

Quand l'institution prescrit « l'innovation » : bilan et perspectives d'un cours de langues en ligne en licence d'économie

When an institution prescribes "innovation" : assessment of an online language course in Economy and perspectives

Stéphanie Roussel



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5177>

DOI : 10.4000/apliut.5177

ISSN : 2119-5242

Éditeur

APLIUT

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2015

Pagination : Pagination en cours

ISSN : 2257-5405

Référence électronique

Stéphanie Roussel, « Quand l'institution prescrit « l'innovation » : bilan et perspectives d'un cours de langues en ligne en licence d'économie », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. XXXIV N° 2 | 2015, mis en ligne le 15 juin 2015, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5177> ; DOI : 10.4000/apliut.5177

Ce document a été généré automatiquement le 2 mai 2019.

Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie

Quand l'institution prescrit « l'innovation » : bilan et perspectives d'un cours de langues en ligne en licence d'économie

When an institution prescribes "innovation" : assessment of an online language course in Economy and perspectives

Stéphanie Roussel

1. Introduction

1.1. Contexte

- 1 Le domaine des langues pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad) est « un lieu privilégié d'introduction du numérique dans le supérieur en raison de la forte demande et des faibles moyens généralement disponibles » (Demaizière et Grosbois 2014 : 2). L'université de Bordeaux ne fait pas exception à ce qui semble être devenu la règle puisqu'en 2010, la Faculté d'économie, gestion et administration économique et sociale (AES) a décidé de proposer des cours de langues en ligne sur la plateforme *Moodle* destinés à être suivis en autonomie complète par les étudiants. En L1, au premier semestre, parallèlement à un cours magistral (CM) obligatoire d'anglais, les étudiants peuvent choisir, en option, l'allemand, l'espagnol ou de nouveau l'anglais en ligne. Au second semestre, ces cours en ligne remplacent dans la nouvelle maquette les séances de travaux dirigés (TD) d'allemand, d'anglais et d'espagnol. En L2, les étudiants suivent un TD de langue obligatoire en présentiel pendant les deux semestres et peuvent également choisir en option une autre langue en ligne. Selon les jeux d'options, les langues suivies en présentiel et en ligne ne sont donc pas forcément les mêmes. De ce fait, et dans un souci d'équité, le contenu des cours en ligne n'a pas pu être conçu comme un complément de

cours en présentiel, selon le modèle de la classe inversée par exemple. Nous sommes ici dans une situation différente des dispositifs hybrides que décrivent par exemple Christian Degache et Elke Nissen (2008 : 6) ou Cédric Bruderman (2011 : 19) et qui combinent enseignement en ligne et suivi des étudiants en présentiel.

