours c'est peut-être pour ça que je trouve ça vraiment très chiant quoi alors qu'au final ils trouvent ça vraiment très intéressant il y en a dans la promo bah généralement c'est les majors ils décrochent pas une seule fois ils sont pas sur leur téléphone c'est très rare t'en as pas beaucoup mais t'en as qui arrivent à le faire qui sont vraiment à fond dans leur cours qui reprennent tout mais c'est le genre de nana qui rentre chez soi le soir et puis qui travaille travaille travaille qui a pas forcément de copains copines qui sort pas c'est deux univers vachement différents et c'est peut-être ça

Interviewer : c'est important pour toi

Claire : ah ouais moi j'ai besoin de ma vie sociale et je sais pas je sais pas pourquoi j'ai ce besoin-là de toujours partir sur mon téléphone faire autre chose pourquoi je décroche aussi facilement putin tu me fais me remettre en question de fou oh la vache

Interviewer : ça te prend du temps en dehors de l'université la vie sociale

Claire : ouais et non après ça dépend là la promo elle était tellement bien que j'avais pas besoin forcément le soir de ressortir ou de me forcer forcer entre guillemets à avoir des copains copines même si j'avais du travail la journée c'était tellement bien on rigolait tellement que bah tu rentrais le soir chez toi puis t'avais juste à manger travailler puis t'allais au lit quoi et c'était bon on se faisait des soirées de temps en temps quand on était en vacances ouais mais t'avais pas besoin de bouger après quoi une fois que t'étais chez toi t'étais chez toi tranquille et t'étais pas tu terminais pas au mois de décembre parce que t'étais pas une seule fois où t'étais

déprimée des cours non c'était nickel mais je repense au DUT ouais bah après le DUT c'était plus dans le contexte de la licence mais bah je me souviens qu'avant la licence pro là c'était j'avais besoin de sortir voir mes potes après ça dépend de ta maturité c'est vrai que quand t'arrives à l'université bah t'es séparée de tes copains copines t'arrives pas spécialement à te refaire un groupe de potes donc t'as besoin de sortir de les revoir puis à force bah le temps passe tu dis ouais même à distance c'est bon ça va d'où l'importance du groupe de potes sur facebook avec qui tu peux parler constamment

Interviewer : j'aimerais savoir quels sont les cours que tu préfères le plus

Claire : j'aime bien l'anglais j'ai j'ai une passion pour l'anglais euh après euh les cours que je préfère le plus je pense pas que c'est un cours particulier moi c'est par rapport au prof par exemple ma responsable de formation je l'avais déjà eu en DUT et je l'ai eu en licence pro et c'est la meilleure femme du monde que j'ai pu rencontrer elle est tellement géniale et peu importe le cours qu'elle pouvait nous faire même si je trouvais ça nul ce qu'on apprenait je dis mais c'est trop cool parce que c'est elle qui nous le fait euh sinon qu'est-ce que j'ai kiffé ouais j'ai kiffé l'anglais mais bon ça c'est comme d'hab ouais je vois pas du tout ce que j'ai vraiment kiffé comme cours ouais c'est juste les profs en fait je crois j'ai ouais j'ai deux trois prof que j'ai vraiment bien kiffé en DUT et que j'ai re-eu en licence et là c'était trop cool de les retrouver de retravailler avec eux j'aime bien leur manière de faire euh ils rendent le cours intéressant parce que t'as des belles illustrations t'as un beau powerpoint c'est vachement accrocheur ils mettent pas des idées qui servent à rien ils blablatent pas quoi ils vont droit au but au moins t'as l'idée principale quoi s'il y a une question pour développer tel point c'est bon ça passe ça te dérange pas si je fume

Interviewer : non

Claire : mais ouais c'est plus le prof le prof ça importe c'est vraiment ultra important quoi après ça dépend des gens mais ouais pour moi c'est le prof

Interviewer : et même les cours que tu préfères le moins

Claire : ouais ça dépend aussi de l'enseignant bah les anticorps on revient toujours à ce cours-là oh putin ouais non le prof était vraiment mauvais enfin après on a fait des recherches sur lui hein le mec il est super bon il est il a posé des brevets des trucs comme ça hein le mec c'est un génie en sciences mais son cours mais euh je pense que t'en as qui font des cours parce que tu vois ils ont les diplômes ils ont fait une super thèse ils veulent devenir enseignants-chercheurs ils sont très bons dans leur domaine de chercheur mais en tant qu'enseignant pfff quand t'as pas le truc t'as pas le truc je pense donc faut pas forcer des fois faut arrêter et des fois il y en a c'est le contraire ils sont très bons enseignants et puis ça sert à rien qu'ils continuent à faire chercheurs après ça dépend c'est ouais du coup les cours que j'aime pas ça dépend du prof et le feeling avec les élèves aussi comme je t'ai dit et euh ça c'est ultra important si t'as pas le feeling si tu sens qu'il te prend vraiment de haut tu fais ouais non c'est mort ça sert à rien le mec il est relou il nous prend il nous prend un peu pour des merdes ouais non c'est bon

Interviewer : est-ce qu'il y a d'autres éléments dans leur manière de faire cours que tu apprécies ou déprécies

Claire : c'est la manière de parler t'as la hiérarchie t'as la forme du cours et t'as l'attitude du prof la forme du cours si c'est un diapo ou autre un truc tout con t'as des cours qui sont très compliqués à reprendre le prof tu sais qu'il va pas te donner le diapo donc tu vas devoir faire des recherches chez toi t'as des trous dans le cours parce que tu sais que tu dois aller trouver telle image ou refaire tel schéma donc c'est vraiment chiant et t'as certains profs qui te donnent le cours le cours en avancement même s'ils te donnent pas le texte et qu'ils te donnent les images c'est déjà important pour moi je trouve après ça dépend du domaine dans lequel tu travailles mais nous en science c'est tellement important d'avoir tous les schémas et t'as certains profs qui arrivent bah qui ont déjà imprimé les diapos avec les schémas tu dis ouah c'est génial ouah le prof il pense à nous c'est bien il sait qu'on galère à reprendre les schémas il nous les a donnés alors que t'en as eh bien ils disent ouais bon moi j'accepte pas l'ordinateur okay pas de souci bon on va faire avec tu te dis le prof il va nous laisser le temps de reprendre à la main de refaire à peu près les schémas à peu près correctement tout ça et bah non il fait comme si on avait un ordinateur il passe les schémas et des fois on a beau le dire et bah non il fait comme si on avait déjà le support il s'en fou quoi ou sinon t'as certains profs bah toujours le mec il va me servir pour tout ton truc hein ce mec il arrivait donc il faisait faisait ses diapos avec son vieux projecteur et quand on lui disait monsieur on n'a pas compris et bah c'est pas grave il continuait il disait ah bah mais vous reprendrez les bases vous chercherez sur internet ou vous redemanderez les cours à ceux qui ont fait le DUT machin okay d'accord et euh c'est le mec il lit son cours tu vois il a son support papier il lit il lit il lit il interagit pas avec nous il nous demande pas si on a compris ou il développe pas forcément les bons points et tu sens que le gars il s'en fou il est juste là pour lire son cours en deux heures je dois avoir lu toutes les pages-là bah c'est fait ils s'en foutent du ressenti des étudiants si on a compris ou pas compris il s'en fout de la note qu'on aura à l'examen c'est pas grave il est là il fait son taf il sera payé ce sera bon je pense que c'est c'est c'est ça c'est le ce type de prof qui

est pas forcément fait pour l'enseignement mais qui le fait quand même je sais pas pourquoi d'ailleurs là je comprends pas pourquoi ils le font c'est fou ouais après je sais pas trop parce que moi j'ai pas forcément des profs-profs à part le prof d'anglais qui est à fond

Interviewer : qu'est-ce que tu entends par prof-prof

Claire : bah nous c'est que des enseignants-chercheurs ils sont pas profs-profs hein ils ont forcément les habilitations qu'il faut ils sont très bons dans leur domaine et moi j'ai eu que des enseignants-chercheurs pour tout ce qui est scientifique et après pour les pour tous les cours genre droit du travail gestion tout ça c'était que des intervenants ils travaillaient dans une boîte autour de Nancy et bon depuis le début de la formation ils les prennent parce qu'ils savent qu'ils sont bons ils ont un petit diapo et puis voilà j'ai depuis que je suis à l'université je crois pas que j'ai eu un prof qui fait que prof mais pour moi ils sont tous enseignants mais c'est pas pareil t'as pas le même ressenti ils ont un point de vue vachement différent et ils disent bah voyez quand vous serez en labo ce sera comme ça c'est comme ça que ça fonctionne ils ont un point de vue plus ouvert sur la suite du diplôme donc ça c'est cool aussi dans un sens c'est pas bien parce que il y a certains points qu'ils arrivent pas à bien faire en cours et ils nous apportent quand même leurs connaissances euh professionnelles et ça nous aide vachement donc t'as du bon dans le pas bon et tout ça ça se mélange et bah après c'est ce qui fait que la formation marche après si on réussit je pense que c'est pas pour rien au fond les profs ils sont quand même tous bons c'est juste notre ressenti à nous qui est les étudiants on se plaint on aime bien se plaindre je crois à dire non c'est de la merde

Interviewer : tes enseignants ils font des pauses

Claire : ouais bah ça dépend si on a un cours d'une heure trente on fait pas de pause mais si on a deux gros cours de deux heures donc on a forcément une pause entre deux cours donc ça on a dix minutes je crois ouais dix minutes un quart d'heure quand le prof est sympa et qu'il voit que le cours est vachement assez dense et quand le cours est vraiment très dense et qu'on a deux heures là il fait une pause après une heure il voit qu'on a mal au poignet à force d'écrire ou de reprendre les schémas il dit ouais bah là on va faire une pause ça remettra les idées en place non ça franchement on a pas à se plaindre les les journées sont conséquentes mais on n'est pas on rentre pas en comment dire on rentre pas tu sais en

Interviewer : en rampant

Claire : en rampant voilà on rentre pas en rampant chez soi le soir ça va ça passe après c'est un rythme à prendre je pense venant de DUT ouais ça va j'ai eu facile à m'y adapter ouais si on avait des gros cours ça passait quand même

Interviewer : parce qu'en DUT tu avais plus de cours c'est ça

Claire : ouais bah en DUT j'avais le même programme enfin la même densité de cours qu'en licence bah tu fais du huit heures dix-huit heures toute la semaine quoi donc on s'y habitue on s'y habitue je pense qu'il y en a certains qui sont en fac après ça dépend vraiment des filières il y en a qui ont rien quoi il y en a qui ont des trous dans leur emploi du temps mais c'est c'est dingue j'ai jamais vu ça donc c'est c'est un rythme totalement différent après ça dépend de comment t'es si t'es capable de faire du travail de huit heures à dix-huit heures et gérer le truc quoi ça dépend des personnes après il y a le café qui aide beaucoup tout le monde va toujours au café donc forcément ça te redonne un petit boost pour la fin du cours mais sinon on s'y fait quoi puis on n'a pas le choix surtout donc tu fais tu subis et puis voilà de toute façon tu sais que t'es obligé si tu veux réussir t'es obligé de le faire hein et ouais pour en revenir aux pauses on a assez de pauses ça c'est bien fait quand même

Interviewer : et du coup tu fais quoi pendant les pauses

Claire : ça dépend soit je sors fumer une lope avec les copains soit bah on regarde une vidéo sur le PC du geek qu'a mis un truc rigolo euh généralement on reste à notre place ou des fois on se fait des petits goûter quand on n'a pas eu le temps de déjeuner le matin on boit un coup on reste tranquille on s'agite pas de trop parce qu'on sait qu'on va être claqué au bout d'une demi-heure parce que le cours va nous saouler et puis non ça passe quand même dix minutes je trouve que c'est bien si tu changes pas de salle parce que nous en licence c'était bien parce que t'avais des gros volumes horaires de cours et généralement t'avais la matinée de cours ou de T.D. des trucs comme ça tu restes toujours dans la même salle t'as pas à te déplacer ça c'est chiant aussi on pouvait vraiment profiter de notre pause être tranquille et des fois même ça paraissait long des fois dix minutes un quart d'heure ça paraît long c'est fou non c'était bien après ça dépend de la formation je voyais au lycée t'étais obligé de changer de salle à chaque pause te au final tu passes toute la pause à traverser tout le bâtiment et t'arrives ça sonne déjà donc t'as pas le temps de profiter ça aussi ça joue beaucoup je pense et moi j'ai quand même besoin de me poser deux minutes être sur le téléphone du coup et puis voilà se déconnecter un petit coup

Interviewer : quand tes enseignants voient qu'il y a un étudiant pendant le cours qui fait autre chose est-ce qu'ils font des remarques

Claire : ça dépend des profs t'en as ils s'en fichent total il le voient c'est vite grillé hein mais après quand il y a une grosse promo c'est plus discret et quand t'as une petite promo comme la notre dans une salle on est dix-huit donc là les profs ils te connaissent tous au bout de trois jours non ça se voit c'est vraiment grillé quand t'en as un qui dort quand t'en as un qui est à fond sur son ordi alors il y a rien à prendre je dis ouais c'est quand même bizarre et t'en as qui laissent faire ils disent ouais c'est pas grave c'est toi c'est tes cours c'est ton diplôme si tu veux pas travailler tu travailles pas et t'en as qui font pas mal de remarques qui disent euh ouais bah c'est bon t'arrêtes je t'ai vu tu ranges le téléphone bah tu quittes ton truc je me suis fait avoir une fois pendant la licence le prof avait fait une remarque une réflexion sur je sais pas quoi et je dis ah mais ça me fait penser à ça c'était en rapport avec le cours en plus du coup euh je vais sur youtube je cherche une vidéo pour montrer à ma voisine qui n'avait pas compris le truc et au lieu de lui expliquer le truc sur papier je lui dit ah bah attend je connais la vidéo-là c'est vachement bien tu vas vite comprendre je lance la vidéo ma copine elle regarde discrètement et le prof forcément à ce moment-là il passe au fond de la classe et il voit que je suis sur youtube et que je regarde une vidéo il dit ouais non mais tu te fous de ma gueule je t'ai vu être sur youtube alors je lui dis mais non mais ça a un rapport avec le cours j'essayais de me justifier et il me dit oh je m'en fou euh tu fermes ça okay bah j'ai terminé le cours à la main mais après ouais il y en a qui régissent excessivement mais je les comprends au final si tu fais cours et tu vois tous les élèves ils sont là sur leur téléphone ou sur l'ordi qu'ils ne prennent pas le cours ouais c'est relou quoi mais des fois bah par exemple moi je me suis pris une réflexion et ça m'a un peu saoulé j'étais vraiment vénère bah à la fin le cours je le reprends plus ça me saoule parce que je voyais que il y en avait d'autres qui le faisaient aussi mais qui se faisaient pas griller donc des fois c'est un peu chiant tu vois tu sais que le prof il a calé l'autre mais il lui dit rien donc c'est pas cool cool il y a un petit peu de favoritisme hein c'est normal je peux comprendre mais bon voilà il y en a beaucoup qui font des réflexions ou sinon il y en a pour pas avoir ça ils disent je veux les téléphones dans le sac et pas d'ordinateur vous prenez à la main au moins il y a pas de problème comme ça

Interviewer : et les étudiants le font

Claire : ouais bah après ça dépend de l'autorité de prof hein si tu sais enfin comment dire après moi je les connais vraiment bien que je les connais parce que ça fait quand même quatre ans que je les avais au final donc je savais que si un tel disait ouais non vous laissez le téléphone dans le sac tu tentes pas tu le laisses au fond du sac et tu l'éteins parce que tu sais que tu peux te prendre un avertissement un truc comme ça assez facilement et ça dépend de l'autorité vraiment si le prof il sait se faire respecter au début de l'année s'il dit un truc tu le fais alors qu'il y en a non-respect total

Interviewer : si tu pouvais demander quelque chose à tes enseignants par rapport à leur manière de faire cours qu'est-ce que tu leur demanderais

Claire : bah plus d'interaction parce que il y en a ils viennent ils s'en fichent et c'est généralement dans les C.M. qu'ils devraient améliorer leurs cours

Interviewer : est-ce que tu peux me parler un peu de comment tu vois ta formation universitaire par rapport à ton avenir

Claire : bah déjà je vois pas du tout mon avenir en fait à la base euh bah après je suis peut-être un peu différente de certains autres élèves parce que la licence pro normalement tu fais une licence pro pour travailler directement derrière les licence pro c'est difficile de rentrer en master j'ai eu de la chance d'être acceptée déjà parce que j'avais un bon dossier et licence pro c'est tu travailles et généralement ton labo dans lequel tu as fait ton stage eh bien ils te reprennent deux trois mois derrière et comme ça ça te permet une bonne insertion professionnelle t'as une très très bonne insertion professionnelle que ce soit en DUT ou en licence pro et donc t'es pas censé continuer et donc moi j'ai peur de me lancer dans l'avenir je me dis ouais j'ai 22 ans je me sens pas à travailler tout de suite et puis tant que t'es dans les études essaies de continuer à fond ça me fait très très peur et je sais pas exactement où je vais aller je sais que j'aime bien le type labo de recherche labo de recherches j'ai déjà fait deux stage et j'ai vraiment kiffé ça après je me dis là avec le master il va y avoir plusieurs stages donc pourquoi as essayer d'autres domaines peut-être soit CHU tout ce qui est hôpital laboratoire d'analyse médicale faut que je tente mais en tout cas peu importe où je vais aller dans de toute façon je reste dans le domaine de la biologie je suis formée pour bah je suis très très bien formée donc là je m'en suis vraiment rendue compte dans le stage puisque c'était quand même un stage de quatre mois et quelques donc c'est assez conséquent t'as juste fait un petit stage de huit semaines avant tu sais pas trop euh comment t'intégrer et puis au final tu vois que tous les cours que les profs t'ont fait tous les oraux et bien au final t'arrives dans le laboratoire tu te sens comme chez toi au bout d'une semaine donc moi la formation je la recommande bah je l'ai recommandée à fond parce que t'es bien formée t'as les connaissances qui faut tu sais travailler tu sais manipuler tu sais t'intégrer dans l'équipe facilement ça je me fais pas trop de souci là-dessus puisqu'on sait qu'on est bon sans vouloir nous vanter on

sait qu'on est bon là-dessus donc t'as un peu moins peur de l'avenir quand tu sais que t'as réussi ton stage tu dis ah ouais c'est bon je peux le faire en fait mais c'est juste tu ça dépend des personnes moi je vois pas juste travailler tout de suite ça me fait un peu peur me lancer dans un labo maintenant pour quelques années bin qu'est-ce que ça va donner quoi même si tu sais que ça va aller t'as quand même un peu peur c'est comme ça pour tout le monde à mon avis

Interviewer : et du point de vue de ta construction personnelle est-ce que tu penses que toutes les exigences à l'université te construisent

Claire : oui bah totalement j'ai vu mon évolution rien qu'entre le DUT et la licence si je me revoie aujourd'hui quand je suis arrivée à l'université à ma première année de DUT ouah mais qu'est-ce que tu fous Claire là ouais non vraiment toutes les exigences qu'ils ont pu avoir après on fait beaucoup d'oraux que ce soit en DUT ou en licence on fait beaucoup d'oraux donc ça m'a aidé à prendre confiance en moi à fond même si tu connais pas le sujet tu sais que tu l'as quand même un petit peu travaillé et t'arrives à t'en sortir t'y arriveras toujours à t'en sortir t'as vraiment confiance en toi tu sais que tu fais du bon travail et tu vas être récompensée au niveau des notes donc c'est vachement bien et ça m'a vraiment aidé à prendre confiance en moi à me dire bah en fait tu peux réussir quand même enfin t'as quand même trouvé ta voie ça c'est bien il y en a qui n'ont pas réussi à le faire encore non franchement c'est du point de vue personnel ça a été que bénéfique pour moi-même si à un certain moment ça a été très compliqué à gérer niveau psychologique avec certaines personnes eh bah ça m'a aidé à grandir au final même si bon ouais j'ai fait des mini dépressions d'une ou deux semaines où j'allais plus en cours et bah au final ça m'a aidé pour après quoi aujourd'hui je me sens plus forte