1.2. L'« innovation » comme solution à des problèmes pratiques

- 2 Dans un contexte universitaire que la construction de la nouvelle université de Bordeaux¹ rendait particulièrement difficile sur le plan budgétaire, l'enseignement en ligne est apparu comme un moyen politique pour la Faculté d'économie d'afficher une certaine réussite en termes de modernité, de communication et de rationalisation des coûts. Deux arguments en faveur de ce dispositif ont été avancés. D'une part, le fait de proposer une séance de travaux dirigés de langue vivante par semaine en première année d'économie (pour environ 800 étudiants inscrits à la rentrée 2013, soit environ 27 groupes de TD) n'était pas une solution financièrement viable, notamment compte tenu des fluctuations de cet important effectif (défections, absentéisme) (cf. aussi Terrier et Maury 2014). D'autre part, ces cours en ligne allaient permettre de proposer l'apprentissage simultané de deux langues pendant les premières années d'études malgré un budget limité. Les enseignants de langues avaient, en effet, alerté le doyen de la Faculté sur le fait que, dans le cadre de certains diplômes, deux langues redevaient obligatoires en troisième et/ou en quatrième année. Nombre d'étudiants ayant abandonné l'apprentissage de l'une des deux langues en première et deuxième année, par choix d'autres options, se retrouvaient ainsi en difficulté au moment de la sélection pour l'accès à ces diplômes. Quand leurs résultats universitaires leur permettaient d'y accéder, le fait de ne plus avoir suivi d'enseignement en deuxième langue pendant deux ou trois années les désavantageait fortement.
- 3 Pour l'Institution, l'usage grandissant du numérique dans la société apparaît comme « un élément de contexte faisant peser des contraintes ou offrant des opportunités » (Loisy 2014 : 13), en particulier l'opportunité de s'inscrire dans la modernité (Guichon 2012a : 27-37). La Faculté justifie le présent dispositif en le qualifiant d'« innovant », par le fait qu'il touche au numérique, mais il semble plutôt faire partie des initiatives (etc.) le plus souvent destinées à résoudre des problèmes pratiques liés à l'enseignement de masse en compensant l'ensemble des coûts et des contraintes par une offre croissante de services à distance et en ligne » (Albero 2011 : 13).
- 4 Parallèlement à cette définition institutionnelle, l'innovation, dans son acception pédagogique, vise avant tout « l'amélioration substantielle des apprentissages des étudiants » (Bédard et Béchard 2009 : 36). Ce malentendu autour de la définition du concept « d'innovation » provoque une tension entre les enjeux institutionnels et les enjeux pédagogiques. Conformément à ce qu'ont pu montrer les chercheurs du domaine, les objectifs institutionnels affichés visent à mettre en valeur la capacité d'adaptation et de modernisation de l'institution par l'introduction dans l'offre de formation d'un nouvel objet technique (Albero 2011 : 14). Ces objectifs peuvent également correspondre à une « logique d'imposition » émanant « des autorités sociopolitiques (l'institution scolaire, les décideurs politiques) et économiques [...] qui déploient des discours valorisants [...] vis-à-vis de l'adoption des technologies à des fins d'apprentissage » (Guichon 2012b : 2).
- 5 Les cours de langues, dont il est question ici, ont été inscrits dans la maquette des L1 et L2 d'économie sous l'intitulé : « module d'autoformation en langues (anglais ou allemand ou

espagnol) ». Ce module permet aux étudiants d'obtenir 1 crédit ECTS (*European Credit Transfer System*) après un examen semestriel sous forme de questionnaire à choix multiple, testant la compréhension de documents écrits, les compétences grammaticales, lexicales et syntaxiques spécifiques à la langue économique. Les quatre enseignants (dont l'auteur du présent texte) qui ont élaboré les contenus des cours en ligne avaient pour consigne de la part de l'institution de fournir 15 heures de travail par semestre aux étudiants en langue économique. Ces 15 heures correspondent pour l'administration exactement au nombre d'heures en présentiel des TD de langues supprimés. Il a été laissé à la discrétion de chaque enseignant le soin d'évaluer ce qui pourrait correspondre pour les étudiants à « 15 heures de travail ». On peut alors se demander, ce que devient le travail personnel guidé, proposé aux étudiants d'une séance de TD de langues en présentiel à l'autre ? Ne disparaît-il pas de fait avec cette contrainte ?

1.3. Numérique et pédagogie

- 6 La recherche en didactique des langues en particulier dans le domaine de l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) délimité par Guichon (2012c : 3) s'oriente vers l'approche actionnelle, et l'apprentissage par tâches qu'elle sous-entend. Les scénarii pédagogiques tels que celui de *Virtual Cabinet* (Sockett 2007 : 9) et dispositifs hybrides évoqués plus haut, qui combinent présentiel et tâches à effectuer en ligne sont des exemples de réussite en ce sens que les étudiants interagissent, s'engagent dans l'apprentissage de la langue et acquièrent ainsi des compétences linguistiques et des connaissances sur la langue et la culture.
- 7 Cependant, l'introduction du numérique n'implique pas toujours l'innovation pédagogique (Demaizière et Grosbois 2014 : 6). Dans les trois langues, les cours ont été construits sur le même modèle de parcours thématiques, portant sur des sujets économiques actuels (sortie de crise, commerce et éthique, égalité des salaires entre hommes et femmes, économie et Internet, microcrédits, par exemple). Ces « chapitres » ont été mis en ligne sur la plateforme *Moodle* et contiennent des supports d'entraînement à la compréhension écrite et orale, des exercices de révision de points de grammaire et de vocabulaire relatifs aux thèmes et aux supports étudiés. Si les enseignants participant à ce projet ont été formés et accompagnés à l'utilisation et à la prise en main technique de la plateforme *Moodle* par les ingénieurs pédagogiques de la cellule Tice de l'Université, ils n'ont pas reçu de formation professionnelle d'ingénierie pédagogique ni de formation à l'enseignement des langues en ligne (Guichon 2011 : 16). Soumis aux exigences de l'institution et à une contrainte temporelle forte de mise en ligne pour la rentrée de septembre 2011, l'équipe d'enseignants a fourni un travail long et important² bien que très critiquable sur le plan didactique (absence de scénario, de tâche, d'incitation à l'interaction entre pairs, et surtout de dispositif d'accompagnement des étudiants). Nous interrogeons ainsi la notion d'« innovation » puisque dans le cas présent, le passage au cours en ligne (innovation institutionnelle et technique) n'a pas pu être un levier pour l'innovation pédagogique, ce qui peut pourtant être le cas dans d'autres contextes.

1.4. Accompagnement des étudiants

- 8 L'autonomie dans la gestion de la tâche est une question inhérente à l'utilisation des outils numériques et la responsabilité de l'apprenant quant à son propre apprentissage

est depuis longtemps au cœur des débats didactiques. Muriel Grosbois (2012 : 54) rappelle qu'en 1979 Henri Holec définissait déjà l'apprenant autonome comme un apprenant capable de « prendre en charge son apprentissage, d'avoir la responsabilité et l'assumer, de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage... » (1979 : 3). Cette définition est cependant loin de s'appliquer à nos étudiants, notamment en L1.

- 9 Dans les dispositifs hybrides, l'autonomie est encadrée et réflexive. Dans le présent dispositif, aucun tutorat ou dispositif d'accompagnement des étudiants n'est prévu faute de moyens. De nombreux échanges de courriels leur ont bien permis de poser des questions aux enseignants, mais très rarement relatives au contenu du cours et finalement le plus souvent pour régler des questions administratives ou techniques.

2. Questionnement et méthodologie

2.1. Questionnement

- 10 C'est dans ce contexte que nous avons décidé d'analyser ces cours en ligne en collectant des données chiffrées objectives, pour mieux en comprendre les faiblesses, que la littérature scientifique du domaine nous avait fait pressentir. Nous espérons ainsi transformer ce dispositif « institutionnellement innovant » en un dispositif « pédagogiquement innovant » et suivons, ce faisant les préconisations de Danielle Joulia selon laquelle, « il faudra évaluer l'efficacité de tels dispositifs pour améliorer la réussite et la satisfaction des étudiants, pour faciliter la conception et l'utilisation de ressources virtuelles par les enseignants » (2005 : 14).
- 11 Comme nous l'avons évoqué précédemment, la mise en place de ce dispositif peut sans doute être considérée comme une réussite pour l'Université. La réussite des étudiants et de manière peut-être plus secondaire celle des enseignants sont en revanche plus discutables et nuancées, dans la mesure où cette réussite est « multiforme ». Elle concerne, en effet, aussi bien la compétence linguistique (à acquérir ou à transmettre) que le développement personnel et professionnel (autonomie pour l'étudiant / développement professionnel réflexif pour l'enseignant). Nous souhaitons ici interroger la tension entre les objectifs de l'institution d'une part, ceux des enseignants et des étudiants d'autre part.

2.2. Méthodologie

- 12 Pour évaluer les environnements informatisés pour l'apprentissage humain (EIAH), les chercheurs anglo-saxons (Venkatesh et Davis 2000) ont mis au point un modèle repris par André Tricot et *al.* en 2003. Ce modèle de l'acceptabilité en technologie propose trois catégories de critères pour l'évaluation de ces dispositifs : l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité. L'utilité concerne l'efficacité pédagogique, l'utilisabilité, la possibilité de manipuler le dispositif et l'acceptabilité, la décision d'utiliser ce dispositif. Ces catégories nous ont servi de base pour l'élaboration d'un questionnaire destiné aux étudiants. La catégorie « utilité » du dispositif nous paraît la plus importante, car elle pose la question de savoir si les personnes ont appris ce qu'elles étaient censées apprendre. Nous avons donc retenu plusieurs variables indépendantes et dépendantes, qui étaient selon nous de

bons indicateurs du concept d'« utilité », c'est-à-dire de « l'adéquation entre objectif d'apprentissage et atteinte de cet objectif » (*idem* : 395) et interrogé les étudiants sur :