Interviewer : en DUT c'est ça

Claire : ouais bah la licence ça s'est tellement bien passé on s'est pas engueulé une seule fois il n'y a pas eu un seul couac dans l'année ouais dans le DUT il y a eu certains moments c'était pas du tout facile à gérer j'ai j'ai vraiment galéré mais au final je me suis fait certains amis qui m'ont aidé à remonter la pente et j'ai ma famille qui a toujours été là après tu vois ça sert à quoi de te prendre la tête quoi tu vois les choses totalement différemment mais après franchement je sais que je suis pas facile à vivre je sais que j'ai un caractère qui est assez fort fort pas dans le sens où je vais m'imposer où je vais dire ce que je pense enfin si je dis ce que je pense je suis très honnête mais je suis pas du genre à tacler je vais pas rentrer dans la personne ouais vas-y toi tu me saoule lâche-moi mais je sais que j'ai un caractère assez compliqué c'est toutes mes émotions on les lit tu vois et c'est horrible j'arrive pas à les cacher un petit truc qui va me contrarier bah je vais vite faire la gueule ou sinon j'ai quelques petites habitudes qui peuvent saouler les gens genre euh c'est vrai que je souffle beaucoup je m'en rend même pas compte c'est une horreur je souffle énormément pour les gens en classe à côté de moi c'est vrai que c'est relou et après c'est vrai que disons je choisisais pas spécialement les bonnes personnes pour moi j'ai traîné avec des personnes qui me clashaient plus qu'autre chose enfin qui me faisait plus me sentir mal qu'autre chose et c'est pas bénéfique comme relation tu sais tu te dis ouais bah en fait c'est quand même mes copines je les aime elles m'aiment aussi si elles me disent ça c'est quand même pour mon propre bien ouais non au final qu'en t'y repenses gros bullshit quoi c'est c'était juste parce que il y avait un truc chez toi qu'elles aimaient pas et ça a pris beaucoup d'ampleur et je te jure on en est venu à un moment à un point où même ma respiration les gênait donc c'est pour dire tu fais ah d'accord donc tu t'es mis à deux places de moi d'écart parce que t'aimes pas ma respiration ah bon c'est pas grave on reste porte hein je t'aime quand même c'est c'est difficile mais après ça va vu que bon après la première année de DUT tout s'est très bien passé jusque mars avril en fait on était un très très gros groupe de potes à la base il y avait que des mec et deux nanas moi et une autre je la considérait comme une sœur tellement on s'est lié rapidement on a partagé plein plein de trucs très forts et donc on était qu'avec des mecs tout se passait bien et puis t'as d'autres nanas qui sont arrivées et bizarrement à ce moment-là ça a merdé c'est toujours comme ça forcément donc ça a commencé à merder à ce moment-là et vers le mois de mars avril il y a eu un clash entre deux nanas dans le groupe don cil y en a une qui a jarté donc moi c'était quand même ma pote donc je vais quand même pas laisser Camille toute seule donc j'ai changé de place dans l'amphi je suis allée à côté d'elle on traînait beaucoup ensemble on faisait des soirées toutes les deux parce que bah elle avait plus de potes et au final les gens ont commencé à prendre ça ouais non mais t'es de son côté alors que j'ai toujours essayé d'être neutre j'aime pas me mêler des conflits si je suis pas en conflit avec la personne je vais pas m'en mêler c'est je veux juste rester avec elle parce qu'elle était toute seule et je l'aimais bien donc c'était pas de la pitié ça me paraissait normal tu vois don cils ont commencé à dire non mais Claire t'es de son côté ça va pas et on a commencé à s'embrouiller à fond et les gens-là ça a fini on s'est clashé vraiment très très très violent et ils m'ont dit des choses que bah aujourd'hui ça va j'ai réussi à oublier mais il y a eu certains messages qui étaient très très blessants et c'est la que j'ai commencé ma semaine de semi-dépression où j'étais vraiment pas bien maman m'a dit ouais non t'arrêtes tu vas plus en cours là je t'amène en vacances ouais non c'était assez compliqué mais j'ai réussi à remonter la pente parce que je me suis fait d'autres potes des potes sincères et qui cherchaient le mal forcément après j'ai redoublé bah aussi il y avait le fait que je réussissais pas l'année je travaillais

énormément et j'avais que des six et des cinq donc ouais c'est un peu relou donc t'as le côté des notes ça va pas et t'as le côté des anciens potes ça va pas non plus donc c'est chaud j'ai redoublé ma première année et je me suis fait un groupe de copines avec qui on est encore bah le même groupe donc ça se passe très très bien j'ai réussi ma deuxième première année nikel il n'y a pas eu un seul couac c'était vraiment très très bien et quand je suis arrivée en deuxième année de DUT on a dû se séparer parce qu'en fait on a deux options et toutes mes copines sont allées dans une option et moi je me suis retrouvée un peu toute seule dans l'autre mais c'est pas grave parce qu'au moins tu sais je suis assez sympa avec tout le monde je suis copine avec tout le monde donc j'ai pas besoin d'un groupe de portes avec que moi et elles ça me dérange pas je suis bien avec tout le monde je suis bien comme ça et donc je me suis fait un nouveau groupe de portes je pense que notre amitié elle tenait essentiellement sur euh la formation je veux dire si on n'avait pas été dans la même promo on n'aurait pas été potes dans la vraie vie je pense donc ça ça joue aussi beaucoup on n'avait pas grand-chose en commun

Interviewer : tu vois ça en positif ou négatif d'être amis par la formation

Claire : bah vachement négatif bah c'est quand même positif parce qu'on partage les mêmes choses on se soutient on sait ce que vit l'autre personne vu qu'on fait la même formation mais c'est pas trop top parce que je pense qu'une vraie amitié on partage des choses on a des points en commun à l'extérieur de la formation je pense que t'as besoin de petits ancrages un peu partout et pas que ta formation parce que sinon ça va faire comme moi ça explose et il n'y a rien qui te raccroche à la personne donc tu vois je pense que si on avait été pote à l'extérieur qu'on avait vécu d'autres choses eh bah on aurait peut-être pu se raccrocher à ça et on aurait pu chercher à améliorer les choses alors que là il y avait rien qui nous raccrochait elle s'est dit ouais basta on se parle plus c'est bien t'es assez néfaste pour moi je te parle plus quoi donc non là ça s'est terminé vraiment très très violent et c'est là que j'avais mon groupe de copines que je m'étais faites en première année qui étaient là pour me soutenir à fond parce que c'était assez long et c'était ouais c'était assez chaud et euh après je suis arrivée dans la licence et là ça s'est très très bien passé mais euh c'est le genre d'expérience au final je pense que si je devais le refaire je referai pareil quoi parce que ça m'a permis de me construire au final de me dire ça non il y a certains trucs par exemple je devrais m'énerver en temps général enfin m'énerver ou me prendre la tête avec quelqu'un puis à la fin je dis mais ça sert à quoi ça permet vachement de relativiser de se questionner sur soi-même de se recentrer sur soi-même aussi et euh ouais ça m'a pas mal aidée au final donc c'est un mal pour un bien donc c'était pas facile à gérer pour le moment tu te dis ouais au final ça m'a aidé à me construire à faire la personne que je suis aujourd'hui et je me souviens plus c'était quoi la question

Interviewer : c'était sur la formation personnelle mais du coup tu penses que tout ce que tu viens de dire ça a un lien avec tes résultats

Claire : ouais parce que moi l'effet la psychologie ça joue énormément sur mon quotidien sur tout ce que je fais s'il y a un truc qui va pas bien eh bien ça se ressentira dans mon travail dans mon attitude dans mon envie de travailler donc tu vois bah rien que la licence le fait que ça se soit tellement bien passé bah j'ai explosé mes notes bon okay on s'aidait un peu tous mais rien que la deuxième année de DUT si je ne m'étais pas fait mon groupe de copines actuelles je pense que j'aurais même pas réussi à avoir cette année-là donc j'en serai pas là aujourd'hui et ouais après ça dépend des personnes aussi je pense mais moi je sais que le côté psychologique ça joue à fond fond sur les résultats ouais

Interviewer : eh bien je pense qu'on arrive aux termes de cet entretien sauf si tu vois d'autres éléments à préciser qu'on n'aurait pas dit

Claire : bah euh bah je t'ai parlé un peu de tout sur la formation sur les profs les gens euh qu'est-ce que je peux te dire d'autre qu'est-ce que ouais non j'ai parlé des bons profs et des mauvais profs euh aussi ah ouais je trouve qu'on a pas assez de enfin je sais pas si c'est important ou pas mais je trouve qu'on n'a pas assez de clarté au niveau des notes genre tu vois t'as un prof eh bien truc tout con j'ai eu euh je me suis tapé un zéro cette année dans un cours ultra chaud la moyenne de la classe elle doit de quatre la meilleure note elle doit être de onze tu sais pire que la prépa en fait la licence et euh donc le prof-là c'était mon référent pour le projet pour le projet du premier semestre et on l'avait eu en entretien pour le projet et peut-être le mercredi soir et jeudi il nous avait mis la note en ligne et le mercredi on parle de projet et à la fin on commence à parler des notes et il dit ouais vous vous rendez compte pour l'examen j'ai quand même mis quatre zéro dans la promo on se dit mais comment c'est possible quatre zéro enfin zéro t'as même pas rempli la copie tu vois et t'as même pas mis ton nom t'as vraiment rendue copie blanche à fond et il dit ouais c'est ça ouais enfin je sais que je suis assez stricte mais pour mettre un zéro il faut le faire en plus il faut faire faut faire un justificatif au président de l'université je crois un truc du style tu vois et il dit ouais zéro c'est quand j'ai vraiment rien trouvé sur la copie c'est quand le personne n'a rien écrit et moi je regarde ma note le lendemain zéro je fais ah putin ça fais mal pourtant je me souviens avoir répondu à deux questions sur quatre quand même et je je sais que c'est dans la partie-là donc il y avait forcément une information de juste même si c'était pas l'info que tu voulais bah c'est quand même un peu juste et je comprends pas pourquoi il m'a même pas mis un point et le prof j'ai essayé

d'aller le voir de prendre rendez-vous avec lui mais il m'a jamais répondu il s'en foutait total et je trouve qu'il n'y a pas du tout pas assez de transparence au niveau des notes okay t'as une mauvaise note okay t'as peut-être fait de la merde t'acceptes hein mais mais que tu comprends pourquoi après t'as certains profs je sais que nous maintenant à l'I.U.T. on n'a plus le droit de publier les notes avant on publiait les notes de tout le monde après on voyait les notes de tout le monde mais on s'en foutait tu regardes ta note et tu te barres mais là ils ont plus le droit donc t'es obligée de tout voir sur internet et les profs il ont pas forcément le droit de te redistribuer les copies après en cours parce que c'est tout est archivé je comprends pas du tout leur système c'est assez chiant et bah des fois tu te tapes une note bah tu sais pas pourquoi tu peux pas spécialement consulter ta copie et bah tu te retrouves avec un trou dans ton bulletin parce que t'as une mauvaise note et tu sais pas pourquoi donc ça c'est un peu relou je sais pas les autres formations comment ça se passe si c'est pareil ou pas mais ça ça a été quand même vachement critiqué dans notre formation et qu'est-ce que je peux ajouter euh on a trop de cours on a trop de cours on n'a pas le temps de faire quelque chose à côté il y en a beaucoup qui étaient à la salle de sport mais soit t'y vas très tôt le matin soit très tard le soir mais c'est relou donc tu peux pas avoir d'activités extra-scolaires parce que tu rentres à dix-huit dix-neuf heures tu rentres tu dois faire à manger tu dois faire à manger pour le lendemain tu dois te reposer un petit peu quand même aussi accessoirement et bah au final t'as le temps de rien faire hein donc je pense que ouais si on en revient au cours c'est alléger certains cours enlever les informations qui sont pas nécessaires les trucs facultatifs nous les envoyer à côté comme ça on gagne des heures de cours te puis on fait des journées moins importantes mais ouais ça nous apprend à travailler pour le labo à faire des journées de huit heures dix-neuf heures mais bon on est quand même étudiant il faut quand même qu'on respire un petit peu à côté un je sais pas euh sinon je sais pas quoi te dire d'autres euh j'ai fait les profs j'ai fait les cours j'ai même fait la psycho euh je sais pas

Interviewer : si tu ne vois rien d'autres je pense qu'on est au terme de cet entretien qu'est-ce que tu as pensé de cet entretien

Claire : je pense que tu abordes un peu tous les points c'est vachement cool et elle est très bien ta petite fiche tu commences en douceur et après tu vas creuser un peu c'est pas mal du tout et j'ai beaucoup parlé et je suis partie loin des fois tu vois je parlais tellement que je ne me souvenais pas de la question ouais il est bien

Interviewer : Alors merci encore d'avoir accepté de faire cet entretien

Entretien Andréa

Interviewer : bonjour merci d'avoir accepté de faire cet entretien est-ce que tu peux te présenter

Andréa : j'ai vingt-neuf ans j'ai repris mes études tardivement et je viens de finir ma L3 Sciences du Langage

Interviewer : j'aimerais que tu me parles de toutes les activités que tu fais sur ton ordinateur ou ton smartphone en cours

Andréa : sur le PC je vais bah je vais taper le cours évidemment et mon PC va me servir sincèrement qu'à ça quelques fois j'ai fait des courses sur le drive mais ça reste rare et sinon sur le téléphone ça va être des réseaux sociaux principalement et quelques messages

Interviewer : pourquoi les réseaux sociaux et pas autre chose

Andréa : parce que c'est là que je communique avec mes amis ou même des fois avec des amis qui sont en cours donc ouais non réseaux sociaux

Interviewer : c'est à tous les cours

Andréa : non c'est pas à tous les cours parce qu'il y a des cours qui sont beaucoup trop intensifs pour qu'on puisse se permettre de jouer avec le téléphone et il y a des cours qui sont beaucoup plus cool et il y a plus d'interaction avec le prof donc on peut on peut se permettre d'être un peu sur le téléphone

Interviewer : et quand tu l'es ça dure longtemps

Andréa : ça peut durer cinq minutes comme ça peut durer pendant tout le cours

Interviewer : tu fais quoi sur les réseaux sociaux

Andréa : bah les réseaux ça va être principalement du snapchat un peu de facebook mais principalement snapchat

Interviewer : pourquoi snapchat et pas facebook

Andréa : bah c'est plus c'est plus rigolo on va dire que snapchat est plus marrant c'est plus interactif il faut prendre une photo pour envoyer un message donc moi je prends juste une photo de l'ordi et je mets la petite phrase pour répondre au truc enfin au message mais c'est vrai que j'utilise beaucoup moins mes l'application message normale d'un téléphone et ça va être l'application mais du de snapchat donc des fois même pas passer par les photos vraiment être que dans les messages sur snapchat mais c'est vrai qu'on communique beaucoup par snapchat

Interviewer : est-ce que tu peux me donner un exemple de situation dans un cours où tu as été amenée à être sur snapchat

Andréa : euh une copine qui s'était assoupie en cours donc une autre amie la prend en photo me l'envoie elle était à trois personnes de moi donc j'avais pas forcément fait attention donc voilà on a repris une ou deux photos d'elle en se moquant gentiment

Interviewer : j'aimerais si tu le veux bien que tu me parles de ce que tu ressens quand tu es sur snapchat pendant le cours

Andréa : si j'y vais c'est que je peux y aller parce que parfois il y a des cours où je vois que j'ai des notifs ou les filles m'envoient des notifs ou même d'autres amies enfin voilà si je suis dans le cours et que je peux pas je vais pas m'amuser à aller dessus par contre c'est vrai que si j'ai du temps ça va me faire rire enfin voilà après c'est vrai que du coup je déconnecte un petit peu du cours quoi mais euh voilà ce que je ressens et parce que je me focalise sur l'appli parce qu'on peut créer des groupes sur snapchat donc des fois on est plusieurs à répondre en même temps à une même publication enfin

Interviewer : si tu devais donner deux adjectifs au fait d'aller sur snapchat en cours qu'est-ce que tu donnerais

Andréa : euh fort et euh et rigolo rigolo parce que ça m'amuse en cours

Interviewer : alors maintenant j'aimerais bien que tu me parles de ce qui t'amène en cours à aller sur snapchat par exemple

Andréa : ouais euh nous dans notre section sciences du langage il y a beaucoup de cours qui sont répétitifs là par exemple en L3 on a eu beaucoup de cours qui se ressemblaient c'est fait exprès hein et des choses qu'on avait déjà vu en L2 ça a été vraiment beaucoup de répétitions beaucoup d'approfondissement aussi dans la

répétition mais euh voilà donc du coup c'est vrai que des fois c'est un peu l'ennui quand même c'est un petit peu l'ennui qui nous amène enfin moi personnellement qui m'amène sur les réseaux sociaux

Interviewer : c'est à quasi tous les cours que tu t'ennuies un peu

Andréa : non non non il y a quelques cours voilà quelques profs aussi qui nous emmènent moins vers euh vers l'envie de les écouter

Interviewer : c'est-à-dire qui emmènent moins

Andréa : on a la chance je trouve d'avoir des bons profs en sciences du langage enfin ils arrivent à nous à vraiment nous emmener là où ils veulent aller enfin à nous entraîner dans leur dans leur euphorie entre guillemets à faire le cours il y en a d'autres ils sont beaucoup plus beaucoup plus linéaires quoi on en a une en particulier où là par contre elle avec elle euh je vais sur les réseaux sociaux à chaque heure de cours

Interviewer : parce qu'elle est comment

Andréa : parce qu'elle fait son cours voilà elle fait son cours elle a sa feuille elle lit son cours il y a pas d'interaction avec nous il y a même pas de je sais pas comment expliquer il y a même pas d'explication en fait quand on lui pose des questions nous on est une petite promo là cette année on a été trente-cinq donc on n'était pas des grosses promos et du coup ouais il y a pas de on lui pose une question sur quelque chose qu'on n'a pas compris elle va nous répondre complètement à côté quoi donc du coup quand elle arrive pas à nous répondre elle dit bah allez voir dans tel livre il y a la réponse à ce que vous cherchez donc c'est vrai qu'on a pu trop envie de l'écouter quoi dans ce cas-là on voilà et il y en a même plein qui n'allaient plus à ses cours qui prenaient le bouquin et qui faisaient ça comme ça quoi

Interviewer : est-ce qu'il y a certains cours plus que d'autres où tu vas sur snapchat

Andréa : ouais bah ça dépend du prof mais oui oui oui clairement oui moi j'ai des profs avec lesquels je ne vais jamais sur snapchat parce que déjà leurs cours sont trop trop intenses enfin ça débite ça débite et le truc c'est pareil c'est que il y en a ils ont pas de comme le cette intervenante elle elle a une feuille qu'elle lit vraiment elle lit ça feuille on en a d'autres vraiment je sais pas comment ils font leur cours mais ouais c'est vraiment de l'interaction avec nous et on commence à parler de quelque chose ou lui il nous raconte autre chose ou après un autre truc qu'il a vu à la TV machin donc en fait on est obligé de suivre à fond ce qu'il nous dit sinon on perd la moitié des infos donc ouais il y a des cours il y a certains cours comme ça

Interviewer : tu trouves qu'il y a une différence entre les C.M. et les T.D.

Andréa : nous on n'a pas de on a que des en fait vu qu'on est une petite promo on n'avait pas ou C.M. ou T.D. c'était vraiment que un cours

Interviewer : c'était surtout T.D.

Andréa : ouais je sais pas euh en fait dans le même cours on allait mélanger C.M. T.D. mais

Interviewer : c'est le même format c'est ça

Andréa : ouais voilà c'est ça c'est le même format

Interviewer : est-ce que tu peux me donner un exemple d'un cours où tu n'utilises jamais snapchat

Andréa : euh ça s'appelle ethnographie de la culture c'est avec monsieur X et lui en fait il va nous montrer l'importance des langues dans les dans les différents petits villages surtout puisqu'on parle vraiment de petits villages ou de petits pays où les langues en fait sont minoritaires et comment en fait elles se complètent les unes par rapport aux autres et comment elles fonctionnent les unes par rapport aux autres donc c'est hyper euh complexe entre guillemets quand on va parler de plusieurs petits villages d'Afrique déjà faut bien se rappeler du premier nom avec la langue c'est pas évident c'est des noms un petit peu voilà un petit peu compliqué et du coup lui voilà il va nous parler de ce qu'il a vécu de ce qu'il a vu de ce qu'il a aussi entendu et là là c'est impossible d'aller sur les réseaux ou sinon enfin il débite beaucoup donc euh si on veut vraiment rien louper comme info

Interviewer : donc c'est plutôt la densité du cours qui ne te permet pas d'aller sur snapchat

Andréa : ouais et puis même le fait que ce soit quand même euh ouais si c'est vrai la densité du cours

Interviewer : parce que ça t'intéresse plus

Andréa : oui aussi oui du coup ça m'intéresse plus parce que c'est l'aspect que je veux faire l'année prochaine donc forcément c'est ce qui m'intéressait aussi plus donc peut-être que j'ai plus d'intérêt et que j'ai l'impression que c'est plus dense aussi

Interviewer : l'enseignant tu le trouves comment

Andréa : il est bien parce qu'il nous emmène plus dans son truc enfin voilà il interagit beaucoup avec nous et puis en fait tu vois qu'il est vraiment passionné par ce qu'il fait tu vois et il nous donne vraiment l'envie de voilà on voit qu'il dit pas n'importe quoi comparé à certains prof où tu leur pose des questions et ils te disent je vous répondrai à la séance prochaine tu te dis que bon un peu léger

Interviewer : par quoi ça passe le fait qu'il transmette sa passion

Andréa : bah je dirais par sa façon d'être où il va être vachement souriant ou il va même des fois lancer des petits des petits pics ou enfin se permettre des petites choses un peu personnelles entre guillemets avec nous et puis il est toujours motivé toujours à fond enfin il ouais non c'est dans sa façon d'être vraiment qu'il nous fait voir tout ça et puis il nous met des liens sur des recherches scientifique pour qu'on aille voir ou des vidéos ou des articles en cours il va nous distribuer pas mal de textes à lire faire de la recherche sur les textes et puis il est ouais il va tourner dans la classe

Interviewer : j'aimerais que tu me précises qu'est-ce que ça t'apporte d'aller sur snapchat en cours qu'est-ce que ça te permet

Andréa : bah on va dire que ça me permet de continuer de communiquer avec euh mes amis même si il y en a des fois très souvent celles avec qui je communique elles sont à quelques mètres ou centimètres de moi mais euh mais en fait je crois je me je me déculpabilise comme ça en me disant on fait moins chier à taper sur notre téléphone à parler entre nous même à quelques centimètres via une appli plutôt que parler à voix haute sinon il y en a qui parle vraiment très très fort à voix haute et franchement c'est pénible alors que là je me dis bah voilà je suis sur mon téléphone c'est sûr que je pense bien pour le prof ça doit pas être super agréable de me voir sur mon téléphone mais mais du coup voilà ouais ça me permet en fait de rester en contact et de donc des fois c'est très léger hein ce qu'on dit mais des fois c'est des choses un peu plus ça dépend avec qui je communique mais des fois ça va être des choses un peu plus poussées où euh où ça va être des soucis qu'on règle bah par exemple des soucis par rapport à l'organisation avec mon fils ou je vais aller demander à d'autres mamans de l'école tu peux aller le récupérer parce que là j'ai un petit souci ou inversement enfin donc ça permet en fait de continuer enfin ouais je dirais ça de continuer à faire tourner la petite vie à côté de la fac même si des fois il y a des choses très légères dont on pourrait s'abstenir on est d'accord

Interviewer : si tu devais compléter ma phrase je suis sur snapchat en cours parce que