- leur niveau initial en langue étrangère, le temps et la régularité du travail consacré au cours en ligne, leurs conditions d'accès à la plateforme; leur activité professionnelle parallèlement aux études (variables indépendantes) ;
 - les compétences linguistiques qu'ils pensaient avoir acquises grâce au dispositif et leur sentiment de progression, leur méthode d'utilisation des ressources proposées en ligne, leur capacité déclarée à travailler en autonomie avec le dispositif (variables dépendantes).
- 13 L'« utilisabilité » du dispositif (*idem* : 396), c'est-à-dire la possibilité de le manipuler et de l'utiliser, concerne davantage la cohérence de l'interface de l'environnement numérique Moodle et ne fait pas directement l'objet de cette étude.
- 14 Enfin, concernant « l'acceptabilité » du dispositif, c'est-à-dire « la valeur de la représentation mentale (attitudes, opinions, etc. plus ou moins positives) » (*ibidem*), nous avons retenu la variable générale : « sentiment de satisfaction des étudiants ».
- 15 La fin du questionnaire invitait les étudiants à faire part ouvertement de leurs remarques concernant le cours. Notre analyse est donc ponctuée de citations extraites des réponses d'étudiants dont l'anonymat est conservé.
- 16 Dans un premier temps, nous présentons les résultats généraux de l'étude. Pour affiner l'analyse, nous avons également, corrélié certaines variables entre elles. Nous examinons ainsi, dans un second temps, l'influence du niveau initial des étudiants dans la langue apprise sur la note finale à l'examen (réussite institutionnelle chiffrée), le travail en autonomie et leur satisfaction globale.

3. Résultats généraux

- 17 Le questionnaire a été déposé sur Moodle et soumis aux 297 étudiants (262 en anglais et 18 en allemand) inscrits en L2³, aux cours dans les deux langues et invités à y répondre, sur la base du volontariat. 167 étudiants (158 en anglais et 9 en allemand) ont répondu au questionnaire et leurs réponses ont permis de faire émerger plusieurs points.

3.1. Organisation du travail

- 18 Nous présentons ci-dessous les résultats du questionnaire concernant l'organisation du travail selon 4 tableaux (lieux de connexion Internet, période de travail, régularité du travail semestriel, temps de travail semestriel).

Tableau 1. Lieu de connexion Internet

Domicile	93%
Université	20%
Cybercafé	10%

Tableau 2 : Période de travail

Vacances	29%
Week-end	24%
Soir	19%
Journée	29%

Tableau 3 : Régularité du travail semestriel

Un peu tous les jours	1%
Une fois par semaine	15%
Une fois par mois	13%
Deux fois par mois	16%
Intensément juste avant l'examen	54%

Tableau 4 : Temps de travail semestriel

Entre 0 et 5 heures	43%
Entre 5 et 10 heures	32%
Entre 10 et 15 heures	16%
Plus de 15 heures	8%

- 19 Les tableaux de résultats 1 et 2 montrent que la majorité des étudiants interrogés dispose d'une connexion Internet à leur domicile, d'où ils travaillent le plus souvent sur le cours de langue en ligne pendant les vacances et le week-end. Cette répartition des lieux et temps de travail est très caractéristique de l'enseignement en ligne :

« En présentiel, le temps d'apprentissage est cadencé par le professeur qui impose un rythme auquel les apprenants se plient, contrairement à l'enseignement en ligne où ce temps fait l'objet d'une dévolution de l'institution vers l'étudiant... C'est ainsi que les décalages classiques entre le temps didactique et le temps d'apprentissage sont augmentés en enseignement en ligne » (Jelmam 2011 : 42).

- 20 D'autre part, seule une minorité d'étudiants a effectivement consacré au cours le temps de 15 heures prévu *a priori* par les enseignants (tableau 4). La majorité travaille peu et de manière irrégulière, intensément à l'approche de l'examen (tableaux 3 et 4). Si un travail régulier et assidu témoigne d'un intérêt à développer son niveau de langue ou à l'entretenir, un travail ponctuel et peu fréquent révèle une stratégie qui vise, en premier lieu à obtenir une note suffisante pour obtenir son semestre ou compenser une autre

matière. Une étudiante exprime ainsi la tension qu'occasionne chez elle ce dispositif : « Ce module n'est qu'un stress supplémentaire et/car la plupart des étudiants oublie de le travailler durant l'année. »

- 21 Ces résultats montrent des habitudes de travail typiques d'un enseignement en ligne en l'absence d'accompagnement et posent la question du métier d'étudiant. Les chercheurs du domaine ont exploré la question sous différents aspects. L'étude d'Emilie Brojut et Marilou Bruchon-schweizer (2007 : 36) s'intéresse par exemple au rôle de l'anxiété dans la réussite en première année et montre que, face à des situations stressantes ou nouvelles, les individus peuvent mettre en place des stratégies d'évitement pour réduire ou tolérer l'exigence de la tâche. Face à la nouveauté du cours en ligne et à sa faible « rentabilité » (1 ECTS), les étudiants ont aisément pu mettre en œuvre de telles stratégies ce qui expliquerait le peu de temps consacré au cours et l'irrégularité du travail, dont pourrait découler une approche superficielle des contenus et une faible acquisition des compétences langagières.

3.2. Acquisition des compétences langagières⁴

- 22 Les étudiants ont été interrogés sur les compétences que le module leur avait permis d'améliorer. La majorité mentionne en premier lieu les connaissances lexicales, et seule une minorité les compétences en compréhension de l'oral.

Tableau 5 : Amélioration déclarée des compétences langagières

Connaissances lexicales	41%
Compréhension de l'écrit	30%
Connaissances grammaticales	20%
Compréhension de l'oral	9%

- 23 Pourtant, si exposition à la langue ne signifie pas apprentissage, les chercheurs et les enseignants, s'accordent sur le fait que les outils numériques permettent d'accroître l'exposition à la langue cible, et notamment à la langue orale : « s'agissant d'apprentissage des langues, on pense souvent au numérique d'abord et avant tout pour la compréhension de l'oral et cela est justifié » (Demaizière et Grosbois 2014 : 18).
- 24 Les étudiants ne semblent pas partager cette idée, ni voir dans les potentialités de l'outil numérique une opportunité de s'exposer davantage à la langue orale et de progresser dans sa compréhension, ce qui montre la différence entre les attentes des enseignants et la réalité du ressenti des étudiants.

3.3. Autonomie, liberté et accompagnement

- 25 Nous présentons dans les deux tableaux ci-dessous l'opinion des étudiants sur la liberté d'organisation et l'autonomie que leur octroie le cours en ligne.

Tableau 6 : La liberté d'organisation du travail que permet ce genre de cours vous convient-elle ?

Tout à fait d'accord	27%
Plutôt d'accord	43%
Plutôt pas d'accord	19%
Pas du tout d'accord	11%

Tableau 7 : L'autonomie est une manière d'apprendre qui vous satisfait ?

Tout à fait d'accord	19%
Plutôt d'accord	43%
Plutôt pas d'accord	25%
Pas du tout d'accord	13%

- 26 La répartition des réponses aux deux questions ci-dessus (tableaux 6 et 7) est frappante tant elle est similaire, ce qui pourrait signifier que les étudiants confondent abusivement liberté et autonomie. Cependant, une analyse qualitative des réponses des étudiants à la question ouverte montre que si la majorité des étudiants apprécie la liberté d'organisation qui leur est offerte, ils expliquent qu'un guidage plus important, ou une présence accrue de l'enseignant, serait la garantie d'un travail plus régulier et moins superficiel. Pour illustrer ce propos nous prenons deux exemples de remarques d'étudiants qui vont dans ce sens :