Andréa : j'aime bien ouais parce que j'aime bien parce que je pense que ça me voilà j'ai eu mes trois années enfin j'ai validé mes trois années à chaque fois sans souci donc je pense que ça me pose pas de gros préjugés parce que je pense que je peux me le permettre aussi c'est pas pour faire la fille mais je pense que je peux me permettre de déconnecter un petit peu du cours en écoutant

Interviewer : est-ce que tu vois d'autres étudiants dans la promo qui font des choses sans rapport avec le cours à part pour communiquer avec toi

Andréa : donc oui mais il y en a aussi plein bon mes copines c'est sûr qu'elles sont aussi sur snapchat facebook hein comme moi je crois qu'il y en a qui ont insta ouais je crois qu'il y en a qui ont insta mais voilà et sinon il y en a plein qui font du shopping sur leur PC aussi il y en a beaucoup donc c'est pas des réseaux sociaux mais il y en a plein qui font du shopping mais sinon moi facebook c'est va vraiment être quand quand le cours est très très long facebook ça va surtout être ça bon ça arrive quand même je pense de temps en temps après des fois on a des cours parfois de deux trois heures du coup on nous laisse un peu le temps de souffler donc c'est surtout à ces moments-là facebook et puis quand je vais recevoir une petite alerte sur mon téléphone souvent on se tacle sur des conneries

Interviewer : parce que ton téléphone tu l'as dans ta poche sur la table

Andréa : ouais sur la table donc dès que j'ai une petite notifications voilà si je suis endormie en cours je regarde la notification et voilà ça marque quand je vois machin vous a identifié sur je sais que c'est une connerie enfin à coup sûr c'est une connerie donc donc voilà je sais que je vais pas sauter dessus pour aller voir tout de suite ce que c'est enfin ni prendre si je suis en train d'écrire et en effet si je fais rien parce que le prof est en train de parler mais que je prends aucune note euh voilà parce que c'est vrai que des fois il y a aussi des choses que je comprends dans le cours et que le prof va reprendre pour expliquer donc dans ces moments-là je prends quasiment systématiquement le téléphone parce que j'ai compris et que voilà je peux écouter que d'une oreille

Interviewer : et tu m'as dit il y en a qui font du shopping qu'est-ce que tu en penses

Andréa : euh on va essayer de pas faire de jugement le problème c'est que ces personnes-là c'est pas forcément des personnes avec qui j'ai beaucoup d'affinités donc j'ai peut-être un jugement un peu dure mais ouais enfin quand on est toute l'heure sur un truc pour faire du shopping des fringues j'entends pff bah viens pas quoi si

parce que elles prennent vraiment aucune note elles sont là elles écoutent le cours et puis le soir ça va demander parce qu'on a un groupe sur facebook le soir ça va demander le cours alors je peux moi des fois je suis en cours et voilà il y a des fois moi je loupe certaines choses parce que ça va trop vite parce que j'ai pas compris certains trucs parce que je demande le cours et voilà je pense qu'il y a deux poids deux mesures et quand on assiste au cours et qu'on le prends sérieusement voilà ça arrive d'avoir des trous enfin j'en ai plein même des filles qui sont pas forcément sur leur téléphone voilà qui demandent le soir bah voilà j'ai eu du mal avec ce cours-là il y a quelqu'un qui a le cours en entier on le fout sur drive et puis voilà mais c'est vrai que ces filles-là quand elles sont en cours elles prennent que elles regardent que leur shopping et puis le soir elles demandent peut-être qu'elles abusent un petit peu après voilà moi je le donne parce que je m'en fou et que voilà mais ouais non et puis faire des courses pour l'avoir fait une fois bon moi c'était des courses alimentaires parce que voilà j'étais complètement un peu dépassée euh bah mon fils était malade il y avait pas mal de choses compliquées à gérer du coup je me suis retrouvée à faire mes cours sur le drive en cours enfin ouais on prend là pour le coup ce cours-là j'ai fini par donner ma clef USB et on m'a filé le cours parce que j'étais là j'étais présente en cours mais clairement mon cerveau je peux pas me dire qu'est-ce qui reste dans mon frigo remplir mon caddy et c'était pas possible enfin donc euh ouais je pense bizarrement que c'est plus on peut être plus attentive à un cours en étant sur des réseaux sociaux type snapchat instagram facebook et autre plutôt que faire des choses comme là voilà bah comme faire ses cours ou des choses comme ça où on est moins attentive au cours

Interviewer : instagram tu utilises

Andréa : du tout

Interviewer : pourquoi

Andréa : bah je trouves pas d'intérêt pour moi à l'utiliser il faut poster des photos de tout ce qu'on fait et ça je le fais sur bah en fait c'est ce qui est délicat avec mes réseaux sociaux c'est que j'ai mon fils j'ai de la famille qui est très loin donc forcément je poste sur les réseaux sociaux par rapport à mon fils donc je poste beaucoup sur snapchat parce que ça reste éphémère je trouve que enfin après c'est peut-être une connerie mais c'est plus sécurisé que facebook au niveau des photos en fait voilà moi sur snapchat bon j'ai quand même mes amis que ce soit de la fac ou autre mais ça peut être des amis des copains et ma famille donc euh des fois c'est sûr que ça donne des situation un peu improbable par cette application-là mais je suis enfin c'est pareil sur facebook je poste moins de photos de choses comme ça parce que mine de j'ai plus de monde sur facebook je trouve que c'est moins sécurisé sur facebook que j'ai des vieux copains de collègue de lycée j'ai pas forcément envie d'étaler ouais en fait c'est ça j'ai pas forcément envie d'étaler ma vie à tout le monde voilà on va dire que c'est plus ça après l'étaler à mes amis et ma famille j'ai rien de spécial à cacher je veux dire même quand je suis en soirée des fois ma mère me le dit oh la la Andréa t'as vu ce que tu as mis encore hier en soirée je lui dis ouais mais maman quand je mets des trucs de mon fils mon fils qui dort mes parents adorent ça de voir mon fils dormir mes copains je pense qu'ils s'en foutent de voir une maman s'extasier à sept heures du matin devant son fils qui dort donc euh voilà ouais instagram c'est mettre des photos pour que tout le monde les voit et voie notre vie alors que les personnes on les connaît pas forcément après moi c'est ma vision après ça se trouve instagram c'est très bien et il y a d'autres applications enfin d'autres fonctionnalités que je connais pas hein mais c'est comme ça que je vois instagram

Interviewer : en dehors des cours tu utilises beaucoup snapchat et facebook

Andréa : oui ah ouais je l'ai toujours quasiment avec moi maintenant je suis obligée de le partager avec mon fils qui a aussi une petite passion pour les téléphones mais mais non voilà on va je sais que je vais au sport bah je prends une photo du sport je vais quand je mange je mets pas systématiquement une photo de ce que je mange mais voilà si j'ai un beau plat un beau truc voilà j'ai fait une tarte la dernière fois une tarte au citron meringuée j'ai mis des photos voilà j'ai mis des photos on va sortir avec mon fils il va faire un truc je vais mettre une photo ouais non snapchat je l'utilise j'en abuse je pense mais bon après enfin encore une fois je me dis il y a pas de en soi il y a pas de mal parce que je sais enfin je sais aussi m'en m'en passer enfin je veux dire voilà il y a des moments où les week-end où j'ai pas mon fils j'ai toujours mon téléphone à la main parce que mon fils n'est pas avec moi donc j'ai mon téléphone dans la main quoi qu'il arrive mais euh je vais savoir rien poster pendant une journée euh si je fais rien de spécial je vais pas poster mes pieds qui sont allongés devant le canapé j'en suis pas encore à ce stade mais ouais non du coup je fais ouais et puis je me dis ouais j'ai quand même de la famille qui est loin qui voit mon fils que quelques fois pendant l'année et ils me le disent je vois mes parents ils ont installé snapchat que pour mon fils par exemple j'ai de la famille dans le sud pareil ils viennent juste voir le petit story de mon fils et voilà

Interviewer : comme tu me parlais de tes camarades avec qui vous communiquez c'est important pour toi la promo

Andréa : ouais oui oui parce que parce que la première année en L1 c'était compliqué tu te doutes bien je suis rentrée là-bas j'avais vingt-sept ans se retrouver avec des nénettes de 18 ans j'étais maman enfin c'était compliqué pour moi l'intégration a été enfin compliquée non parce qu'elles ont été sympa mais pour moi c'était compliqué je sortais d'un poste où j'étais directrice adjointe et je revenais à la fac enfin c'était compliqué et du coup j'ai pas super bien vécu cette première année parce que bah parce que voilà je m'étais pas sentie très bien et puis finalement en deuxième et troisième année bah j'ai rencontré mon petit groupe de copine où vraiment on s'est bien bien rapprochés et bah en fait j'ai été représentante des élèves ces deux années-là et du coup j'ai euh organisé bah des petits trucs dans la promo donc on se rejoignait dans des cafés pour faire des soirées euh et du coup oui on avait même privatisé un petit bar et voilà on avait commencé la soirée là-bas et puis on avait tous terminé en boîte donc oui l'ambiance euh surtout quand t'as des petites promos comme ça enfin on s'est retrouvés enfin on était même pas quarante on était trente-huit c'est quand même important quand il y a une bonne euh une bonne cohérence dans le groupe et euh ouais non c'était bien on a mis en place aussi un drive j'ai mis en place un drive sur bah sur internet où justement chacun peut déposer ses cours ceux qui ont loupé peuvent reprendre donc ouais il y a une bonne ambiance c'est mieux

Interviewer : alors maintenant j'aimerais que tu me parles un peu de comment tu vois tes cours

Andréa : bah de manière générale on arrive on s'assoit et puis on prend notre cours quoi sur PC on a beaucoup de prof qui nous envoient les cours avant euh il y en a qui les impriment au début moi je les imprimais j'écrivais dessus enfin en fait ça dépend pour quel cours on a des cours c'est mieux de faire comme ça et d'écrire les choses qu'ils rajoutent moi généralement ces cours-là je les retravaille chez moi à la maison je remets en forme bah comme j'aime avec des petits je remets en forme sur word quoi et arrivé au moment du cours j'ouvre mon cours te en fonction de ce qu'elle rajoute je rajoute sur mes cours et il y a certains cours où où bah on arrive le prof parle et et pour lui ça doit être très structure mais pour nous dès qu'on prend c'est pas du tout structuré du coup je suis obligée de les retravailler le soir à la maison ou euh je remets en forme en forme en fait je suis très pour le coup moi je suis très scolaire j'ai besoin de grand l petit l voire petit A du petit l j'ai besoin que ce soit très donc je retravaille ça

Interviewer : et quelle perception tu as de tes cours

Andréa : bah ils m'apportent des connaissances et je pense que les enseignants pas tous on est d'accord mais la majorité de mes profs réactualisent pas mal leurs cours par rapport à tout ce qui se passe bah dans la langue française tous les nouveaux mots toutes les transformations qu'il y a je pense que chaque année ils réadaptent ou des fois même chaque mois je pense et c'est vrai que les connaissances qu'ils peuvent nous apporter bah c'est sûr que ça va nous apporter pour euh après mais moi je sais que ça m'a pas mal aidé pour mon fils il avait quelques soucis d'élocution et j'ai un cours en particulier qui m'a bien aidé c'était apprentissage et maîtrise de la langue française avec une prof euh assez géniale et euh du coup je lui ai parlé de quelques soucis que mon fils avait et j'avoue que bah elle m'a donné quelques clefs bah voilà je suis pas orthophoniste donc je fais pas des miracles mais euh ouais elle m'a donné quelques clefs qui a débloqué certains certains soucis qu'il avait au niveau du langage donc voilà non ça apporte un peu pour moi personnellement je trouve que ma filière ma filière enfin celle que j'ai choisie comme certainement d'autres filières m'apportent plus que m'apportent autant dans ma vie perso que dans ma future vie pro quoi

Interviewer : comment tu la vois ta future vie professionnelle

Andréa : moi j'aimerais rester dans la recherche dans la langue française mais euh les recherches pour améliorer l'apprentissage pour que ce soit plus simple d'apprendre la langue française les règles de grammaire d'orthographe de conjugaison voilà il y a beaucoup de projets qui se montent en moment là-dessus et du coup du coup voilà j'aimerais faire partie de ces projets mais du coup voilà il y a plein de projets sympas et même à la fac de lettres ils ont un centre de recherches assez sympa donc voilà dans l'idéal c'est ça ma future vie pro

Interviewer : et comment tu trouves le contenu de tes cours

Andréa : euh euh je trouve qu'ils se complètent bien les uns par rapport aux autres parce qu'on a vraiment enfin faut vraiment avoir certains professeurs qui nous suivent depuis enfin enseignants qui nous suivent depuis la L1 donc jusqu'en L3 voire jusqu'en master et voilà ils ont vraiment leur spécialité sur par exemple l'orthographe ou sur la grammaire et du ils se voilà ils vont se compléter avec d'autres avec d'autres cours comme la et on va avoir des choses sur la syntaxe des choses sur ouais sur l'orthographe sur la phonologie enfin voilà on a tout qui se complète très bien parce que des fois ils font même des petits ponts les uns par rapport aux autres enfin sur leur cours par contre ont en a où ça va être un peu répétitif quoi et je pense que c'est pour appuyer appuyer là où c'est important de savoir

Interviewer : tu peux me parler des cours que tu préfères tu m'as parlé de l'ethnographie de la culture

Andréa : ouais c'est ça contact des langues donc ça après pareil c'est pourquoi il y a plusieurs langues dans un pays comment elles sont choisies après tous les termes euh un peu scientifiques qui vont là-dessus euh il y avait quoi il y avait les interactions verbales donc comment quand on parle les uns par rapport aux autres comment on se pose enfin nos postures euh qu'est-ce qui intervient tout ce qui est langage non verbal ces cours-là c'est vraiment en fait tout ce qui est c'est il y en a qui vont vraiment se baser sur le langage pur et dur sur comment on parle la phonologie la prononciation enfin tout ça et moi j'aime vraiment tout ce qui est un peu extérieur au langage enfin tout ce qui se joue à côté et puis comment après les langues les unes entre elles fonctionnent c'est ça qui m'intéresse et comment on apprend à parler

Interviewer : pourquoi tu préfères ces cours-là

Andréa : je pense que déjà il y a bah l'affinité avec le professeur qui joue c'est vraiment des profs que j'admire peut-être pas mais enfin en tout cas qui on fait des choses des des bonnes choses dans leur carrière et qui et voilà qui nous donnent envie d'apprendre avec eux enfin moi je sais que j'ai choisi mon master aussi en fonction de ça ou en fonction de ce que je voulais faire évidemment après mais mais aussi en fonction des professeurs qui qui intervenaient dans ce master mais et puis on il y a des profs leur cours sont préparés on a un petit rétroprojecteur on a des choses sympas par exemple monsieur X il ne fait jamais ça il nous fait pas de rétroprojecteur mais bah sa façon d'être en cours il est il est même s'il va rester assis sur son bureau chose qui arrive un peu de temps en temps je pense qu'il a un peut-être un charisme enfin je sais pas il nous fait ressentir quelque chose quoi donc on a envie de bosser avec lui et puis ouais ils sont je pense que c'est des profs qui sont aussi plus euh plus accessibles entre guillemets enfin ils voilà ils vont se dévouer un peu plus pour nous si à la fin de l'heure on peut leur poser une question on y va moi je sais que parfois en L1 quand j'ai repris c'est quand même un système scolaire que j'avais quitté il y a presque dix ans un peu moins de dix ans avant mais il y a quand même une paire d'année c'était un peu compliqué donc je sais que j'ai des profs qui m'ont dit si au besoin viens nous voir donc j'ai pris quelques cours donc c'est je te parle de ça ça doit être euh au total ça doit être une dizaine une quinzaine d'heures perso en tout hein qu'ils m'ont filé pour voilà avoir reprendre une bonne méthodologie faire un bon truc donc ouais je pense que c'est des profs qui sont un peu plus investit ouais je pense c'est ça investit auprès des étudiants et qui je sais pas je sais qu'on a un prof qui apparemment est très connu c'est monsieur Y il paraît qu'il est et au final quand il est en cours avec nous c'est celui où on avait cours entre onze et treize heures avec lui à midi il sort son sandwich il dit moi j'ai faim on arrête cinq minutes quoi et pour autant son cours est enfin ouais là il était très dévoué à nous il nous envoyait plein de mails en disant voilà regardez ça il y a eu tel enfin à chaque fois qu'il y avait un truc à la TV il nous envoyait un mail à la TV en nous disant vous pouvez regarder le replay à tel endroit ouais ouais c'est des profs qui voilà qui s'investissent pour nous qui nous donnent je pense toutes les clefs pour réussir donc on a envie de d'approfondir leur cours ouais

Interviewer : donc tu m'as parlé des cours que tu aimes bien tu peux me parler des cours que t'aimes pas

Andréa : euh il y a pas beaucoup de cours que j'aime pas euh alors j'ai eu euh en fait c'est pas un cours que j'aime pas c'est une personne avec qui j'ai eu beaucoup de mal et qui arrive toujours en retard elle est je pense russe donc pour nous donner des cours sur la grammaire approfondir donc c'es interface syntaxe et sémantique donc en gros des opérations mathématiques avec des phrases enfin déjà pour le coup son cours à elle son cours n'est vraiment pas simple à comprendre mais c'est une personne qui va lire son cours et voilà quoi t'as le modèle des documents donc on retrouve les mêmes sur internet de source différente donc enfin on se dit merde il y a pas beaucoup d'engagement on a eu un cours j'avais pas en fait j'avais oublié ma ma petite feuille en fait donc e vais sur internet je tape quelques mots-clefs je tombe sur la feuille en question et donc du coup je clique et ça me met sur le site web de cette feuille et là je l'entends parler et quelques lignes en bas je vois que c'est exactement mot pour mot les mêmes choses je me dis putin voilà je me fais chier à venir en cours enfin je sais pas le minimum c'est de faire un travail un peu plus perso entre guillemets et quand on lui pose des questions elle nous dit souvent bah prenez rendez-vous j'y répondrai sauf que moi je suis désolée je suis en cours je pose une question en cours j'ai une vie à côté qui me permet pas forcément de prendre rendez-vous et de venir à certains rendez-vous enfin je me suis déjà vu aller à certains rendez-vous avec elle parce que voilà elle avait pas d'autres horaires avec mon fils parce que je suis toute seule et j'ai pas le choix et que je vais pas laisser mon fils en garderie jusque dix-neuf heures parce que j'ai un alors que je quitte à seize heures donc du coup et non et ouais c'est surtout ce cours-là qui est compliqué à comprendre et une prof qui n'est pas qui n'a pas l'envie réelle je pense d'enseigner parce que pour plein de choses il faut aller enfin voilà je me suis déjà vue à des partiel enfin voilà déléguée de promo tout le monde assis en partiel on attend la prof elle arrive pas obligée d'aller la chercher parce que bah elle se souvient plus elle se souvient plus elle se souvient plus où il faut aller ou des fois obligée de lui envoyer des mails en disant n'oubliez pas demain nous avons décalé le cours c'est toujours d'actualité enfin donc ces cours-là on a beaucoup moins d'intérêt à y aller et donc beaucoup en fait c'est ça elle est moins disponible pour nous elle fait son cours et quand on lui quand on lui pose certaines questions elle elle sait pas elle nous regarde avec un regard vide mais vide tu te dis bin je vous dirai la semaine

prochaine ou prenez rendez-vous je pense qu'elle a plus envie d'enseigner enfin nous en tout cas c'est pas quelqu'un qui est méchante enfin je veux dire à côté c'est quelqu'un voilà elle a pas fait preuve de méchanceté ou quoi mais je pense que c'est quelqu'un qui n'a plus envie d'enseigner et c'est vraiment toute une promo qui ressent ça donc après il y en a qui s'accroche un peu plus on est d'accord hein il y en a qui c'est un avis partagé pour le coup pour la prof mais après c'est pareil je pense que les ressenti son propres à chacun parce que par exemple moi je vois pour le cours de monsieur X moi j'adore mais il y en a ils supportent pas parce que justement c'est pas bah ça part dans tous les sens quoi donc mais pour le coup pour madame Z c'est un avis partagé elle a eu beaucoup beaucoup beaucoup de problèmes c'est une personne là par exemple au dernier partiel qu'on a fait déjà avec le blocus on n'a pas eu beaucoup de partiel il y en a plein qui ont sauté et euh donc on passe deux partiels avec elle les partiels se passent bien et bah il y a eu un partiel qu'elle a pas corrigé parce qu'elle a pas eu le temps donc on a passé le partiel et on n'a pas eu de note parce que bin elle a pas eu le temps pas eu le temps de les corriger bah forcément l'année suivante bah on n'a plus envie de s'investir avec elle quoi euh euh mais après je pense qu'ils adaptent leur support en fonction du cours on a voilà les profs qui nous envoient leur cours par avance donc évidemment il y en a qui ont le cours ils disent bon bah voilà j'ai le cours je vais pas en cours libre à eux enfin je veux dire après voilà par contre euh je trouve que ceux qui font ça c'est pas mal parce que leur cours est assez complexe vraiment complexe et c'est pas mal d'avoir un support écrit avant de venir en cours ça nous permet pour certains de lire le cours avant pour voir de quoi ça parle et surtout de loper aucune info parce que parce que leur cours est dense et donc je trouve qu'ils mettent toutes les chances de notre côté pour qu'on puisse réussir à apprendre et du coup en cours après ils lisent je prends l'exemple d'une prof elle lit et elle étaye un peu plus parce qu'ils mettent pas non plus tout sur leur cours en ligne parce qu'ils savent qu'il y aura très peu de gens donc ils mettent les grosses lignes par contre les petits détails qui vont nous aider à avoir le déclic de comprendre comment on enfin c'est beaucoup de schémas par arbre pour expliquer de quoi dépend tel mot tout ça donc pour avoir ce petit déclic-là bah ils vont nous l'expliquer en cours et donc ouais c'est ça et il y a des profs moi j'ai une prof elle nous envoie ses cours tout est marqué dessus et vraiment elle va faire que lire son cours et par contre nous expliquer voilà vous avez compris ça ou pas bah là on n'a pas compris okay bah tac tac elle va au tableau elle nous fait trois schémas voilà c'est comme ça ça dépend de ceci okay on passe à la suite

Interviewer : et tu en penses quoi

Andréa : bah c'est bien parce que ça permet d'avoir des cours ultra-clairs ultra-propres ouais c'est plutôt bien parce qu'on sait voilà on peut on est sûr déjà d'avoir un cours qui est qui est comment qui est juste parce que des fois bah je pense qu'on peut vite interpréter ce que dit le prof des fois c'est vrai des fois ils vont peut-être nous donner une phrase et on va pas la comprendre comme eux voudraient nous la donner après tout est sur papier donc euh après c'est un peu oui c'est les infantiliser ouais sauf que quand on a des règles de grammaire poussées en mode plus plus plus enfin vaut mieux que tout soit clair écrit sur un papier et puis c'est bien

Interviewer : quand tu aimes bien tes cours tu penses que ça joue sur les activités que tu fais en cours

Andréa : non parce que j'ai des profs que j'adore que voilà et je suis quand même sur le téléphone donc euh donc non on va dire que si j'en ai une mauvaise perception ça joue parce que je vais être beaucoup plus sur le téléphone par contre si j'ai une bonne perception non parce que même quand je suis sur le téléphone bah je laisse pas passer le téléphone avant le cours je vais quand même être dans le cours donc non

Interviewer : et quand tes enseignants voient que par exemple il y a quelques étudiants qui sont en train de jouer ils sont pas sur le cours est-ce qu'ils font des remarques

Andréa : alors pas tous on en a deux qui font des remarques principalement qui supportent pas euh après il faut vraiment en abuser quoi en fait c'est ça il faut vraiment en abuser parce que parce que personnellement nous on n'a jamais eu de remarques de ce genre après voilà la nénette qui n'écoute pas une seule seconde et qu'est la gueule sur son téléphone ouais là elle prend une remarque par deux profs en particulier voilà ils lui disent bah si ça ne t'intéresse pas tu n'es pas obligée tu es en fac donc tu n'es pas obligée de venir en cours après si on l'a de temps en temps sincèrement ils disent rien et je pense qu'ils comprennent donc euh après ils comprennent ouais en tout cas voilà après c'est pareil on n'est pas non plus je pense que si quelqu'un sort son téléphone et fait un selfie comme ça je pense que là tous les profs sont susceptibles de dire quelque chose mais après ça reste discret bon après je l'ai pas sur les genoux non plus j'ai l'ordi qui est devant moi je mets mon téléphone ou je tape comme ça ou je vais taper comme ça mais donc je me cache pas pour le faire mais après quand ça reste très enfin très ponctuel ça fait pas de bruit ça dérange pas le cours et elle voit qu'on parce que moi c'est pareil j'ai mon téléphone donc je réponds très souvent cependant quand il y a une question qui est posée je suis plus souvent quand même tentée de répondre que euh voilà

Interviewer : qu'est-ce que tu penses du fait que les enseignants interviennent

Andréa : bah je pense qu'ils sont quand même en droit c'est quand même leur cours ils sont là pour nous donc ils ont largement le droit de nous dire quand pour eux ça les dérange

Interviewer : tes enseignants font des pauses

Andréa : oui on a des enseignants qui sont très adeptes de pauses ouais bah quand le cours dure plus d'une heure on a eu des cours d'une heure et demie où on avait des pauses au bout de trois quarts d'heure donc ouais quand le cours dure plus d'une heure on a des pauses ou alors euh ou alors souvent ils nous demandent vous préférez faire une longue pause entre les deux heures ou genre faire une petite pause de cinq minutes histoire de boire un coup mais vraiment cinq minutes et par contre vous quittez plus tôt

Interviewer : c'est à tous les cours

Andréa : ouais sauf quand on est en retard dans le dans le programme ou des fois ils nous disent on essaie de dy-dy pendant deux heures sauf que enfin sincèrement rester concentrée deux heures avec certains profs où le prof est hyper lent c'est impossible c'est clairement impossible donc ils le savent je veux dire ils vont pas ouais je pense qu'ils sont assez bienveillant je sais pas si c'est que notre filière ou si c'est que la fac de lettres ou voilà mais je trouve qu'ils sont assez bienveillants avec nous ils vont pas nous on a un prof qui nous dit on était en retard mais on continue à faire des pauses par contre si on continue à faire des pauses je vous rajoute deux heures on a une semaine à la fin avant chaque partiel des fois avant chaque vacances ils nous mettent une semaine de rattrapage ou des fois quand ils ont pas eu le temps de faire tout leur cours ou quand il y a eu des absences donc il nous a dit bah voilà on continue à faire des pauses mais par contre je vous foutrai deux heures donc ouais non c'est ouais c'est bienveillant je pense

Interviewer : qu'est-ce que tu fais pendant les pauses

Andréa : bah déjà les pauses elles durent bien dix minutes un quart d'heure

Interviewer : c'est suffisant

Andréa : oui oui ou on descend prendre un café ou une boisson quelconque ou on l'a déjà sur nous donc on boit on papote on peut rigoler sur les conneries qu'on a foutu sur les réseaux quelques minutes avant enfin voilà ça dépend on ça dépend moi parfois je téléphone je téléphone pour régler bah voilà des choses des inscriptions pour mon fils annuler une cantine enfin voilà pour gérer les à-côtés ouais c'est gérer les à-côtés généralement en fait

Interviewer : tu peux me dire comment tu vois ta formation universitaire comment et pourquoi tu l'as choisie est-ce qu'elle te convient

Andréa : oui elle me convient très bien puisque j'ai changé mon horizon professionnel puisque je voulais être professeur de français à la base donc faire sciences du langage et puis lettres modernes après en master et finalement j'aime tellement la filière que j'ai choisie que je vais rester dans la langue française pure et dure donc ouais non elle répond plus qu'à mes attentes puisque j'ai trouvé une autre orientation professionnelle et que c'est une formation qui est très complète qui est très complète mais en même temps si on sort avec une licence sciences du langage on ne fait rien il faut quand même en avoir conscience que quand on va en sciences du langage on est parti pour le master ou pour un doctorat parce qu'avec un bac plus trois en sciences du langage bah voilà on peut accéder plus facilement à certains concours c'est une bonne préparation pour le concours d'ortho par exemple il y en a plein qui ont fait cette licence pour faire ortho après orthophoniste mais euh mais ouais avec un, bac plus trois en sciences du langage on fait rien

Interviewer : et par rapport aux exigences universitaires dans les dossiers le niveau attendu est-ce que tu penses que ça a une importance dans ta construction personnelle

Andréa : bah ouais je pense parce que je me donne à fond pour y arriver donc je pense que oui parce que ça me stimule j'allais dire ça m'excite mais ouais ça me stimule à donner un peu plus ça me donne de l'élan parce que je me dis bah mine de j'ai ce dossier-là donc bah j'ai quand même le petit monstre à côté à gérer donc je me dis bah là il faut y aller quoi faut s'y mettre donc je me motive à on va dire à avoir une vie beaucoup plus rangée quand j'ai des dossiers en plus j'ai tendance à partir un peu dans tous les sens moi et du coup c'est vrai que quand j'ai un dossier ou voilà ils nous demandent voilà ils ont certaines exigences ils ont certaines euh tu te dis ouais d'accord donc là il faut vraiment que ce soit bien calé donc je me force à avoir des heures un peu plus plus cadrées on va dire je suis plus cadrée

Interviewer : je pense qu'on arrive au terme de cet entretien sauf si tu vois d'autres éléments à préciser qu'on n'aurait pas évoqué

Andréa : bah écoute je pense pas pour snapchat ouais c'est du divertissement moi j'aime bien ça me permet de oui c'est ça peut-être de de pas couper un lien total quand t'es en cours avec tes amis ou je sais après je sais

pas réellement ce que ça permet après moi je sais que ça me ça m'amuse on va dire ouais c'est ça c'est de l'amusement au moins je suis je suis les conneries voilà on se met des groupes donc on parle que à quatre cinq enfin voilà après enfin je trouve que c'est pas malsain tant qu'il y a rien de méchant qui s'y passe je veux dire on va pas être du genre à prendre une photo je sais pas du prof ou d'une fille qu'on ne connaît pas et se moquer pas du tout ça va vraiment être des délires entre nous enfin à chaque fois ça reste entre nous quoi donc des fois évidemment on peut se moquer de ce qui peut être dit euh par d'autres gentiment quoi mais il y a pas de on va dire qu'il n'y a pas de choses dégradantes par rapport aux autres ouais ça va être de l'amusement c'est tout

Interviewer : donc nous avons terminé l'entretien qu'est-ce que tu as pensé de cet entretien

Andréa : bah il est plutôt bien fait parce que c'est vrai que je me suis pas posé vraiment beaucoup de question sur l'utilisation de mon téléphone enfin j'utilisais mon téléphone et c'était tout quoi mais c'est vrai que du coup tu posais des questions de pourquoi dans quel cours c'est vrai que on se rend compte que dans certains cours on l'utilise plus dans d'autres quasiment pas donc ouais c'est vrai que c'est une petite introspection intéressante

Interviewer : Alors merci encore d'avoir accepté de faire cet entretien

Entretien Clémence

Interviewer : bonjour merci d'avoir accepté de faire cet entretien est-ce que tu peux te présenter

Clémence : alors j'ai vingt ans bientôt vingt et un j'ai fini une licence 3 du coup d'administration économique et sociale donc à l'IAE de Nancy donc l'Institut d'Administration des Entreprises euh à côté de ça cette année j'ai fait en plus deux diplômes universitaires donc un en formation élémentaire des métiers de la banque qui m'a permis d'être prise en master à l'IUP et un autre de langue anglaise appliquée en situation professionnelle donc c'était à la fac de lettres et à côté de ça vu que j'aime pas m'ennuyer je suis présidente d'une association l'asso de l'IAE une asso étudiante qui s'occupe de faire à la fois les soirées des tutorats de la représentation plein de choses voilà

Interviewer : alors pour commencer j'aimerais que tu me parles de toutes les activités que tu fais sur ton ordinateur ou ton smartphone

Clémence : donc euh déjà je prends les cours c'est déjà bien et bah après j'ai toujours facebook allumé et pareil j'avais toujours ma boîte mail allumée parfois j'ai joué sur des petits jeux un peu pourris bah ce qu'il y a sur facebook de temps en temps donc c'était ouais toujours un peu c'était aussi bah c'était que parce que je m'ennuyais c'était aussi parce que c'est tout ce côté associatif c'est souvent une veille associative sur facebook euh tout le temps enfin donc j'avais toujours allumé et dès que ça sonne j'allais voir tant pis si je ratais un peu le cours mais ça faisait aussi partie de mes engagements mais non après si le cours était pas passionnant j'allais faire autre chose qui me plaisait plus je pense que ça arrive à certains j'en ai vu d'autres le faire c'est que c'est je suis pas un cas isolé sinon après oui je réponds aux messages j'appelle des gens mais pas en cours ça c'est pas pratique bah je joue un peu pas mal mais c'est plus quand j'ai le temps ou quand je suis en cours euh et puis dans la vie de tous les jours après bah je relis aussi mes cours avec mon ordi je et puis c'est à peu près tout quoi j'ai pas de gros jeu installé sur PC ou quelque chose d'autre je suis pas une gameuse je m'occupe pas de ça surtout voilà être connecté avec tout le monde tout le temps que ce soit par mail par facebook par message sur téléphone en appelant enfin tout ça

Interviewer : pourquoi ces activités-là et pas d'autres

Clémence : parce que c'est nécessaire je pense que c'est pas juste du loisir enfin après c'est aussi forcément j'ai mes discussions personnelles de tous les jours mais j'ai bin voilà tout l'aspect associatif que je te disais voilà c'est nécessaire de toujours être connectée donc c'est nécessaire d'avoir toujours la boîte mail ouverte s'il y a des infos qui passent c'est nécessaire de toujours être connectée sur le compte facebook de l'association pour voir s'il y a des messages s'il y a des urgences enfin c'est surtout pour ça et puis après bah les gens c'est plus pour me détendre de temps en temps faire du loisir passer un peu le temps se reposer se libérer la tête ah je regarde aussi des vidéos sur youtube le soir avant de dormir mais pas en cours mais ouais facebook j'ai toujours facebook parce que c'est ça va vite on peut lâcher dès qu'on sent que le prof redit un truc important qu'on peut vite fermer ou revenir enfin c'est c'est pas quelque chose où on est obligé de rester concentré dessus on peut regarder sans vraiment regarder donc ça occupe quand on s'ennuie en cours et puis c'est tout quoi je pense que je m'amuserais pas à faire mes devoirs enfin il y en a qui le font hein faire les devoirs pour le cours d'après pendant le cours d'avant ça je le fais pas parce que ça sert à rien de rater un cours enfin ça sert à rien de venir si c'est pour faire autre chose quoi après oui voilà c'est des activités voilà qui passent vraiment le temps quand tu sens que le cours ça commence à t'emmerder un peu

Interviewer : et ça t'arrive souvent

Clémence : bah ça m'arrive ouais pas mal oui après ça dépendait des il y avait très peu de cours vraiment où il fallait être non stop bien concentrée sur le prof enfin après je sais pas si ça dépend vraiment des cursus des filières c'est peut-être aussi des personnes

Interviewer : et pour toi

Clémence : bah moi je trouvais que ça allait après je j'avais récupéré tous les cours d'avance de mes copains des années précédentes donc forcément j'avais moins de choses à faire donc je suivais juste mais bon quand je sentais que le prof quand je sentais que ça allait que je perdais rien qu'il y avait pas d'infos ou qu'il y avait rien à noter en plus bah je m'occupais autrement quoi mais du coup ça m'arrive pas à tous les cours mais quand même dans une majorité dans une journée où t'as un C.M. de trois heures forcément je suis sur autre chose que le cours après des T.D. d'une heure et demie en général je le fais pas c'est plus les C.M. donc ça dépend des journées si t'as trois cours magistraux dans la journée bah je fais toute la journée dessus si j'ai un C.M. et après c'est que des T.D. bah je suis moins dessus

Interviewer : parce que tu sens une forte différence entre C.M. et T.D.

Clémence : bah les C.M. en général bah nous on a des blocs de deux ou trois heures et c'est en amphi donc t'as vite fait de te mettre au fond de l'amphi avec ton ordi le prof te capte pas alors qu'en T.D. on est trente quarantaine en salle avec le prof qui est devant toi au tableau avec son bureau donc c'est ça se fait moins quoi et puis bon ça passe plus vite et en général c'est beaucoup plus interactif donc euh alors que le cours magistral bah concrètement tu dis rien quoi tu t'es là tu tu prends ton cours et c'est fini quoi

Interviewer : quand tu dis interactif tu entends quoi précisément

Clémence : bah après c'est si on avait des exos à préparer des trucs bah forcément on parle avec le prof on communique enfin c'est il peut y avoir des c'est pas forcément des débats mais il y a des discussions entre les élèves entre les étudiants et les profs sur euh par exemple on a eu des T.D. en droit sur avec des cas pratiques donc on devait préparer le cas pratique trouver des articles dans le code au préalable donc forcément après tout le monde donne son avis et le prof donne la solution si on a encore des questions on reparle avec et c'était des matières qui m'intéressaient quand même bien donc euh là j'étais pas à faire autre chose je notais mon cours et puis je suivais voilà dans le sens-là que c'est interactif mais après je le fais pas au début du cours dans les cours de trois heures ça va arriver au bout d'une heure et quart en début de cours je suis toujours voilà je suis quand même dedans et au bout d'un moment c'est à partir du moment où on sent que le prof commence à s'essouffler ou à partir parce que j'ai des profs comme ça qui parlaient qui racontaient autre chose pendant dix minutes tu sais pas forcément t'as pas forcément envie de l'écouter donc c'est à partir de ce moment-là que j'ai commencé à lâcher vraiment en cours quoi et à faire autre chose

Interviewer : et quand tu fais ça ça peut durer combien de temps

Clémence : bah c'est très changeant par rapport au prof on va dire il y a des cours j'écoutais quasi pas parce que j'avais déjà le cours et c'était pas passionnant donc c'était non stop pendant une heure et puis il y a des autres cours où bah si c'est juste les messages de l'association ça va durer deux minutes le temps de regarder les messages répondre et après lâcher c'est très changeant quand même il y vraiment de tout c'est en fonction de pourquoi je lâche le cours en fonction du cours en question et voilà parce que si je lâche le cours parce que c'est un truc ennuyant parce que le prof est parti dans autre chose ça va durer longtemps je vais je vais je sais pas je vais retourner sur facebook si c'est une info que je suis quand même mais que je vois que c'est un message de l'association bah je je lâche deux secondes dès que je peux pour pouvoir répondre et puis c'est tout quoi

Interviewer : est-ce que tu peux me donner quelques exemples de situation dans le cours où tu as fait autre chose

Clémence : bah du coup partant du principe que j'ai déjà les cours donc du coup je renote pas grand-chose quand je vois que c'est une partie quand c'est les parties historiques ou des trucs ou des intros qui ont jamais qui sont pas très intéressantes là je là voilà je pars dans autre chose si ça peut être quoi d'autre ou sinon si on n'en peut plus des fois ça va être un quart d'heure avant la fin de toute façon on en a marre donc on fait autre chose je pense que ça peut être ça et puis sinon bah c'est pas par rapport au cours mais c'est vraiment par rapport à la distraction donc c'est l'association qui va faire que de toute façon je vais je vais lâcher le cours peu importe où j'en suis dans le cours

Interviewer : qu'est-ce que tu ressens quand tu fais ça

Clémence : bah pour la veille associative bah je me dis tant pis c'est pour la bonne cause et puis enfin en fait je pense pas vraiment je c'est intuitif à force on sait qu'on doit le faire on le fait et puis euh j'ai toujours après voilà je gérais aussi bien le truc j'ai toujours mes amis à côté pour en avoir un qui va prendre le cours pendant qu'il y en a un qui lâche on s'organisait limite à plusieurs pour faire ça donc euh donc je sais que s'il manque vraiment une partie de cours après je redemande à quelqu'un ça posera pas trop de problème quoi donc je culpabilise pas si c'est la question je sais pas s'il y en a qui culpabilisent de le faire ça m'est arrivé cette année de jouer mais c'était à un moment il y avait un moment j'ai trouvé un jeu je l'aimais bien j'y jouais un petit peu et vraiment pendant les temps où c'était des conclusions de chapitres ou des moments où j'avais déjà le cours et où ça m'intéressait pas trop mais c'est pas le principal de ce que je faisais c'est vrai que le faisais plus en dehors des cours et encore là je le fais plus encore en été que pendant mes périodes de cours et sinon répondre aux SMS et messages facebook je le faisais de toutes façons après traîner sur facebook un peu moins et le shopping c'était vraiment très rare bah c'est vraiment en tournant sur facebook t'as les pubs qui apparaissent et tu vas cliquer dessus mais bon en général je le faisais pas en cours je sortais pas ma carte bleue pour m'acheter un truc quoi faut pas déconner et pour tout ça bah j'étais bien contente de m'occuper toute seule ouais je me disais pas grand-chose de spécial spécialement pour les SMS après ça dépendait au moment des si je sentais si c'était un truc important qui se passait dans le cours je me disais oh faut que je fasse vite quand même que le prof le voit pas parce que je me mettais pas toujours au fond de l'amphi non plus donc je faisais toujours attention à cacher un peu le téléphone en cours quoi pour le faire et puis euh mais bon je me disais pas

spécialement à part faut pas que le prof me grille parce que voilà forcément c'est pas cool parce que se prendre une réflexion devant trois cents personnes en amphi c'est jamais cool

Interviewer : est-ce qu'il y a certains cours plus que d'autres des lesquels tu fais ça

Clémence : ouais alors il y en avait un c'était droit du travail c'était un cours intéressant parce qu'il nous apprenait des choses pour même dans la vie de tous les jours c'était sur les droits des propriétés pour les maisons c'était un cours très carré très propre que j'avais déjà récupéré donc euh là je le faisais c'était plus quand mais là c'était plus celui-là c'était plus pour les SMS et tout je savais que je pouvais lâcher le cours et le récupérer très facilement parce que c'était un truc très carré et que les autres notaient exactement comme le prof disait donc c'était facile à récupérer et donc je m'inquiétais pas de lâcher un peu euh il y avait un il y en avait un c'était un prof qui partait dans tous les sens à chaque fois c'était économie du travail mais il faisait plusieurs matières mais il faisait aussi système de redistribution en troisième année et il faisait aussi d'autres cours c'était toujours des cours historiques au niveau économique en gros mais c'est c'est parce que le prof est comme ça c'est pas les matières spécialement c'est qu'on avait déjà vraiment tous le cours des années précédentes qui ne changeait pas depuis cinq ans et que le prof racontait des anecdotes toutes les quinze minutes sur autre chose donc là on partait tous très loin enfin dès la première pause t'avais la moitié de la promo qui partait enfin c'était donc pour ceux qui restaient fallait bien trouver une occupation donc là okay on faisait autre chose mais sinon bah les T.D. je le fais pas c'est sûr je me rappelle même plus des cours que j'avais tellement c'était passionnant oui voilà après c'est en économie ça allait parce qu'on avait on avait souvent les cours d'avance donc on le faisait sinon les cours de droit où il fallait vraiment suivre et tout moi j'étais plus dans le cours qu'à faire autre chose à côté sauf cas associatif donc finalement quand j'ai déjà le cours et que c'est pas violent qu'on connaît le fonctionnement du prof bah on s'en fiche quoi donc vraiment enfin le prof d'économie là que je te dis en troisième année je l'ai pas vu beaucoup quoi en première année ça allait ça allait j'y allais quand même en deuxième année j'ai commencé à plus trop y aller et cette année les rares fois où j'y suis allée j'étais plutôt à faire autre chose qu'à suivre le cours mais oui voilà les les cours comme le droit où on en apprend autant à écouter le prof qu'à lire le cours autant écouter et pas faire autre chose quoi mais voilà tous les cours en général ouais c'est vraiment en amphithéâtre où en cours magistral où le prof donc voilà où le cours te passionne pas tu fais vraiment enfin voilà moi je faisais autre chose je sais que j'ai toujours plein de trucs à checker au niveau de l'association mais même sans ça j'arrivais toujours à m'occuper un petit peu soit sur facebook soit sur autre chose et ouais non sinon au niveau des T.D. je le faisais pas mais quand j'avais vraiment à le faire c'était vraiment pour les messages associatifs j'essayais de pas trop faire quelque chose en même temps mais les messages associatifs je le faisais quoi qu'il arrive de toutes façons mais sinon oui ça m'est arrivé c'était des cas exceptionnels par exemple il y a une fois où je voulais absolument un billet de concert pour aller voir un concert et l'ouverture de la billetterie était à dix heures piles et forcément t'es en cours à dix heures donc là tu fais autre chose tant pis si t'es en T.D. mais quand tu veux ton concert la fois-là je m'en rappelle la le prof m'avait calée d'ailleurs il m'a dit vous ferez ça après mais bon voilà là c'était un truc forcément tu vas à un concert t'as une marge de dix minutes bah là tu t'en fou dans quel cours tu es tu fais ton truc mais bon voilà après je sais pas si c'était une ambiance un peu souple où les profs s'en foutaient un peu qu'on fasse autre chose sur notre ordi ou quoi parce que je pense qu'en DUT ou BTS les profs sont peut-être plus à cheval et ils embêtent peut-être un peu plus les étudiants je sais pas du tout mais franchement à la fac comme ça on les profs en ont un peu rien à faire de savoir qui suit qui suit pas le cours donc ça entraîne plus à vouloir faire autre chose que suivre le cours enfin par exemple au lycée je l'aurais jamais fait quoi j'étais jamais sur mon téléphone je faisais jamais autre chose ça s'est vraiment développé là dans les études sup en trois ans