« J'ai la chance d'avoir des TD en allemand puisqu'elle est aussi ma LV1, mais s'il m'avait été imposé de prendre le module d'autoformation en anglais, je n'aurais probablement pas fait de progrès par choix de la facilité et j'aurais aussi très vite baissé les bras. Peut-être les élèves peuvent-ils faire pression pour que des TD ou des amphis soient réinstaurés ? »

« Je pense que le module en ligne devrait être complété d'une séance de TD (comme en anglais) d' 1h30 par semaine voire toutes les deux semaines. Cette séance serait utile, je pense, pour corriger les points de grammaire, s'exercer à l'oral et également créer un lien avec l'enseignant. »

- 27 Les étudiants sont partagés entre la liberté que leur offre le cours en ligne et l'envie réelle de progresser dans l'apprentissage de la langue qui passe, selon eux, par un travail guidé et ponctué d'échéances.

4. Influence du niveau initial des étudiants : la conservation des clivages

- 28 Si la liberté d'apprendre peut être une source d'inégalités, c'est que certains facteurs pré-déterminent le bon usage de l'autonomie dans l'apprentissage. Les connaissances préalables du domaine sont indéniablement le facteur le plus prégnant, puisque pour

apprendre il faut, tout d'abord, mobiliser ses connaissances préalables (Musial et Tricot 2008 : 2). Ainsi, nous intéressons-nous dans cette partie à l'influence du niveau initial des participants sur certaines variables, (notamment sur le type de compétences acquises, le travail en autonomie, la satisfaction, la note finale à l'examen). La variable « niveau initial des étudiants » en langue est composée d'une part de leur note en anglais ou en allemand au baccalauréat et d'autre part d'une dimension déclarative d'auto-positionnement des étudiants. Nous avons vérifié que la répartition des réponses aux deux questions était cohérente, c'est-à-dire que la variable déclarative correspondait aux notes de langue des étudiants au baccalauréat. La variable déclarative permet selon nous de rectifier le biais qu'introduisent, pour la prise en compte du niveau initial, les différents types de baccalauréat.

Tableau 8 : Répartition des étudiants en fonction de leur niveau initial

Note au baccalauréat		Auto-positionnement déclaré	
De 0 à 8	6%	Débutant (faible)	4%
De 9 à 11	18%	Élémentaire (moyen)	21%
De 12 à 14	42%	Intermédiaire	45%
Supérieur à 15	25%	Bon	20%
Supérieur à 17	9%	Avancé (très bon)	10%

- 29 Pour la lisibilité de l'analyse et à des fins pédagogiques, nous avons choisi de nous intéresser aux différences entre les étudiants les moins compétents dans la langue (environ un quart de notre échantillon), qui ont obtenu une note inférieure ou égale à 11/20 au baccalauréat et leurs pairs initialement plus compétents dans la langue sur laquelle porte le cours.

4.1. Acquisition des compétences

- 30 Nous présentons dans le tableau suivant les compétences que les étudiants ont le sentiment d'avoir pu entraîner, voire acquérir en suivant le cours de langue en ligne.

Tableau 9 : Sentiment d'acquisition des compétences linguistiques en fonction du niveau initial

	Étudiants les moins compétents	Étudiants les plus compétents
Compréhension de l'écrit	31%	27%
Compréhension de l'oral	7%	42%
Connaissances grammaticales	22%	11%
Connaissances lexicales	40%	20%