Interviewer : plus dans quelle année

Clémence : bah plus au fur et à mesure enfin plus le temps passait plus je le faisais je pense parce que plus le temps passait plus j'étais investie dans l'associatif donc déjà ça me prenait plus de temps et puis après on connaît les profs donc on sait ce qu'on peut faire et on sait ce qu'on peut pas faire avec tel prof donc oui plus ça avançait plus je le faisais parce qu'au début j'étais encore dans une optique lycée où je venais je prenais mon cours je faisais pas de bêtises machin et puis au fur et à mesure donc euh en L1 ça allait encore en L2 ça commençait déjà bien et puis en L3 pfff j'ai j'ai je gérais ma vie ça va mais je bossais chez moi hein faut pas croire je l'ai eu donc c'est que ça s'est bien passé mais par exemple par rapport aux diplômes universitaires que j'ai fait dans ces trucs-là qui m'intéressaient vraiment j'étais jamais sur les j'étais très rarement à faire autre chose quoi alors que c'était plus les cours de la licence où je faisais où je m'occupais autrement et puis bah c'était pas la meilleure orientation que j'ai fait c'était pas forcément la licence que je voulais faire et du fait que j'avais déjà les cours avant alors que voilà au bout d'un moment la première année j'ai vu que je m'étais un peu trompée mais j'avais pas envie de redoubler donc j'ai terminé l'année je me suis dit tant pis en trois ans c'est fini alors que les DU c'est vraiment des trucs que j'ai vraiment choisis parce que le sujet me bottait de base donc quand j'y allais j'y allais parce que c'était intéressant parce que je voulais apprendre des trucs donc là j'étais beaucoup moins bah sur mon téléphone ou sur mon ordi à faire autre chose euh mon

orientation je pense que j'aurais plus préféré faire de l'économie pure que là j'ai fait du droit de l'éco mais de l'éco euh de bas étage quoi où on apprenait vraiment les bases vite fait c'était pas très violent après on avait bah on avait un T.D. où on avait de la compta et des stats donc ça ça m'intéressait bien donc je suivais le cours ça il y avait pas de problème mais euh pfff tout ce qui était droit je m'en fichait donc euh c'est des matières euh il y en avait c'était intéressant donc j'écoutais parce que même pour la vie de tous les jours c'est utile c'est pas que pour les études pour le travail mais il y a des matières genre droit administratif où on t'apprend les différents types de contrats administratifs qui existent entre l'administration française ou tout autre établissement je sais pas quoi euh à un moment tu lâches tu fais autre chose parce que moi ça m'intéressait pas trop je sais que je ferai pas ça de ma vie l'année prochaine je serai en master en alternance donc moitié à la banque moitié en cours donc je pense là que je vais arrêter de faire autre chose et plus suivre mes cours parce que j'ai enfin trouvé un truc qui m'intéresse

Interviewer : si on revient sur les activités sur ordinateur et smartphone qu'est-ce que ça t'apporte de faire ça en cours

Clémence : bah il y a des choses ça me permet de gagner du temps sur autre chose donc c'est beaucoup l'associatif ou euh bah quand il y avait des visuels de soirée ou des descriptions d'événements à préparer des trucs à vérifier bah je le faisais toujours en cours parce que ça allait enfin ça allait plus vite et plutôt que de me bloquer une heure après à rester là je me dis comme ça c'est fait euh répondre aux mails voilà aussi je regardais mes mails tous les matins en cours euh voilà des fois il y avait rien ça prenait deux secondes juste le temps de se connecter et de regarder mais des fois il y avait des trucs importants à regarder à gérer donc je le faisais aussi enfin voilà ça me faisait gagner du temps dans des matières où je savais que de toute façon je pouvais le faire je pouvais me le permettre après si c'est sur les jeux ça m'apporte pas grand-chose quoi un peu de distraction quoi mais je pouvais m'en passer

Interviewer : vous êtes combien dans votre promo

Clémence : euh alors quand on était en L1 on était à peu près trois cents en L2 on était cent cinquante et en L3 cent vingt en C.M. mais après en T.D. c'était des groupes de trente quarante

Interviewer : tu as plus de C.M. ou de T.D. ou c'est équilibré

Clémence : c'est à peu près équilibré

Interviewer : et dans les deux types de cours est-ce que tu vois les autres étudiants faire d'autres choses que le cours

Clémence : oui oh oui j'étais pas la seule bah les C.M. c'est c'est à chaque fois je pense il y en a toujours qui viennent là pour faire autre chose bah on sait pas pourquoi ils se lèvent le matin tellement ils en ont rien à faire du cours quoi c'est euh bah j'en ai déjà vu qui prépareraient leurs exos pour pour les T.D. d'après ou qu'ils faisaient déjà leurs fiches en début d'année parce que tout le monde avait déjà le cours d'avance donc ils fichaient le cours ils viennent en cours pour ficher le cours qu'ils ont déjà en fait c'est donc il y a ça il y a bah il y en avait qui étaient sur internet tout le temps donc ça peut être facebook euh il y en avait un il était très fort il regardait une série en C.M. aussi il avait toujours son écouteur bien caché et puis il regardait une série il était au fond de l'amphi je sais pas comment il faisait enfin je sais pas pourquoi il venait lui vraiment peut-être pour la connexion peut-être à la limite et après oui voilà en C.M. oui beaucoup en T.D. euh bah il y en avait aussi mais moins et puis il y a quelques profs malins qui disent qu'ils veulent pas d'ordi dans leur T.D. donc là forcément on est bloqué

Interviewer : et personne ne l'amène

Clémence : non bah de toute façon c'est enfin on avait une prof comme ça qui vraiment la première séance elle nous l'a laissé parce que bah on n'avait pas forcément tous un cahier et une feuille ou pour prendre le cours mais elle nous a dit à partir de la semaine prochaine je veux plus voir d'ordinateur donc dans le cours-là on suivait on partageait on discutait avec la prof c'était c'était vivant ça allait il y en a qui savent faire quand même

Interviewer : c'est-à-dire qui savent faire

Clémence : bah des profs qui savent capter l'attention et éviter éviter que les étudiants font trop de choses sur leur ordi pendant le cours

Interviewer : qu'est-ce qu'ils font concrètement

Clémence : bah déjà ça la technique de vous avez pas d'ordi donc forcément vous pouvez pas faire autre chose et c'était une prof elle nous poussait vraiment à participer parce qu'elle mettait des points de participation sur la note de T.D. ou elle avait envie qu'on parle limite elle interrogeait les gens au hasard parce qu'elle avait sa liste bah voilà le cours on était dedans pendant une heure et demie et voilà on faisait pas autre chose c'est sûr

après il y en a certainement qui arrivaient quand même à sortir leur téléphone pour faire autre chose quoi ceux qui étaient cachés au fond de la salle mais sinon ça va il y a quand même des profs qui quand quand les profs le veulent qu'on s'ennuie pas et qu'on fasse pas autre chose c'est possible mais faut de la motivation je pense

Interviewer : qu'est-ce que tu en penses quand les autres étudiants regardent une série ou sortent leur téléphone

Clémence : moi ça me fait rire ça me enfin comme je suis pas passionnée par les cours que j'ai suivi ça me ça ça me je m'en fiche un peu enfin ils font bien ce qu'ils veulent enfin je fais pareil bon c'est sûr il y en a ils le font plus ils c'est un niveau un peu plus élevé quoi mais non je m'en fiche quoi c'est pas mon problème bon quand ils viennent me demander les cours à la fin du semestre je les envoie bouler quoi donc voilà

Interviewer : tu peux me préciser comment tu vois le contenu de tes cours

Clémence : ouais bah au niveau droit bah dans l'ensemble ils sont bien faits ils sont bien structurés avec des grandes parties des chapitres enfin c'est bien fait et comme ils sont en général couplés avec un T.D. dans lequel on approfondit avec des cas pratiques ou des disserts ou autre chose ce qu'on voit en cours bah la semaine d'avant c'est des cours qui sont bien faits quand même ils sont bien pensés ils sont denses c'est clair que quand t'arrives au partiel si t'as appris la moitié du cours t'es content et au niveau économique c'est c'était pareil il y avait des T.D. en plus du C.M. pour kiffer pour kiffer genre un peu mais il y en avait c'était je pense il y avait moins de communication entre le prof de C.M. et le prof de T.D. parce qu'il y en avait c'était vraiment la répétition dure donc à un moment on n'allait plus en C.M. on allait juste en T.D. parce que là on était obligé d'y aller et ça durait moins longtemps ouais la prof je sais pas comment elle faisait son cours bah elle nous envoyait tous les diaporamas en début d'année donc c'était moins intéressant après au niveau des T.D. qui étaient tout seul comme la comptabilité les stats ou même l'anglais et enfin il y avait aussi une LV2 moi j'avais espagnol ça ça allait c'était des cours euh bah en stat et compta il y avait vraiment un programme fixe qu'on devait faire euh dans l'année et c'était bien fait c'était pas spécialement dense c'était pas spécialement compliqué après il y en avait qui étaient perdus parce qu'ils aimaient pas les maths de base donc forcément quand on leur ressort les maths alors qu'ils ont payé euh une licence assez générale mais moi ça allait j'aimais bien sinon bah sinon on avait de la sociologie euh j'y allais pas du tout en C.M. mais bah je l'apprenais pfff trois semaines avant le partiel et puis ça allait quoi et en T.D. c'était intéressant c'était assez participatif la prof pareil se démerdait pour que qu'on soit dedans les C.M. le prof était très soporifique donc je préférais dormir chez moi que dormir dans l'amphi le matin c'était les vendredi après les soirées du jeudi soir donc forcément c'est pas contre lui hein parce que le prof était sympa en plus mais le cours changeait pas d'une année à l'autre enfin c'est et puis ça m'intéressait vraiment pas du tout de faire ça et je l'avais déjà l'année dernière j'y étais allée peut-être les trois premiers cours et puis on m'a donné le cours je l'ai regardé le partiel s'est bien passé je me suis dit ouais c'est bon j'y vais ça sert à rien de toute façon j'ai des bonnes notes donc et puis après ouais enfin c'était vraiment pas du tout une matière qui m'intéressait il y en avait qui devaient certainement bien apprécier mais moi après je oui c'était il y avait des trucs c'était sympa de les écouter une fois mais apprendre et tout je enfin ça m'intéressait vraiment pas spécialement je pense après c'est personnel parce que j'ai une amie qui est carrément en licence de sociologie donc forcément il y a des gens que ça intéresse mais moi c'est pas pour moi et puis il y avait des cours qui étaient sympas c'était des cours de spécialité ressources humaines parce que du coup j'étais en spécialité ressources humaines et troisième année et euh il y avait un prof il nous faisait deux cours en fait mais au final il les a mélangés il en a fait qu'un seul gros cours donc il avait son diapo qui était derrière lui et puis et puis il nous le lisait limites hein donc c'était pas très mais ce qui m'a marqué c'est à la fin en fait les deux dernières séances qu'on a fait il nous a mis en groupe et il nous a fait faire enfin il nous a fait faire des travaux de groupe et c'était sympa ça a changé et ça nous a fait voir vraiment d'une façon beaucoup plus pratique tout ce qu'on avait vu juste avant donc ça j'avais bien aimé cette partie où bah vraiment limite on travaillait en groupe pour pour discuter et puis bon forcément il faut toujours que le prof encadre et qu'il passe de temps en temps parce que sinon ça peut vite partir ailleurs mais c'est un exercice que j'aimais bien et on le faisait pas souvent c'est bien dommage mais dans mon DU il y avait l'anglais surtout que j'aimais bien l'anglais c'était vraiment sympa parce qu'on avait des modules on avait six modules dont trois le premier semestre et le deuxième semestre et il y en avait où on enfin c'était que de l'interaction avec le prof c'était le but du cours c'était de nous faire parler en anglais pendant deux heures donc c'était trop sympa et on avait un autre module où c'était on apprenait c'était à faire des documents écrits en situation professionnelle donc ça pouvait être les mails les synthèses d'intervention de choses comme ça des topics des lettres de motivations enfin on a même fait des CV en anglais donc c'est des trucs qui servent dans la vie c'est ça que j'aimais bien c'était le côté utile dans ce DU l'anglais mais qui pouvait nous servir en français après par exemple la façon de nous parler avec bah juste un collègue ou quelqu'un de supérieur hiérarchiquement enfin même on l'apprenait en anglais mais on comprenait bien que ça allait nous servir en français et le DU de banque bah c'était vraiment sympa on faisait toujours même si les cours duraient très longtemps on faisait toujours une partie euh le prof nous expliquait un bout de théorie mais ça durait une demi-heure et après direct on faisait des cas pratiques et comme on était souvent bah huit maximum on se mettait par groupe de deux ou trois et puis

on faisait les cas pratiques à plusieurs on restituait à plusieurs c'était vraiment une super ambiance et puis c'était plus sympa qu'un gros cours où il y a tout le monde qui est là juste pour écouter le prof et partir quoi

Interviewer : et ce que tu appréciais le moins

Clémence : euh bah la socio je pense qu'on peut le dire euh j'aimais pas aussi c'était des cours mais en fait c'est plus c'est plus à cause des profs que du cours en lui-même c'est la façon que le prof a de faire cours qui me fait y aller ou pas quoi si le prof est vivant et sympa et bah pas forcément qu'il parle avec les gens mais si c'est bien ficelé ça va si c'est un prof qui arrive qui lit son diapo et qui reste à pas parler fort assis à son bureau pendant trois heures enfin c'est c'est beaucoup plus compliqué de s'intéresser au cours quoi c'est même pas forcément pour le contenu du cours mais vraiment pour la forme de présentation du cours et c'est vraiment qu'il y a beaucoup de il y en a quand même pas mal de prof qui ne savent pas spécialement faire cours correctement et je sais pas pourquoi c'est encore possible donc ceux qui m'intéressaient moins bah il y avait une prof comme ça de droit donc elle faisait le droit civil mais en deuxième semestre de L1 donc c'était une prof par rapport au premier semestre elle nous a fait un cours de droit commercial en deuxième année j'ai essayé de la suivre hein parce que le cours était sympa mais mais j'en pouvais plus de l'écouter et en troisième année j'avais deux cours avec elle j'y allais pas parce que j'en avais marre d'elle mais sinon le cours bah quand je l'ai appris trois semaines avant le partiel ça allait hein au final ça allait c'était pas le cours le plus inintéressant du monde mais c'était vraiment ma façon de le faire et sinon j'aimais pas aller en espagnol je voyais bien que j'avais déjà perdu du niveau par rapport au lycée ça m'énervait de continuer à faire ça donc voilà la LV2 c'était pas pour moi je trouvais que c'était en trop moi

Interviewer : et par rapport aux manières de faire cours de tes enseignants qu'est-ce que tu apprécies ou n'apprécies pas

Clémence : bah moi j'apprécie quand on a un cours bien structuré bien propre où si on a raté une demi-heure de cours on peut rattraper parce qu'il y a les titres ou alors parce qu'il y a le diapo derrière où il y a marqué où est-ce qu'on en est dans le cours enfin c'est bien comme ça on est toujours calé on sait où on en est on est jamais perdu j'aime bien le cours où c'est pas juste un prof qui va pas dicter un truc voilà le prof va t'expliquer une fois de façon assez claire de façon assez nette pour que tu puisses l'écrire et après il va reformuler ou il va donner des exemples où on n'a pas forcément besoin d'écrire mais on va juste écouter pour mieux comprendre et on ressort de là on a à la fois la trace écrite et on a déjà bien une bonne partie du cours dans la tête donc ça j'aime bien après donc ça c'est pour les C.M. vraiment les choses que j'aime bien c'est ça un cours bien structuré où c'est réexpliqué plusieurs fois de manières différentes et au niveau des T.D. bah moi j'aimais bien le fonctionnement où on avait des exos à préparer avant de venir et puis on discutait après avec le prof où c'est interactif tu vois enfin venir écouter quelqu'un pendant une heure et demie c'était pas ça qui m'intéressait quand même et bah parce qu'il y a des profs euh après ça dépend vraiment de leur personnalité il y en a on sent tout de suite qu'on peut les arrêter ils seront même contents de voir qu'il y a des questions et d'y répondre donc c'est vraiment bien les profs comme ça mais les profs où euh tu lui poses ouais une question t'as l'impression de le faire chier quand tu l'arrêtes bah il y a un moment ça t'intéresse plus quoi et tu lâches au fur et à mesure euh à sa façon de réagir il souffle il répond très très vite fait ouais limite ça se voit qu'il veut pas approfondir une question ou euh voilà ou après il va remballer un élève ou deux secondes à lui dire ah bah tu devrais savoir ça alors que bah s'il y en a un qui pose la question il y en a forcément dix qui savent pas c'est souvent comme ça comme ils nous disent comme il y a peu de gens qui osent prendre la parole s'il y en a un qui pose une question c'est qu'il y en a d'autres qui se la posent aussi donc les profs qu'ils remballent les étudiants qui veulent bien s'intéresser à leur cours bah ça donne pas envie d'écouter ça donne pas envie de rester ça donne pas envie de suivre vraiment

Interviewer : ils font des pauses

Clémence : oui bah les T.D. d'une heure et demie non on faisait tout d'un coup et les C.M. de trois heures oui donc après au loisir du prof soit on faisait une bonne pause au bout d'une heure et demie soit on faisait deux petites pauses toutes les heures ça dépendait mais oui pour les C.M. il y avait des pauses et des C.M. de deux heures il y avait des profs qui nous faisaient des pauses et on avait aussi des T.D. de deux heures et là par contre on faisait tout d'une traite

Interviewer : tu trouves que tu as assez de pauses

Clémence : oui moi ça allait en fait quand on trouvait qu'on avait pas assez de pauses on se la prenait soi-même enfin c'est c'est ça en fait histoire de faire autre chose pendant le cours c'est je pense que c'est aussi une façon de se dire ah bah je prends une pause parce que là j'en peux plus quoi et il y avait aussi enfin voilà quand je te disais au tout début que des fois pendant une heure et quart ça va j'arrive à suivre il y a pas de problème et puis au bout d'un moment j'en peux plus je commence à faire autre chose c'est aussi une façon de prendre

une pause avant la vraie pause ou s'il y a pas de pause on se la prend cinq minutes à faire autre chose pour se déconnecter et revenir après mais dans l'ensemble je pense qu'on avait quand même assez de pauses

Interviewer : tu fais quoi pendant les vraies pauses

Clémence : bah soit je vais chercher un café à la machine à café ou des fois je restais parce que bah voilà si j'avais vraiment un gros truc d'asso à régler bah je prenais la pause pour le faire vraiment je faisais que ça sinon euh bah des fois tu vas aux toilettes aussi parce qu'on avait quand même le temps d'aller d'aller faire autre chose d'aller dehors cinq minutes et de revenir ça allait il y en avait qui fumaient une clope bon moi je fume pas j'ai pas de problème et puis voilà en général c'est ça on partait pas faire autre chose trop loin quoi c'est on partait dehors cinq minutes et puis on revenait quoi

Interviewer : tes enseignants font des remarques aux étudiants qui ne sont pas sur le cours

Clémence : bah c'est rare qu'ils s'en rendent compte après il faut vraiment que ce soit quelqu'un qui perturbe un peu le cours pour qu'ils fassent une remarque il y en a déjà eu quelques-uns qui ont pris des remarques le prof dit une fois aux étudiants de se calmer et si dix minutes après ça recommence bah ils le foutent dehors j'ai déjà vu quelques fois deux étudiants se faire virer de cours mais c'est des cas spéciaux il y en a un c'était un qui n'aimait pas du tout le prof d'espagnol et une fois il râlait parce qu'il avait pas compris un truc parce que l'enseignant avait demandé de faire un truc mais il avait dû le dire deux secondes avant la fin du cours la semaine du cours et il avait pas fait et il râlait il marmonnait dans son coin on l'avait même pas spécialement entendu le prof s'est énervé d'un coup parce qu'il était juste à côté de lui il était au premier rang et le prof s'est énervé après lui et l'étudiant il s'est levé il a pris ses affaires il s'est barré mais après c'est des cas particuliers dans l'année ça n'arrive pas tout le temps ça arrive une fois nous ça nous fait ah bah il s'est barré comme ça donc c'est marrant moi ça me fait plus rire qu'autre chose quoi

Interviewer : qu'est-ce que tu en penses que des fois les enseignants passent des remarques

Clémence : bah des fois c'est nécessaire parce que si il y en a vraiment qui perturbent le cours et que d'autres veulent vraiment suivre et qu'ils y arrivent pas parce qu'il y a le bordel à côté euh c'est normal qu'il y ait des remarques et c'est normal que les gens soient foutus dehors après si c'est embêter quelqu'un juste parce qu'il fait autre chose et qu'il embête personne au fond de de la salle au fond de l'amphi euh on pouvait s'en passer quoi ça dépend si c'est pour rétablir l'ordre dans le cours oui heureusement qu'il y en a qui le font

Interviewer : si tu pouvais demander quelque chose à tes enseignants par rapport à leur manière de faire cours qu'est-ce que tu leur demanderais

Clémence : bah à ceux qui sont pas foutus de rendre le cours un petit peu dynamique bah je leur demanderais quand même de je sais pas parler plus fort arrêter d'avoir la tête sur leur feuille et de nous dicter leur cours parce que c'est pas possible et à ceux qui le font déjà très bien euh je sais pas à part le dire à leurs collègues pour que ce soit mieux dans les autres cours il y a pas grand-chose à leur demander quoi après il y en a qui sont vraiment disponibles euh qui reçoivent des mails aux questions qu'on pose ceux-là il y a rien à dire et à leur demander à part de continuer à rester comme ça quoi

Interviewer : alors maintenant j'aimerais bien que tu me parles de comment tu trouves ta formation universitaire

Clémence : bah c'était pas le choix que j'aurais fait si c'était à refaire mais dans l'ensemble c'est quand même une formation qui m'a apporté plein de connaissances générales sur à la fois l'économie à la fois le droit et puis sur d'autres matières donc ça ça apporte quand même beaucoup de connaissances sur plein de disciplines différentes donc c'était intéressant pour ça ça nous a donné enfin voilà plein de vraiment plein de choses dans plein de domaines différents après juste la formation en elle-même je pense qu'elle est pas suffisante pour trouver vraiment ce qu'on veut faire enfin après ça dépend aussi des gens quoi c'est moi je sais que la même formation sans le côté associatif que j'ai fait vraiment pendant les trois ans où j'étais en licence ça m'aurait peut-être beaucoup moins intéressé parce que j'ai pu le faire parce que la licence n'était pas très chargée et elle était facile à suivre sans forcément être à fond dans les cours tout le temps et je pense que si j'ai si j'avais été dans une formation qui m'intéressait beaucoup plus où j'avais pas le temps de faire autre chose à côté ça aurait été bien aussi mais là en fait j'ai j'ai bien aimé la formation parce que j'ai pu avoir le temps de faire autre chose à côté que ce soit les DU ou l'associatif

Interviewer : elle est importante pour ton avenir

Clémence : bah oui forcément après on passe pas trois ans à faire un diplôme pour que ça sert à rien non plus quoi bah oui ça m'a donné des bases en droit que j'aurais jamais eu si j'avais fait que de l'économie par exemple ça m'a donné bon après une logique une logique plus mathématique et tout je l'avais déjà avant de par mon bac scientifique que j'ai passé avant et puis bah après on peut quand même dire que ça fait partie de la formation

mais tout le côté associatif où j'ai pu rencontrer des personnes de l'administration et de la direction de mon école bah je l'aurais jamais fait si j'étais dans une licence où j'étais à fond dans les cours où j'aurais fait que ça donc j'ai appris vraiment aussi à parler avec les gens à parler en public devant des groupes de personnes c'est pas grâce à la formation en elle-même mais c'est grâce au fait qu'elle soit que j'ai eu le temps de faire de l'associatif à côté et ça ça me servira forcément

Interviewer : parce que tu aimerais faire quoi après

Clémence : bah du coup j'aimerais être conseillère bancaire au niveau des professionnels donc euh ça demande beaucoup de connaissances en droit c'est souvent en droit commercial en droit des sociétés en droit du travail donc j'en ai déjà donc c'est déjà bien et puis des ça demande aussi des un contact avec la clientèle et une capacité à discuter voilà que j'ai pu avoir plutôt par rapport à l'associatif

Interviewer : et les exigences universitaires les attentes et le niveau demandé est-ce que tu pense que ça a une importance dans ta construction personnelle

Clémence : bah de faire les dossiers ça peut être intéressant pour voir bah la capacité de travail qu'on est capable d'abattre en peu de temps des fois parce que bah quand il faut préparer un dossier en trois semaines ça m'est arrivé cette année mais la prof me sortait un truc à faire à lui sortir un dossier de vingt pages pour trois semaines de taf donc c'est important parce que ça nous montre qu'on est capable de le faire ça nous montre qu'on est capable d'aller chercher plein d'informations de bosser sur plein de supports différents et de restituer la chose assez rapidement donc oui c'est intéressant et c'est important plus tard parce qu'on aura toujours des rushs comme ça dans la vie professionnelle où il faudra faire les choses très rapidement donc oui je pense que c'est ouais

Interviewer : je pense qu'on arrive au terme de cet entretien sauf si tu vois des choses à rajouter qu'on n'aurait pas dites

Clémence : euh je pense qu'on a fait le tour sur les activités en cours après sur les cours on pourrait continuer encore des heures mais sur ton sujet je vois rien

Interviewer : qu'est-ce que tu as pensé de cet entretien

Clémence : j'ai beaucoup parlé mais je pense que c'est le but mais c'était bien et c'était sympa de faire ça je le referai si je trouve des sujets qui m'intéressent pareil c'est que je peux apporter quelque chose ouais là je pouvais peut-être apporter une vision qu'il y aurait peut-être pas ailleurs avec le côté associatif donc je me suis dit que ça serait intéressant plus pour toi que pour moi de te parler de ça

Interviewer : c'est gentil merci encore d'avoir accepté de le faire

Entretien Justine

Interviewer : bonjour merci d'avoir accepté de faire cet entretien est-ce que tu peux te présenter

Julie : alors j'ai dix-neuf ans j'ai commencé ma L1 de sociologie bah l'année dernière j'habite à Nancy et voilà

Interviewer : alors pour commencer est-ce que tu peux me parler de toutes les activités que tu fais sur ton ordinateur ou ton smartphone en cours

Julie : en cours bah en cours la plupart du temps je vais pas trop sur facebook et tout en fait genre j'allume word j'écris mon cours c'est pendant la pause qu'il y a dix minutes quinze minutes que je vais voir facebook ou je vais voir des sites de fringues ou je sais pas quoi

Interviewer : et ton smartphone

Julie : mon smartphone je l'utilise souvent mais pas trop en cours quand j'ai un message je réponds vite fait mais la plupart du temps de reste sur mon ordi mais par contre je l'utilise beaucoup hors cours et mon ordi il me sert aussi à regarder des films et des séries chez moi

Interviewer : et comment tu vois le fait de répondre à un message en cours

Julie : bah en cours j'essaye de pas trop répondre aux messages pour à peu près à suivre parce que quand je sens que la prof a quelque chose d'intéressant à dire j'écris j'écris l'idée et quand je vois qu'elle se répète pour bien qu'on assimile l'idée que je sais que j'ai bien compris bah je me permets de prendre mon smartphone pour répondre ou sinon je l'utilise pas euh pas plus que ça quoi ça dépend du cours autant ça m'arrive de répondre quatre fois sur un cours de deux heures autant des fois je peux ne pas répondre du tout je le laisse complètement de côté et puis j'écoute et puis je réponds après mais la plupart du temps j'écoute vraiment parce que j'ai peur de me perdre de pas écrire une idée importante après de pas arriver à suivre le reste donc la plupart du temps je me dis je réponds après j'attends la pause quand les profs disent vous pouvez aller fumer enfin genre je fais une pause là je réponds ou alors à la fin du cours

Interviewer : comment tu vois le fait que parfois certains étudiants vont sur internet en cours pour jouer pour faire du shopping en ligne ou sur facebook pendant le cours

Julie : bah en fait ça dépend des cours en T.D. où le prof il est il pose des questions enfin vraiment ça dépend du cours mais quand c'est vraiment un C.M. où le cours il est construit sur un auteur vraiment si tu loupes quelque chose et les gens qui sont sur facebook et qui en ont qui en ont un peu rien à foutre bah je me dis qu'ils sont pas super intéressés par leurs études ou alors c'est que pour enfin c'est je veux pas dire que tous les boursiers sont comme ça mais que il y en a plusieurs ce serait que pour la bourse ou que parce que les parents ils forcent à aller en cours quoi après ils font ce qu'ils veulent mais moi je vois pas pas super bien quoi il y en a cette année à chaque fois en amphi en C.M. il y en a toujours trois qui vont toujours être sur leurs réseaux sociaux au lieu de au lieu de suivre le cours ça ça me dérange pas parce qu'ils font ce qu'ils veulent de leurs études enfin c'est pas ma vie mais c'est juste que après ils redemandent les cours sur facebook oh j'étais pas là au cours oh j'ai pas fait attention bah oui bah après ça me dérange pas de passer les cours parce que clairement ça prend ça prend deux deux secondes à les donner mais c'est juste que quand tu te dis que toi tu te prends de la peine à suivre le cours et que eux ils le font pas euh ça donne plus trop envie d'envoyer en fait

Interviewer : tu penses que les enseignants voient quand les étudiants sont sur facebook ou autre

Julie : oh bah oui ah ça j'en suis sûre les profs voient tout

Interviewer : alors j'aimerais que tu me parles un peu de ta manière de voir tes cours

Julie : bah en fait j'ai fait un bac L et euh bah ça allait mais j'ai eu mais je l'ai eu à ça je l'ai eu à 10,83 c'était pas quelque chose qui me plaisait beaucoup et je suis allée en socio et euh j'ai découvert la socio et quelqu'un m'a parlé de la socio aux portes ouvertes ça m'a pas du tout plut je me suis dit moi socio jamais de la vie et je voulais faire psycho et mon père il m'a dit non la psycho c'est pas fait pour toi t'y arriveras pas du coup je me suis dit bon bah je fais socio et une fois arrivée en cours c'était beaucoup de la pratique aussi parce que ça se base sur des enquêtes et j'ai trouvé ça super intéressant ça m'a beaucoup plu et après de manière générale ça m'intéresse forcément t'as des cours où ce que disent les profs ça t'intéresse pas t'en as un peu marre et tout mais moi j'aime bien moi j'aime bien et puis en plus en socio on n'est pas énormément comme en psycho en psycho ils sont vraiment vraiment beaucoup en amphi et tout en socio c'est un peu c'est plus en communauté réduit enfin je parle de cette année enfin c'était bien à suivre après j'aime pas plus que ça la la fac parce que c'est vraiment c'est vraiment grand c'est pas beau c'est mais bon après j'aime bien arriver avec mon ordinateur prendre le cours que ça m'intéresse et enregistrer et repartir et pouvoir relire et tout parce que j'ai pris l'ordi au début j'avais un peu peur de pas arriver à suivre parce que je tapais pas forcément super

vite mais euh j'avais les mêmes problèmes qu'au lycée c'est-à-dire que j'étais brouillon je notais sur des feuilles et puis les feuilles c'était des feuilles volantes et puis je les retrouvais jamais alors que sur l'ordi t'as la possibilité que tout soit clair t'as la possibilité d'imprimer de souligner et tout donc euh c'est pour ça que j'ai pris l'ordi et je préfère l'ordi et puis vu comment les profs ils écrivent ils parlent vite des fois je trouve que sur ordi ça va plus vite à écrire que par écrit direct

Interviewer : et les cours que tes enseignants te donnent qu'est-ce que tu en penses

Julie : bah j'ai trouvé ça super intéressant on a fait de la socio de la famille euh on a fait un peu d'histoire et tout alors que normalement je déteste l'histoire mais je trouve ça je trouve ça intéressant ça donne une nouvelle manière de voir les choses en fait que j'avais jamais j'avais jamais eu l'occasion de voir ça comme ça donc j'aime bien

Interviewer : est-ce qu'il y a certains cours que tu apprécies plus ou que tu apprécies moins

Julie : euh oui il y a des cours que j'aime pas trop euh genre socio de la famille j'adore ça euh statistique bah je déteste parce que ça touche aux maths et les maths euh voilà en gros les cours mais sinon ça dépend beaucoup du prof et que tout soit clair que il s'exprime qu'il regarde vraiment ses étudiants pour parler ça j'adore parce que il arrive à bien expliquer et tout et puis le fait que bah ça touche vraiment à la société la socio de la famille on peut prendre exemple sur des familles ou des familles d'avant sur des choses concrètes alors que pour moi statistiques oui c'est des chiffres donc c'est concret mais ça parle pas de la société donc euh enfin ça parle de la société mais finalement c'est plus abstrait enfin c'est moins réel j'ai l'impression il y avait aussi un cours que j'avais pas vraiment aimé parce que ça portait sur l'histoire mais une fois relu une fois compris j'avais bien aimé parce que le prof il dictait beaucoup donc quand il dicte et qu'il va tellement t'as pas le temps de réfléchir à ce que t'écris t'essaies juste de suivre en fait et une fois les partiels euh quand je commençais à réviser là ça commençait à me plaire parce que je relis et puis le fait que sur ordi ce soit tout clair et tout t'arrives bien à faire le truc ah oui et il y a un cours que j'ai vraiment vraiment vraiment aimé c'est il y a deux cours que j'ai vraiment aimé c'était sociologie de la déviance donc on voyait un peu ce que c'était la déviance euh les normes de la société et tout donc ça ça parlait vraiment de la société donc ça j'aimais vraiment sociologie des âges de la vie donc sur la jeunesse les mouvements et tout la vieillesse donc ça vraiment j'ai adoré c'est les âges de la vie qui se rencontrent comme la vieille dame-là le vieux monsieur ou les plus jeunes et out ça j'ai vraiment aimé parce que c'est vraiment sur la société quoi ça a un rapport direct ce que j'ai beaucoup moins aimé ça doit être le pire c'est enjeux socio-contemporains ça euh non j'ai pas aimé elle dictait tout le temps et c'était il fallait deux minutes pour comprendre la phrase fallait que tu la relises et tout enfin ça j'ai pas aimé enjeux socio-contemporains c'était plus de l'histoire c'était en fait les grands auteurs donc ça j'aime bien mais c'était c'était lourd

Interviewer : tu trouves une forte différence entre les C.M. et les T.D.

Julie : pour moi les T.D. c'est sur les C.M. et on peut poser des questions au prof enfin pas forcément pas forcément le même prof mais on peut poser des questions au cas où on n'a pas compris ou alors c'est vraiment des petits travaux pratiques pour travailler sur la socio et pour moi les C.M. c'est les vrais vrais cours c'est euh c'est c'est la sociologie quoi c'est c'est le plus important

Interviewer : et dans la manière de faire cours comment tu vois les C.M. et les T.D.

Julie : bah les T.D. c'est en petit groupe donc c'est plus sympa on peut poser des questions au prof donc c'est sympa aussi après ça dépend euh quel T.D. c'est-à-dire que il y en a où on devait faire des travaux euh des travaux pratiques donc il y en a qui sont sympas il y en a c'est ça dépend des travaux pratiques en fait ça dépend des T.D. ça dépend du prof

Interviewer : est-ce que tu peux me parler de la manière de faire cours de tes enseignants

Julie : euh bah moi je dirais que enfin la plupart du temps les profs en socio ils sont bien parce que on a des profs qui ont un peu qui ont de l'expérience qui parlent bien aux élèves c'est-à-dire qui lisent pas leur fiche qui sont pas qui sont pas tout le temps tout le temps à dicter et ils sont assez ouverts on peut poser une question ils vont répondre donc ça c'est bien je dirais que ce serait à peu près pour tous comme ça à part une qui est bien aussi que j'adore mais qui est au au dernier semestre bah c'était enjeux contemporains elle était vraiment tout le temps à dicter on comprenait pas on avait pas le temps de lui poser une question parce que t'écris t'écris et t'as pas le temps en fait et puis tu sors du cours bah t'as rien appris et c'est en fait en révisant les partiels que tu comprends son cours donc je trouve ça dommage

Interviewer : qu'est-ce que tu préfères ou préfères le moins dans la manière de faire cours de tes enseignants

Julie : bah ce que je préfère c'est que ils parlent vraiment ils s'ouvrent vraiment ils expliquent et ils reprennent leur idée ils reformulent genre de cinq manières différentes mais dans tous les cas on aura bien compris et euh

ce que j'aime le moins je vois pas trop il y en a qui sont pas très organisés je dirais dans leur cours donc ça c'est embêtant t'es sur l'ordi tu te dis mince on n'est pas au deux enfin du coup t'es paumé sinon c'est tout ce que je vois

Interviewer : tes enseignants font des pauses

Julie : euh ouais ils en font pas mal ils en font tous je crois en C.M. ouais ils font des pauses de dix minutes la pause clope et en T.D. bah ça dépend des profs il y en a qui sont carrément cool donc ils font en deux heures de T.D. ouais ils font une pause et il y en a ils ont pas le temps ils veulent boucler donc ouais ils font pas de pause et ça dépend lesquels

Interviewer : qu'est-ce que tu en penses

Julie : bah moi je préfère quand on a une pause quand même parce que quand t'écris une heure non stop t'as envie d'une pause et ça fait du bien et tu reviens dans la salle t'es pas reposé mais t'es heureux à écrire alors que deux heures non stop bah à un moment tu décroches tu te dis bon ça me saoule et puis tu suis plus

Interviewer : tu trouves qu'il y a assez de pauses

Julie : oui

Interviewer : tu fais quoi pendant les pauses

Julie : je vais aller fumer ou alors quand je suis au quatrième étage et que j'ai pas envie de remonter les quatre bah je réponds à mes messages

Interviewer : est-ce que tes enseignants font des remarques quand les étudiants font des choses qui n'ont pas de rapport avec le cours

Julie : en fait non ils en font pas ils laissent faire c'est vraiment quand il y a un petit groupe qui discute un peu trop fort et que ça gêne qui disent que enfin qui disent une fois de se taire et si ça continue bah de sortir mais ou sinon par rapport à s'ils voient un étudiant qui est sur un réseau social ou n'importe quoi ça ils laissent faire mais c'est compliqué parce que d'un côté si l'élève a envie de rien foutre bah qu'il rate sa scolarité ou peut-être qu'il attend un BTS ou je sais pas quoi enfin je sais pas ce qu'ils veulent parce que dans tous les cas il va continuer donc ça sert à rien de lui dire c'est pas pour ça qu'il va être intéressé par le cours s'il est pas intéressé il est pas intéressé donc il peut faire ce qu'il veut quoi il va noter le cours mais il va enfin ça sert un peu à rien quoi je pense que les profs ils le savent

Interviewer : et tu vois beaucoup d'étudiants qui fait autre chose pendant le cours

Julie : je dirais à peu près euh quand je regarde comme ça à vue de nez je dirais environ cinq sur quinze enfin un tiers quelque chose comme ça il y en a toujours c'est pas la moitié c'est pas tout le monde mais genre un petit groupe quoi

Interviewer : tu vois ça comme un peu rater sa scolarité c'est ça

Julie : bah ouais je suis trop radicale mais pour moi c'est pas rater sa scolarité ça j'ai été trop radicale pour moi ça m'est déjà arrivée aussi de faire en cours quand je vois que ça m'intéresse pas bah je vais aller sur facebook pendant toute l'heure tu vois donc c'est pas rater sa scolarité je je sais pas comment dire si de base il est sur facebook et le prof lui dit note ton cours c'est qu'il a pas envie de le noter donc s'il a pas envie de le noter euh c'est sa vie quoi c'est tant pis pour lui il demandera à son ami ou après oui c'est c'est pas non plus rater sa scolarité parce que comme je dis ça m'arrive des fois de je me dis bon bah là à l'heure-là il y a rien d'intéressant en gros on est en train de parler de l'heure d'avant on on s'en fout et du coup bah je suis pas et euh c'est juste que pour moi ça sert à rien c'est la vie de l'étudiant et euh ça sert à rien de lui dire c'est pas pour ça qu'il va forcément apprendre

Interviewer : qu'est-ce que tu te dis quand t'es sur facebook et qu'il y a rien à prendre en note comme tu viens de dire

Julie : quand je suis sur facebook comme ça bah je me dis purée bah pourquoi je me suis déplacée en fait je me dis bah j'aurais pu faire ça chez moi c'est ça me saoule d'être à la fac alors que en fait il enfin c'est pas parler pour rien mais quand il y a vraiment rien je sais qu'en T.D. on a déjà eu un prof il nous faisait des pauses d'une demi-heure ou plus dans un cours de deux heures où on parlait entre nous on parlait juste comme ça je me dis bah j'aurais pu rester chez moi au lieu de me déplacer

Interviewer : ça t'es déjà arrivé plusieurs fois pendant l'année

Julie : non que quelques fois et ça commençait c'était vers la fin de l'année enfin la fin de l'année avec le blocus t'es tu comprends c'est bah ça dépend mais pas beaucoup

Interviewer : c'est-à-dire pas beaucoup

Julie : pas beaucoup ça m'est arrivé quatre cinq fois jamais au premier semestre mais au deuxième semestre ouais un peu

Interviewer : ça durait combien de temps

Julie : ça dépend des fois c'était des T.D. de deux heures et des fois c'était seulement une heure mais enfin si ça m'est arrivé au premier semestre je raconte n'importe quoi ça m'est arrivé genre deux fois j'avais pas fait gaffe au cours j'avais la tête en l'air et je l'avais fait pendant une heure en C.M. la dernière heure et après je l'avais refait en T.D. au semestre deux