- 31 Les cours en ligne ne semblent pas permettre à tous les étudiants d'améliorer les mêmes compétences (tableau 9). Pour les meilleurs étudiants en langues, la compréhension de l'oral est la compétence que le cours leur semble renforcer. Les étudiants de niveau inférieur mettent en avant, en premier lieu, l'amélioration de leurs connaissances lexicales. Cette différence s'explique sans doute par le fait que l'apprentissage du lexique relèverait davantage de ce que Larry Vandergrift, définit comme des stratégies cognitives de bas niveau, c'est-à-dire : « des activités mentales de manipulation directe du langage » (2003 : 473).
- 32 Les activités de compréhension de l'oral, très coûteuses cognitivement, tout particulièrement quand elles sont effectuées en autonomie, impliquent en revanche, la capacité de mettre en œuvre plus de stratégies métacognitives de haut niveau, c'est-à-dire : « des activités mentales qui servent à diriger l'apprentissage du langage » (*ibidem*).
- 33 De plus, en situation de compréhension orale individuelle avec l'outil numérique, les travaux du domaine (Roussel et al. 2008 : 78 et Roussel 2011 : 114) ont montré que la décision de régulation numérique (s'arrêter ou revenir en arrière) de l'écoute était également coûteuse cognitivement.
- 34 Dans un contexte d'autonomie, les étudiants les moins compétents se tournent ainsi plus facilement vers l'apprentissage rassurant et répétitif du lexique plutôt que vers des tâches complexes et anxiogènes comme la compréhension de l'oral (Elkhafaifi 2005 : 206 ; Goh 2000 : 126).

4.2. Autonomie

- 35 73% des étudiants les plus compétents et seulement 58% des étudiants les moins compétents, se disent tout à fait d'accord ou plutôt d'accord avec l'affirmation suivante : « Le travail en autonomie complète est une manière d'apprendre qui vous satisfait ». Les résultats sont quasiment identiques lorsque la question concerne la liberté d'organisation du travail que permet le cours en ligne. Ainsi, la gestion de l'autonomie qu'exige un cours entièrement en ligne semble également dépendre du niveau initial des apprenants dans la langue cible.
- 36 Nos résultats vont dans le sens de ceux de Muriel Grobois (2012 : 54) qui reprend les questions que se sont posées les didacticiens au sujet de l'autonomie de l'apprenant : peut-on attendre qu'il soit d'emblée autonome ou faut-il lui apprendre à le devenir ? La psychologie cognitive donne un élément de réponse à cette question : les documents numériques posent des problèmes aux utilisateurs en situation d'apprentissage. Ils exigent, en effet, de bonnes connaissances préalables, un investissement important dans la tâche et des efforts attentionnels (Tricot 2007 : 237). Ces résultats vont également dans le sens d'autres recherches, comme celle de Marianne Poumay pour qui le pilotage par l'étudiant de son propre apprentissage nécessite une adaptation et un changement de posture culturelle. Face au cours en ligne, celui-ci doit « développer des stratégies cognitives complexes, une autorégulation et une motivation autodéterminée » (Poumay 2014 : 75). Ce pilotage nécessite un suivi particulier.
- 37 Un étudiant, ayant un bon niveau initial en anglais, déclare ainsi : « C'est aussi bien de pouvoir travailler à son rythme. Je pense que je préfère le côté autonome même si ce n'est pas facile. » L'exemple de cet autre étudiant, dont le niveau initial d'anglais est supérieur au niveau d'espagnol est aussi particulièrement parlant :

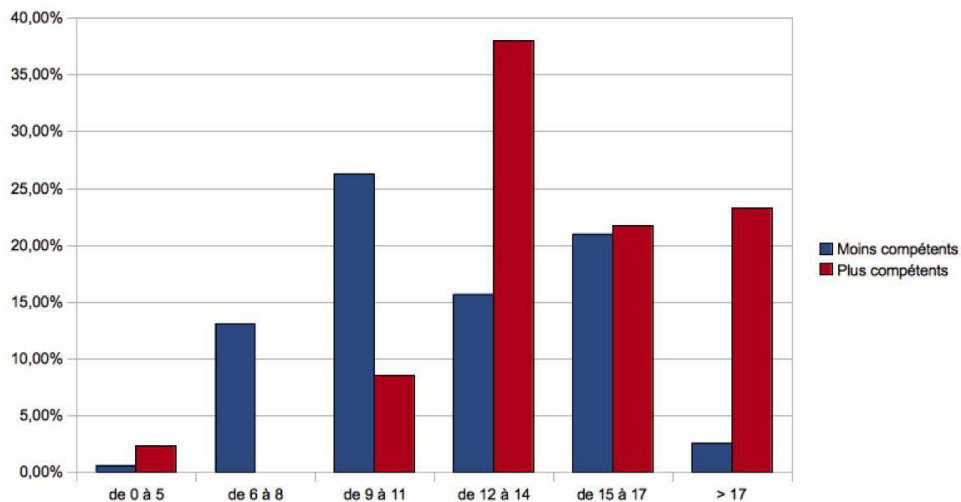
« Pour l'anglais, je trouve ça plutôt pas mal, car cela nous force à lire des textes économiques, et à nous faire apprendre du vocabulaire spécifique qui nous sert dans les TD, pour l'espagnol qui était ma deuxième option (sans cours de TD à côté) j'ai trouvé cela inutile. Ce que je ne comprenais pas, il n'y avait personne pour m'expliquer, d'autre part, j'ai eu du mal à la travailler, j'ai tout fait d'un bloc au début du semestre pour être débarrassé et au final, j'ai tout oublié avant l'examen. »