Interviewer : c'est à quel T.D. ou quel C.M. en particulier

Julie : euh là c'était un C.M. c'était stratification sociale je crois c'était sur l'histoire et il allait trop vite et et je sais pas ce que j'ai eu et en fait j'écrivais bien mon cours à la pause j'ai commencé à regarder autre chose et puis après plus moyen de me remettre dans le truc la page word elle est restée dans la fenêtre en bas et puis je continuais à regarder et puis je faisais ma vie et tout

Interviewer : c'est un cours qui t'intéresse

Julie : bah c'est bien mais il dicte trop et d'un côté je sais plus ce que j'allais dire mince

Interviewer : tu m'as dit tout à l'heure que ça allait trop vite

Julie : ah oui c'est vrai c'est ouais il va trop vite donc en fait c'est ce que je disais tout à l'heure c'est tu comprends quand tu révises tes partiels mais tu comprends pas pendant le cours et vu que je comprenais pas et que j'étais tout le temps comme ça bah j'ai pas fait gaffe mais j'avais pas envie de reprendre le cours après j'ai redemandé mon cours à une copine qui me l'a passé mais euh sur le coup j'avais pas fait gaffe j'avais pas envie de reprendre mon cours quoi donc oui c'est pas j'ai été j'ai été trop méchante en fait mais je dis que ça dépend des élèves il y en a tu vois ils sont tout le temps là tu te dis pas au pire vous pouvez faire ça chez vous quand tu vois qu'ils notent jamais le cours pendant un mois deux mois trois mois tu te dis bon mais quand c'est de temps en temps c'est normal tu vois et puis j'ai fait ça un T.D. aussi mais c'est vraiment le prof qui parlait limite pas du en fait on a des T.D. on a un C.M. qui parle de la matière-là et t'as un T.D. qui se rapporte sur le C.M. mais il parlait même pas du cours et il était assez jeune et puis il nous parlait comme ça enfin on parlait en même temps qu'il nous parlait j'étais sur facebook tu vois ça parlait pas vraiment du cours c'était voilà donc oui là euh j'étais euh sur facebook parce que j'avais vraiment rien à noter j'ai dû noter deux lignes dans le trucs et donc je pense que les quatre fois que j'ai fait ça je pense que c'était deux fois en stratification sociale et où j'en avais rien à faire ou des fois à la pause j'ai commencé et puis c'est parti

Interviewer : qu'est-ce que tu te dis à ce moment-là

Julie : quand je à ce moment je me dis merde mais je suis en train de faire quoi genre mince comment je vais faire pour avoir mon cours et puis j'écoute un peu et en plus il raconte des choses hyper intéressantes je devrais noter et puis je continue et puis je me dis tant pis je re je demanderai à elle et puis elle me repassera son cours et tout et puis c'est ce qui se passe donc ça va mais sinon euh pour le cas du T.D. il y avait rien à noter en fait donc je me suis rien dit du tout rien à foutre mais je te jure il parlait vraiment il nous parlait vraiment à nous genre ah tu fais quoi ah vous allez bosser cet été donc du coup bah il y a rien à noter même si j'avais demandé le cours à quelqu'un il m'aurait dit bah il y avait rien donc euh mais c'est sympa tu vois parce qu'on parle vite fait un peu de socio ou on discute mais c'est pas vraiment du vrai cours quoi c'est on vient et si on a des questions on les pose il nous explique ou il nous fait des petits schémas au tableau pour nous expliquer mais il y a il y a rien à noter en fait en fait ça dépend des cours des fois il est comme ça et des fois il parle un peu plus du cours donc quand je comprends pas un mouvement bah je me fais une petite note et puis je me mets pour m'expliquer mais c'est pas voilà quoi il y a des T.D. qui sont vraiment enfin pas intéressants mais qui sont pratiques où t'as t'as quelque chose à faire en dehors du cours et t'as des T.D. c'est juste pour des petites questions où si les élèves ils ont pas compris certaines choses ils posent des questions sur le cours quoi

Interviewer : tu me disais que l'enseignant était jeune ça fait quoi qu'il soit jeune

Julie : ça lui enlève pas du crédit parce que on voit qu'il sait de quoi il parle quoi il a fait des études et tout enfin mais c'est plus accessible enfin il nous dit oui bah moi il y a pas longtemps j'étais exactement à la même place que vous enfin on sait que nos profs qui sont plus âgés ont été à la même place mais à leur époque c'était pas la même chose donc t'arrives plus à parler à quelqu'un qui est plus dans ta tranche d'âge que euh quelqu'un qui est après ça dépend des personnes mais avec lui en l'occurrence bah il est arrivé il a dit oh vous me tutoyer de toute façon on est tous enfin on est tous dans la même tranche d'âge enfin et puis comme t'es en petit comité t'es plus à l'aide tu peux plus poser des questions quoi

Interviewer : si tu pouvais demander quelque chose à tes enseignants sur leur manière de faire cours qu'est-ce que tu leur demanderais

Julie : euh euh je pense euh pour certains de mettre plus les cours sur arche parce que ça permet quand tu révises tes pour tes partiels t'as ton cours mais comme ça tu peux bien vérifier que ce soit ça ou avoir un diapo avec les points principaux je sais que il y a un de mes profs qui fait ça donc t'as les points principaux et tu peux regarder ton cours voir si t'as rien loupé enfin après bon je sais pas vraiment parce que je trouve qu'ils font bon à peu près tous bien le cours bah il y en a que je demanderais de moins dicter et de mieux expliquer mais ou sinon non je vois pas de gros gros défauts

Interviewer : alors maintenant j'aimerais que tu me parles de ta formation universitaire de L1 socio

Julie : bah en fait l'année-là je l'ai adorée parce que je trouvais ça super intéressant mais je sais pas trop à quoi ça va me mener en fait je trouve qu'on n'a jamais super bien été orienté moi j'ai fait socio au lycée ça m'a pas aidé ce qu'on m'a dit le oh tu devrais faire ça tu devrais faire ça ou le petit test que tu fais en seconde sur ordi enfin l'orientation bof donc ce que je pense c'est que j'aime bien et que je vais continuer parce que pour l'instant je réussis et que je suis contente de réussir dans quelque chose déjà que je vais continuer là-dedans et que je sais pas vraiment dans quoi ça va déboucher après j'aime bien donc ça me va et je trouve ça bien qu'on soit un peu euh autonome aussi dans le sens où c'est nous qui prenons les cours et qui devons les réutiliser parce que si t'es pas autonome à l'université si tu prends pas tes cours et si tu révises pas tes partiels il y a une personne qui va le faire à ta place quoi tu vois donc oui ça ça va j'aime bien après ça dépend vraiment des personnes avec qui t'es aussi quoi je sais que moi au début enfin je suis pas le genre trop trop à bosser en sortant du lycée j'avais pas forcément envie de me mettre à fond dans quelque chose et je sais que j'y suis allée avec une amie qui bosse pas mal et du coup ça m'a aidée à à prendre le cours à suivre et tout et c'est ça qui m'a mise dans le rythme mais je sais que de base je suis pas une bosseuse mais on s'est plus parlé pendant longtemps là cette année mais là on se reparle mais la rentrée on l'avais fait ensemble c'est elle qui m'a mis le pas pour pour bosser en fait

Interviewer : c'est important pour toi d'avoir quelqu'un à côté

Julie : bah oui quand même après elle ma tient pas non plus comme un petit chien quoi mais je veux dire quand tu vois que les gens qui sont à côté de toi tu parles avec eux super bien pendant la pause et tout alors en allant fumer une clope et que t'arrives en cours et qu'ils s'y remettent tu t'y rejets aussi tu vois et puis après tu commences à prendre tes cours et t'as pas envie de louper la prochaine chose qui se dit donc du coup tu continues à à noter et tout et puis quand tu as tout ton cours tu te dis ah bah c'est bien je suis arrivée à pas louper quelque chose

Interviewer : tu fais attention à l'ambiance dans ta promo

Julie : bah on est cent soixante quatorze je crois donc on est beaucoup moins nombreux que les psycho eux je crois qu'ils sont quatre cents mais après il y a des petits groupes dans la promo enfin moi j'ai pas vraiment d'amis bah avec elle je suis arrivée en licence on a un peu décroché j'ai trois quatre personnes avec qui je rigole vraiment vraiment vraiment bien mais c'est pas des personnes avec qui je vais faire des soirées ou je vais faire des choses oh viens on se voit à Nancy donc ça ça m'a aidée à travailler aussi en fait parce que le fait de me retrouver toute seule de toute façon j'ai personne à qui parler je me dis bah autant reprendre le cours hein mais il y a pas forcément de super ambiance dans la promo on est pas tous uni

Interviewer : c'est important pour toi ça

Julie : l'ambiance ah oui bah ça fait qu'on se sent bien ça fait que t'as envie d'aller en cours que tu connais des gens que après tu sors avec des gens et tout ça ça fait tout genre enfin au au début euh de ma licence j'étais super malheureuse hein parce qu'il y avait pas ça donc je me suis dis ah la fac c'est grand on n'est plus des classes de trente il y a des gens qui se calculent mais voilà on se parle pas plus que ça donc voilà mais maintenant je vais pas dire que j'adore parce que j'ai pas d'amis mais euh ça me dérange pas de venir de noter mon cours parce que j'aime bien le cours et puis de le relire et de le comprendre et puis voilà quoi après je suis super timide j'espère que ça va mieux se passer après et j'ai peur que ça monte en niveau parce que la L1 ça va c'est un peu la découverte de la socio et tout j'espère que j'arriverai à suivre jusqu'en master ou au moins avoir la licence au moins avoir un diplôme et je verrai après la licence que j'ai envie de faire j'aurai peut-être pas envie de faire un master mais en tout cas j'espère que ce sera mieux parce que ma L1 au début le premier semestre c'était vraiment horrible

Interviewer : mais pourtant tu disais que bah comme tu t'es retrouvée toute seule tu étais un peu obligée de de travailler et en même temps tu dis que bah quand il y a quelqu'un qui est à côté de toi ça te pousse aussi à travailler

Julie : bah c'est parce qu'au début j'étais avec bah mon amie et on était encore amie voilà et ça m'a quand elle est arrivée en cours c'était vraiment je devais me taire je lui parle pas du cours je lui dis rien du tout elle note donc du coup pas qu'est-ce que je fais bah je fais pareil je note parce que je vais pas parler toute seule et de toute façon je lui parlais elle me déglinguait donc je note et puis quand elle m'a abandonné j'étais toute seule aussi donc je vais pas parler à la chaise donc je fais quoi je note aussi donc du coup ça m'a permis de de réussir un peu quoi et finalement oui j'étais dedans et je révisais mes partiels je me dis bon ça fonctionne tant qu'on y est on réussi l'année quoi et ouais je sais je dis ouais ils ont pas envie de réussir leur scolarité mais ça se trouve j'aurais pas été avec les bonnes personnes j'aurais été pareil j'aurais jamais été en cours et tout donc c'est vrai que je dis ça dépend vraiment de ta motivation de comment t'es toi et de avec qui t'es parce que si de base t'es vraiment une personne motivée tu te dis je vais en cours pour noter je reste droit on me parle je calcule pas je note je note je note d'accord ou si t'es vraiment une personne qui est accro au travail et qui n'a pas envie de parler et t'es motivée pour réussir t'arriveras à réussir et ça dépend avec qui t'es bah par rapport aux personnes moi je sais que j'aurais une ami qui serait aller avec moi en socio je pense que j'aurais pas été beaucoup en cours quoi

Interviewer : et ta formation de L1 socio est-ce que tu trouves qu'elle te forme personnellement est-ce que tu te sens changée entre avant et après ta licence 1

Julie : ah oui bah oui ça a changé parce que ça m'intéresse je dis pas que tout m'intéresse faut pas faire la grosse lèche-cul il y a des matières t'as pas envie d'y aller c'est nul mais ça m'intéresse alors qu'avant ma licence les cours je voyais plutôt ça comme une tare j'avais pas envie d'y aller ça m'intéressait pas plus que ça en fait alors que là là j'aime bien aller en cours et me dire ah ça va c'est la matière-là c'est cool c'est sympa et puis j'aime bien écrire sur mon ordi j'aime bien avoir mon truc propre et puis je me sens de réussir quelque chose de voir que t'as validé tes semestre tu te sens épanouie tu te dis ah bah c'est ce que j'ai fait c'est moi qui l'ai fait c'est moi qui ai écrit le partiel-là la copie-là et ça te rend heureuse mais par contre euh entre avant et après la licence bah sur le plan des amis j'arrive moins à m'ouvrir du coup parce que vu que je suis restée longtemps toute seule bah voilà j'arrive moins à être sociale et sur le plan du travail bah j'ai changé aussi parce que je travaille plus qu'avant donc voilà parce qu'avant j'avais mes amis donc on travaillait pas énormément on travaillait juste ce qu'il suffisait pour passer et pour avoir le bac juste le minimum et j'étais plus ouverte et bah cette année ça a été tout le contraire ça a été un peu la descente parce que le travail c'est cool hein ça m'intéresse mais je préfère quand même avoir ma vie sociale après on dit oui c'est normal t'es en L1 et tout tu verras les soirées étudiants vers la L3 vers le master tu verras ce sera mieux et tout après j'attends de voir mais faut pas que je me leurre non plus quoi voilà

Interviewer : je pense qu'on arrive au terme de cet entretien sauf si tu vois des choses à rajouter qu'on n'aurait pas dit

Julie : bah sinon juste pour ce que je fais en cours c'est vrai qu'en C.M. je me sens coupable et en T.D. quand il y a rien à noter je me sens pas coupable forcément je dirais que le smartphone c'est super important à peu près pour tout le monde genre t'as pas de montre bah t'as ton smartphone t'as ton réveil tu peux limite pas vivre sans quoi parce que t'as besoin d'un réveil t'as besoin de ça t'as besoin de regarder un truc enfin je dirais l'ordi c'est vraiment pour moi hein personnellement pour le cours ou alors vraiment quand j'ai envie de regarder un truc genre une série et que le smartphone pour moi c'est plutôt tout ce qui est en dehors du cours

Interviewer : on est donc maintenant au terme de cet entretien qu'est-ce que tu as pensé de cet entretien

Julie : bah j'ai trouvé j'ai trouvé les questions bien faites ça m'a permis de bien développer donc oui j'ai trouvé ça bien

Interviewer : merci encore d'avoir accepté de faire cet entretien

Annexe 24. Analyse de régression linéaire multiple pour le lien entre la représentation du cours et le temps passé sur ordinateur et smartphone à faire des activités sans rapport avec le cours

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,286 ^a	,082	,067	2,65777

a. Valeurs prédites : (constantes), ReprésentationCours2, ReprésentationCours

ANOVA^a

Modèle		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	77,159	2	38,579	5,462	,005 ^b
	Résidu	868,841	123	7,064		
	Total	946,000	125			

a. Variable dépendante : TempsActivitésTotal

b. Valeurs prédites : (constantes), ReprésentationCours2, ReprésentationCours

Coefficients^a

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	
	A	Erreur standard	Bêta			
1	(Constante)	10,650	1,702		6,256	,000
	ReprésentationCours	-,152	,046	-,296	-3,302	,001
	ReprésentationCours2	-,015	,020	-,064	-,720	,473

a. Variable dépendante : TempsActivitésTotal

Annexe 25. Analyse de régression linéaire multiple pour le lien entre les perspectives d'apprentissage, le niveau et le sexe, et la représentation du cours

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,521 ^a	,271	,257	4,77198

a. Valeurs prédites : (constantes), Sexe, Niveau, PerspCompréhensive, PerspPerformance, PerspMinimaliste

ANOVA^a

Modèle		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	2183,398	5	436,680	19,176	,000 ^b
	Résidu	5875,132	258	22,772		
	Total	8058,530	263			

a. Variable dépendante : ReprésentationCours

b. Valeurs prédites : (constantes), Sexe, Niveau, PerspCompréhensive, PerspPerformance, PerspMinimaliste

Coefficients^a

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Statistiques de colinéarité	
	A	Erreur standard	Bêta			Tolérance	VIF
(Constante)	64,870	8,736		7,425	,000		
1 PerspCompréhensive	-2,595	,346	-,523	-7,492	,000	,580	1,723
PerspPerformance	-1,428	,396	-,218	-3,603	,000	,775	1,290
PerspMinimaliste	-,632	,452	-,095	-1,398	,163	,606	1,649
Niveau	-1,210	,353	-,183	-3,423	,001	,990	1,010
Sexe	-2,282	,680	-,179	-3,357	,001	,996	1,004

a. Variable dépendante : ReprésentationCours

Variables exclues^a

Modèle		t	Sig.		Statistiques de colinéarité
--------	--	---	------	--	-----------------------------

	Bêta dans			Corrélation partielle	Tolérance	VIF	Tolérance minimale
1 PerspDésimplication	. ^b	.	.	.	,000	.	,000

a. Variable dépendante : ReprésentationCours

b. Valeurs prédites dans le modèle : (constantes), Sexe, Niveau, PerspCompréhensive, PerspPerformance, PerspMinimaliste

Annexe 26. Analyse de régression linéaire multiple pour le lien entre le niveau d'études et le sexe, et la représentation des activités sur ordinateur ou smartphone sans rapport avec le cours

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,062 ^a	,004	-,004	4,73716

a. Valeurs prédites : (constantes), Niveau, Discipline

ANOVA^a

Modèle	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1 Régression	22,180	2	11,090	,494	,611 ^b
Résidu	5834,588	260	22,441		
Total	5856,768	262			

a. Variable dépendante : ReprésentationActivités

b. Valeurs prédites : (constantes), Niveau, Discipline

Coefficients^a

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Statistiques de colinéarité	
	A	Erreur standard	Bêta			Tolérance	VIF
(Constante)	19,905	2,060		9,665	,000		
1 Discipline	-,310	,313	-,061	-,989	,324	,998	1,002
Niveau	,052	,350	,009	,149	,881	,998	1,002

a. Variable dépendante : ReprésentationActivités

Annexe 27. Grille d'analyse thématique des causes

Sous-thèmes	Arguments	Occurrences	Total
Thème 1. Etat de l'étudiant			145
Manque de concentration	Avoir du mal à se concentrer	38	54
	Décrochage du cours	10	
	Se détendre	4	
	Besoin de faire autre chose	2	
Ennui	Ennui	52	54
	Manque de motivation	1	
	Ras-le-bol	1	
Fatigue	Faire une pause pour mieux suivre le cours par la suite	14	32
	Fatigue	6	
	Passer le temps	5	
	Besoin de distraction	3	
	Toujours être en contact avec le monde extérieur	2	
	Pour se maintenir éveillé	2	
Contact social	Envie de parler à des amis autres que ceux en cours	2	3
	Besoin d'être toujours connecté, disponible, efficace	1	
Impatience	Impatience	1	2
	Besoin d'avoir toujours des informations	1	
Thème 2. Représentation du cours			121
Monotonie du cours	Cours ennuyeux	14	53
	Cours trop long	13	
	Cours trop lent	7	
	Connais déjà le cours, notions déjà acquises	7	
	Cours pas assez dynamique	5	
	Cours monotone	4	
	Cours pas assez interactif	2	
	Cours pas attractif	1	
Absence d'intérêt pour le cours	Cours jugé peu intéressant	44	44
Trop de contenu ou contenu incompris	Ne comprend pas le cours	13	22
	Cours trop rapide	6	
	Cours trop dense	3	
Absence d'utilité	Pas d'utilité du cours dans la vie future	1	1

Manque de contenu du cours	Cours trop creux	1	1
Thème 3. Exemples d'activité			107
Académiques	Recherche d'informations sur le cours	28	
	Prendre en photo les schémas/diapos/tableau	7	
	Consulter l'EDT sur le site de l'Université	3	
	Examen ou dossier d'une autre matière à réviser ou à terminer	2	
	Faire des recherches sans rapport avec le cours	2	
	Envoyer un mail à un prof	1	50
	Rechercher l'ouvrage dont l'enseignant parle pour le commander	1	
	Travaux de groupe car pas simple de se voir en dehors	1	
	Conversation sur le cours sur le groupe Facebook de la promo	1	
	Récupérer le diapo sur Arche	4	
SMS	Répondre à un message	15	
	S'occuper de SMS importants	15	37
	Envoyer un message	7	
Mails	Consulter les mails	10	10
Réseaux sociaux	Réseaux sociaux	3	3
Actualité	Consulter l'actualité	2	
	Lecture d'article de presse (actu et science)	1	3
Social	Se donner rdv	2	2
Jeu	Jouer sur le smartphone	1	1
Transport	Réserver un billet de train, horaires de bus	1	1
Thème 4. Pédagogie			50
Discours de l'enseignant	Enseignant qui se répète	8	
	Explications trop longues alors que déjà compris	5	
	L'enseignant répond à une question d'un étudiant	1	
	Dictée de l'enseignant qui ne capte pas l'attention	3	26
	Digression de l'enseignant	3	
	Moment de flottement pendant le cours	5	
	Manque de structure du cours	1	
Support de cours	Lecture du diapo ou des notes par l'enseignant, n'apprend rien d'autre	10	
	Diapo ou autre support de cours déjà complet donc prise de note minimale	6	16
Pause	Absence de pause ou pause trop courte	4	4
Activité demandée à l'étudiant	Pas besoin de prendre des notes	3	
	Si l'exercice demandé est terminé	1	4
Thème 5. Représentation de l'enseignant			18

	Enseignant ennuyant	5	5
	Enseignant ne rend pas le cours intéressant	5	5
	Enseignant	2	2
	Manque de créativité de l'enseignant	1	1
	Enseignant inefficace	1	1
	Enseignant désagréable	1	1
	Voix monotone de l'enseignant	1	1
	Manque de compétence de l'enseignant	1	1
	Enseignant qui ne se fait pas respecter	1	1
	Thème 6. Préoccupations personnelles ou professionnelles		18
	Préoccupations dans la vie personnelle	11	11
	Préoccupations dans la vie professionnelle	7	7
	Thème 7. Représentation des activités sans rapport avec le cours		16
Habitude	Par réflexe, même en dehors des cours	6	7
	Pas de distinction entre en cours et hors cours	1	
Perception du temps qui passe	Gain de temps	4	5
	Impression que le temps passe plus vite	1	
Rapport aux autres	Ne dérange personne	2	2
Rapport au cours	Ça n'empêche pas de prendre des notes	2	2
	Thème 8. Accessibilité des activités sans rapport avec le cours		9
	Notifications sur smartphone	6	6
	Facilité d'accès des activités sans rapport avec le cours depuis l'ordinateur	2	2
	Téléphone posé sur la table	1	1
	Thème 9. Classe		3
	Ambiance collective distrayante	2	2
	Les autres étudiants n'ont pas le même rythme	1	1
	10. Présence obligatoire		2
	Présence obligatoire	2	2
	Total		489

Annexe 28. Grille d'analyse de contenu thématique des entretiens

Thèmes	Sous-thèmes	Basile	Claire	Andréa	Clémence	Julie
Pratiques numériques des étudiants en cours sans rapport avec le cours	Quelles activités et combien de temps prennent-elles ?	<p>Sur smartphone : vieux téléphone donc processeur peu de performance et petit forfait Internet donc pas de consommation Internet ; envoi de SMS ; utilisation du Mémo pour des choses personnelles ou pour d'autres cours.</p>	<p>Sur smartphone : jeux, car discret vis-à-vis de l'enseignant.</p>	<p>Sur smartphone : réseaux sociaux pour communiquer avec des amies qui sont en cours avec elle ; beaucoup Snapchat (messages et photos), peu Facebook, car moins interactif et moins amusant ; SMS ; très forte utilisation du smartphone en dehors des cours ; peut durer cinq minutes ou tout le cours.</p>	<p>Sur smartphone : SMS.</p>	<p>Sur smartphone : très rare utilisation du smartphone en cours, quand utilisation, c'est pour répondre aux SMS, si explication de l'enseignant déjà comprises.</p>
		<p>Sur ordinateur : Facebook (tous les jours quand l'ordinateur est apporté, car rapide) ; quand beaucoup d'ennui, jeu sur ordinateur "Plant versus zombies" (jeu rare car chargement trop long, ce qui demande un temps d'inattention trop long) ; niveaux courts donc pratiques pour reprendre le fil du cours ; navette entre Facebook et le jeu fait perdre beaucoup de temps donc</p>	<p>Sur ordinateur : Facebook et Instagram (surtout les réseaux sociaux car plus accessibles), jeux, tri de photos et de musiques, car discrets vis-à-vis de l'enseignant et rapides. Utilisation de l'ordinateur et du smartphone à quasi tous les cours sauf lorsque l'enseignant interdit l'utilisation de l'ordinateur dans son cours et fait très attention à l'utilisation du smartphone en cours.</p>	<p>Aucune activité sur ordinateur sans rapport avec le cours.</p>	<p>Sur ordinateur : Facebook pour les jeux ; Facebook pour une veille des messages liés à l'association ; Facebook à tous les cours, car rapide pour revenir au cours et ne demande pas une attention très soutenue, et car obligation associative ; boîte mail.</p>	<p>Sur ordinateur : Facebook très rare ; quatre fois pendant l'année.</p>

	c'est l'un ou l'autre.				
	Vingt minutes sur un cours d'une heure, quarante minutes sur un cours de deux heures.			Dépend de l'activité, si obligation associative, cela peut durer deux minutes ; si absence d'intérêt pour le cours ou si digression de l'enseignant ou si a déjà le cours, cela peut durer une heure.	
Ressenti des étudiants à faire des activités numériques en cours sans rapport avec le cours	Culpabilité, car perte de temps du cours, alors que Facebook peut attendre.		Divertissement par l'amusement.	Déculpabilisation par l'idée qu'elle peut demander le cours à ses amis.	En C.M., ressent de la culpabilité ; en T.D., s'il n'y a rien à noter, pas de culpabilité, car répondre aux messages ou Facebook n'empiète pas sur les idées du cours.
	Ressent un soulagement.		Déculpabilisation par l'idée que le dérangement des discussions est moindre via Snapchat qu'en réalité.	Crainte d'être vue par l'enseignant.	
	Perte de temps.			Evite l'ennui en cours.	
Représentation des activités numériques en cours sans rapport avec le cours		C'est mal mais liberté individuelle.	Ne porte pas de préjudice pour l'obtention de l'année universitaire.	Achat en ligne, Facebook en permanence, faire des fiches des cours, regarder une série en C.M. ou préparation des exercices pour le cours suivants	C'est manquer le cours, donc témoigne peu d'intérêt pour le cours.

					associés à l'inutilité de la présence physique en cours.	
				N'est pas malsain ni méchant ni dégradant.		
				Achat de vêtements associé à l'inutilité de la présence physique en cours.		
Facteurs liés à l'étudiant et induisant des activités numériques en cours sans rapport avec le cours		La plupart du temps, les enseignants ne le voient pas, car il y a des stratégies comme prendre le cours par intermittence.	Faire une pause pour mieux reprendre après.	S'occuper de l'organisation familiale ; maintenir la vie sociale.	Pour s'occuper toute seule.	Essaie de rester concentrée sur le cours pour ne perdre aucune idée, car peur de se perdre dans le cours.
		Accessibilité des activités sans rapport avec le cours ; propose d'interdire l'accès à certains sites web.	Accessibilité des activités sans rapport avec le cours ; propose d'interdire ordinateur et smartphone en cours.	Accessibilité des activités sans rapport avec le cours : téléphone sur la table qui permet de voir toutes les notifications.	Accessibilité des activités sans rapport avec le cours ; interdiction appréciée de l'utilisation de l'ordinateurs par certains enseignants.	Plaisir de faire le mieux possible en cours et d'avoir des cours soignés.
		Société d'immédiateté impulsée par l'utilisation du numérique dans toutes les sphères de la vie et qui exerce une pression sociale de réponse rapide, ce qui l'habitue à être souvent connecté.	Comble les temps où il n'y a pas besoin de noter.	Comble les temps où il n'y a pas besoin de noter, car idée déjà comprise.	Comble les temps où il n'y a pas besoin de noter, car déjà tous les cours à l'avance.	Comble le temps où il n'y a pas besoin de prendre des notes, car digressions de l'enseignant .
		Capacité de concentration réduite par rapport aux premières années d'études supérieures.	Déconcentration au bout d'une heure et demie, car cours jugé trop dense et trop long.	Déconcentration au bout d'une heure et quart.	Temps de concentration , à partir d'une heure et quart du cours.	Aspect social l'a fortement marquée car se sent seule et plus renfermée

				sur elle-même qu'avant.
Addiction à être sur les réseaux sociaux, donc bonne idée d'interdire l'utilisation des ordinateurs en cours, ce qui permet d'être davantage dans le cours, et de quitter les habitudes hors cours.	Evite l'ennui en cours.	Addiction.	Ne porte pas de préjudice pour l'obtention de la matière.	La solitude l'aide à travailler car elle n'a personne à qui parler et ne peut que se concentrer sur le cours.
	Vite ennuyée en cours et à l'extérieur des cours.	Toujours en possession du smartphone pour les amis, la famille et son fils et toujours connectée aux réseaux sociaux.	Gagner du temps : sur la vie associative et sur la consultation des mails.	
	Fatigue en C.M..	Forte utilisation des réseaux sociaux sur smartphone dans la vie quotidienne : prend des photos des activités qu'elle ou son fils fait dans la vie quotidienne pour les partager sur Snapchat ; sait se passer de Snapchat pendant une journée.	Maintenir la vie associative.	
	Position assise monotone.	Importance de la bonne ambiance de promo.	Besoin de divertissement, occasionné dans tous les cas par l'associatif.	
	Importance de la bonne ambiance de promo dans les notes obtenues.	Vie sociale importante pour elle.		

			Vie sociale importante pour elle.			
			Pas besoin de sortir le soir, car ambiance de promo suffisamment sympathique pour se sentir bien.			
Facteurs liés à la situation d'enseignement et induisant des activités numériques en cours sans rapport avec le cours	Représentation de l'enseignant	Motivation de l'enseignant à faire cours se ressent et est communicative .	Ressent un manque de motivation de l'enseignant à enseigner.	Motivation de l'enseignant à faire cours se ressent ; passion communicative de l'enseignant.	Selon le fonctionnement de l'enseignant, s'il tolère plus ou moins.	Présence de l'enseignant avec les étudiants.
		Absence de motivation de l'enseignant pour le cours.	Enseignants jugés pas intéressants.	Implication de l'enseignant dans l'enseignement.	Digressions de l'enseignant.	Digressions de l'enseignant .
		Sentiment de condescendance de l'enseignant	Sentiment de ne pas être considéré par l'enseignant, condescendance.	Sentiment de considération de la part de l'enseignant : envoi d'articles ou vidéos portant sur des recherches scientifiques.	Enseignant-chercheurs qui ne savent pas faire cours.	Enseignant jeune permet plus d'aisance à poser des questions.
			Désintérêt de l'enseignant pour les étudiants n'incite pas à s'intéresser au cours.	Disponibilité de l'enseignant.	Enseignant vivant et sympa.	Tutoiement utilisé pour s'adresser à l'enseignant .
			Déplacement de l'enseignant en cours réduit l'ennui.	Enseignants entraînants.		
			La manière de parler importante.	Deux enseignants font des remarques en cas d'abus : passer tout le cours sur le smartphone.		
			Proximité de l'enseignant avec les étudiants appréciée : interactions, faible hiérarchie enseignant – étudiants, ce qui réduit l'ennui, incite à participer au cours sans	Proximité enseignant - étudiants : faible hiérarchie.		

		effort et favorise la compréhension du cours.			
		Tutoiement de l'enseignant vers les étudiants est apprécié.	Décalage des enseignants-chercheurs entre l'aspect "enseignement" et l'aspect "recherche".		
		Décalage des enseignants-chercheurs entre l'aspect "enseignement" et l'aspect "recherche".	Activités sans rapport avec le cours dépendent de la dépréciation de l'enseignant, et non de son appréciation.		
		Enseignants-chercheurs et professionnels intervenants ne sont pas des enseignants, car n'ont pas les mêmes manières d'enseigner que des enseignants, mais permettent de voir la suite du diplôme.			
Représentation du contenu du cours	Appréciation des contenus portant sur la pratique : installation d'un objectif.	Ne comprend pas le sens d'enseigner la théorie.	Densité du cours empêche de faire autre chose que le cours.	Ennui ou pas d'intérêt pour le contenu ou lors des conclusions de chapitres : pour faire autre chose qui plait plus.	Parties du cours jugées peu intéressantes.
	Difficulté à comprendre le cours, car trop complexe.	Cours trop théorique.	Appréciation de l'aspect utile des cours pour les soucis d'orthophonie de son fils.	Ennui amène à faire autre chose.	Appréciation du cours selon appréciation de l'enseignant et du contenu.
	Cours déjà-vu	Déjà-vus, répétition entre les cours ou d'année en année.	Appréciation du cours selon appréciation de l'enseignant ; choix du master selon l'appréciation des enseignants.	Contenu déjà-vu, répétition de cours des années précédentes.	Répétitions de l'enseignant, répète ce qu'il a dit le cours dernier.

		Contenu du cours jugé pas intéressant pas importants, ce qui amène à faire autre chose.	Appréciation du cours selon appréciation de l'enseignant.	Répétition entre les cours et d'année en année.	Intérêt pour le contenu du cours, car parties historiques ou introductions du cours jugées peu intéressantes.	
		Intérêt lié au niveau académique de l'étudiant : l'incompréhension des notions génère le désintérêt.			Intérêt du cours lié à l'orientation, car orientation d'AES subi ; moins d'activités sans rapport avec le cours dans les DU, car plus d'intérêt, car vrai choix.	
		Intérêt si la matière a un lien avec la formation ; si la matière a un lien avec le projet professionnel ; désintérêt si contenu déjà-vu.			Intérêt du cours lié au projet professionnel.	
					Appréciation des contenus portant sur la pratique : étude de cas pratiques.	
					Appréciation de l'aspect utile des cours du d'anglais et de droit du travail.	
					Appréciation des cours selon appréciation de l'enseignant.	
	Représentation du cours	Débit du cours trop rapide pour tout recopier.	Manque de structure du cours.	Débit du cours trop rapide.	Manque de structure, qui fait perdre le fil du cours.	Débit trop rapide, ce qui fait perdre le fil du cours.

			Bonne ambiance de promo.	Cours préparé, structuré apprécié.	C.M. plus longs (2h ou 3h) et plus propices aux activités sans rapport avec le cours, car plus de discrétion dans la masse qu'en T.D. ; T.D. (1h30), effectif réduit, plus interactifs, moins de discrétion pour les activités sans rapport avec le cours.	Manque de structure du cours, ce qui fait perdre le fil du cours.
			Promo participante.		Effectif très réduit (huit étudiants dans la promo) permet une dynamique de promo stimulante.	C.M. sont les cours fondamentaux ; T.D. sont des cours pour poser des questions à l'enseignant .
			C.M. jugés trop théoriques, trop longs et denses.			Promo pas trop nombreuse, ce qui rassure.
			T.D. jugés interactifs, pratiques donc pas de nécessité ressentie de divertissement.			Clarté du cours.
Représentation de la pédagogie	Explications orales plutôt qu'écrites sur un diapo incitent à suivre le cours.	Demande de feedback réduit l'ennui.	Absence d'interaction : l'enseignante lit le cours sur une feuille, n'explique pas, ne réponds pas aux questions, ce qui amène à faire autre chose.	Liberté individuelle à la fac, absence de remarques des enseignants sur le comportement des étudiants, qui amène à faire autre chose.	Peu de lecture de fiches de cours, peu de dictée, ce qui favorise l'attention ; dictées suscitent le seul souci de tout écrire, mais pas de comprendre .	

		Déprécie l'affichage de mots-clefs sur un PDF et discours de l'enseignant développe les mots-clefs, car impression d'un cours impersonnel, que tout enseignant peut faire et car impression de bourrage de crâne.	Indisponibilité de l'enseignant à répondre aux questions.	Interaction avec l'enseignant permet de faire autre chose que le cours.	Dictée d'une fiche de cours dépréciée, car pas dynamique.	Explications plurielles appréciées.
		Recopiage des PDF déprécié, car difficulté à se concentrer sur le recopiage et le discours de l'enseignant qui porte sur autre chose.	Lecture de la fiche de cours dépréciée.	Lecture des fiches de cours dépréciée, car cours impersonnel.	Explications plurielles, ce qui permet de bien comprendre le cours.	Interactions sous forme de questions - réponses appréciées.
		Certains enseignants interdisent l'utilisation de l'ordinateur en cours, ce qui évite d'aller sur Facebook.	Utilisation d'un ancien rétroprojecteur qui ne permet pas d'avoir des illustrations claires, illustrations sans titre, ni annotations, ni légende, ce qui suscite des difficultés à comprendre le cours.	Envoi du support de cours à l'avance apprécié car permet de prendre connaissance du cours à l'avance et de mieux comprendre le cours en présentiel.	Lecture du diapo dépréciée.	Pas de remarques de la part des enseignants, sauf discussions d'étudiants qui perturbent le cours.
		Certains enseignants préviennent qu'il ne faut pas aller sur Facebook, ce qui est perçu comme de la prévention qui reste dans le respect mais ce qui n'est pas pris en compte par les étudiants.	Cours jugé intéressant car belles illustrations, beau diaporama, pas d'idées inutiles.	Pauses lors des cours de 1h30 ou 2h, selon l'avancement du cours ; pauses de 10 - 15 min ; bienveillance des enseignants car pauses fréquentes.	Appréciation d'un diapo qui permet de reprendre le fil du cours si déconcentration ponctuelle.	Ne sert à rien de reprendre un étudiant qui ne veut pas se concentrer sur le cours, car c'est le choix de l'étudiant de ne pas suivre le cours.

		Certains enseignants se fichent de ce que font les étudiants en cours, ce qui est compréhensible compte tenu de la part de sérieux que doit avoir l'étudiant.	Pas d'envoi du diapo alors qu'il comporte beaucoup de schémas, ce qui nécessite des recherches supplémentaires et créé des trous dans la prise de note.	Sort prendre un café ou autre boisson, rigole sur les messages envoyés pendant le cours, téléphone pour gérer l'organisation avec son fils	Devoirs à faire chez soi appréciés car mettent en place une interaction.	Explications claires.
		Certains font des pauses selon l'avancement du cours ; assez longues (10-15min) et à tous les cours.	Pas d'envoi du diapo et pas de temps suffisant laissé pour le reprendre.	Être sur le smartphone par intermittence est normal et compréhensible ; les enseignants sont en droit de faire des remarques quand cela les dérange.	Notation de la participation appréciée car suscite l'interaction.	Dictées dépréciées, car ne permettent pas de comprendre et favorisent le décrochage.
		Sort de la salle, discute, va sur Facebook, joue, regarde les messages.	Envoi du diapo ou des schémas uniquement apprécié.		T.D. jugés interactifs.	Pause à tous les C.M. et quasi tous les T.D., selon l'avancement du cours ; assez de pauses, qui permettent de souffler pour mieux reprendre.
			Certains enseignants se fichent de ce que font les étudiants en cours.		Rare que les enseignants le perçoivent, mais font des remarques lors de perturbation du cours.	Sort fumer, réponse à des messages.
			Les enseignants voient quand les étudiants font des activités sans rapport avec le cours, car petite promo et comportements inappropriés (prise de note importante alors qu'il n'y a pas lieu).		Remarques parfois nécessaires car certains étudiants perturbent la concentration des autres étudiants.	

		Certains enseignants font des remarques, ce qui est compréhensible.		Remarques excessives si pour interpellé un étudiant qui ne dérange personne.	
		Inégalité de traitement dans les remarques faites aux étudiants sur leurs activités sans rapport avec le cours.		Posture assise en permanence de l'enseignant dépréciée.	
		Certains enseignants interdisent explicitement l'utilisation de l'ordinateur et du smartphone en cours, mais dépend de l'autorité de l'enseignant, chez certains, les règles sont respectées, chez d'autres non.		Pauses non systématiques pour les C.M. de 2h mais systématiques pour les cours de 3h ; pour les T.D. de 2h, pas de pause ; assez de pauses, mais si besoin de pause, faire autre chose devient une sorte de pause.	
		Lors des cours de deux heures, pauses de 10-15 min ; assez de pauses et assez longues, car il n'y a pas de changement de salle et car vient d'un DUT où le rythme de travail était le même.		Sort prendre un café, s'occupe des choses à faire pour le côté associatif.	
		Sort fumer, regarde une vidéo avec les amis, goûter collectif, reste tranquille.			
	Vie universitaire et vie sociale	Importance de la bonne ambiance de promo dans les notes obtenues.	Importance de la bonne ambiance de promo.		Aspect social l'a fortement marquée car se sent seule et plus renfermée sur elle-même qu'avant.

			Vie sociale importante pour elle.	Vie sociale importante pour elle.		La solitude l'aide à travailler car elle n'a personne à qui parler et ne peut que se concentrer sur le cours.
			Pas besoin de sortir le soir, car ambiance de promo suffisamment sympathique pour se sentir bien.			
		Années précédentes jugées peu importantes car pas de pratique enseignée ; pratique enseignée uniquement cette année, donc plus d'intérêt.	Emploi du temps très chargé, forte consommation de café.	Formation complète, bien que la licence ne permette pas d'obtenir un emploi.	Prépare bien au métier souhaité de conseillère bancaire pour les professionnels.	Orientation subie mais appréciée, car contenus jugés intéressants.
Représentation de la formation universitaire	Représentation de la formation universitaire	Plus les années passent, plus il y a de spécialisation, donc correspond mieux, donc plus d'intérêt, donc fait moins d'activités sans rapport avec le cours.	Cours formateurs pour la vie professionnelle.	Forte appréciation de la filière, donc changement de projet professionnel.	Orientation subie mais apporte beaucoup de connaissances et diverses et permet de voir le domaine le plus apprécié ou déprécié.	Peu de débouchés.
					Formation appréciée car laisse le temps pour la vie associative et les DU.	
		Importance de la formation universitaire dans la construction personnelle de l'étudiant	A l'impression de perdre son temps à faire beaucoup d'études sans réel débouché, car aurait aimé faire des études plus courtes et plus formatrices.	Evolution entre le DUT et la licence.	Les études donnent de l'élan dans la vie quotidienne.	

	Mauvaise orientation, car études longues qui ne forment pas professionnellement.	Plus de confiance en soi.	A appris à gérer en même temps différents aspects de sa vie (familiale et universitaire).		Liberté individuelle appréciée.
	Satisfait d'avoir suivi sa formation.	Sentiment d'avoir trouvé sa voie.	Se sent plus cadrée.		Transposition des cours à la vie quotidienne.
	Travaille pour faire comme les autres, pour rendre fiers ses proches et pour construire quelque chose qui amène vers un métier souhaité.	Aspect social l'a fortement construite.			Avant, perception des cours comme un labeur, maintenant, intérêt pour le contenu.
					Travaille plus qu'avant.
					Apprécie travailler soigneusement.
					Satisfaction de soi car réussite personnelle de valider la licence 1.
Représentation de l'avenir professionnel	Peu de débouchés dans la formation, dépend des contacts et peu des diplômes, donc perte de sens de suivre la formation universitaire et changement de projet professionnel, ce qui le rassure car sent un manque de connaissance de sa part.	A du mal à voir son avenir, car est en licence pro, voie professionnelle, et va en master, non professionnel.	Aimerait travailler dans la recherche de la langue française.		Voit la capacité de travail qu'elle peut produire rapidement, ce qui prépare professionnellement.
	Peur du futur métier.	Peur de se lancer dans l'avenir.	Aimerait intégrer des projets de recherche pour améliorer l'apprentissage		

			de la langue française.		
		Trouve les connaissances à acquérir pour le métier futiles.	Essaie de continuer le plus loin possible le temps qu'elle est dans les études.		
			Rassurée de l'avenir par sa bonne expérience d'un stage.		