- 38 Cet exemple témoigne de la prise de conscience forte par les étudiants de la nécessité d'un accompagnement. Certains étudiants demandent même des « rendez-vous », des contraintes, un guidage plus rigide, des dates pour rendre des devoirs : « Le cours devrait contenir des évaluations à rendre par vagues, à l'instar des séances de TD » ou encore « Je pense qu'il faut imposer un temps de connexion minimum par semaine pour forcer les étudiants à se connecter. »
- 39 La contrepartie de l'autonomie totale est un défaut de motivation qui implique une irrégularité dans le travail.

4.3. Reproduction d'un schéma

- 40 Pour compléter nos résultats concernant l'influence du niveau initial sur la réussite des étudiants nous présentons ci-dessous leurs notes à l'examen final en fonction de leur niveau initial.

Figure 1 : Note obtenue à l'examen final en fonction du niveau initial des étudiants



- 41 81% des étudiants initialement les plus compétents, mais seulement 38% des étudiants les moins compétents ont obtenu plus de 12 à l'examen final.
- 42 Il apparaît ainsi que le cours en ligne tel qu'il est conçu ne favorise que les meilleurs étudiants en langue seconde et engendre de manière prévisible l'échec et l'insatisfaction chez les étudiants les plus en difficulté : « Sans accompagnement, la ressource est non seulement brute, mais elle est inerte ou, plus précisément, inexploitable par un apprenant qui ne posséderait pas un haut niveau de motivation et de solides compétences stratégiques. » (Guichon 2006 : 13-14)
- 43 La variable « satisfaction », corrélée au niveau annoncé par les étudiants permet de compléter ces dernières données. Les étudiants avancés sont majoritairement

« satisfaits » ou « très satisfaits » du cours en ligne. Aucun étudiant plus faible ne se dit « très satisfait » ni même « satisfait ». Ces derniers se déclarent majoritairement « moyennement satisfaits » (57%) ou « peu satisfaits » (43%) de ce cours qui renforce le sentiment d'abandon des étudiants de première année décrit par Georges Férouz :

- 44 « Le sentiment de non-existence, et de non-reconnaissance de la part de l'institution, est un des fondements de la condition étudiante que découvrent les nouveaux bacheliers en première année. L'institution est si faible en premier cycle que rien n'est obligatoire et que l'on doit trouver les chemins de la réussite sans carte, ni boussole. Il faut donc apprendre, souvent à ses dépens à travailler pour soi et non pour autrui. » (2001 : 61)
- 45 Finalement, le cours en ligne reproduit la tradition universitaire, dans laquelle, lors des premières années d'études, le manque d'accompagnement entraîne une sélection masquée des étudiants les plus autonomes. Les enseignants et l'institution doivent, dans le cadre de ces cours de langues, réfléchir au meilleur moyen de sortir d'un système qui reproduit ses propres schémas.

5. Conclusions

5.1. Les étudiants

- 46 L'absence d'accompagnement et de scénario pédagogique confronte les étudiants à l'échec, non pas à l'examen, puisque le cours en ligne leur permet généralement (cf. figure 1) d'obtenir leur ECTS, mais à un échec plus profond qui touche à l'engagement dans l'apprentissage et à l'acquisition des compétences (43% des étudiants ont travaillé entre 0 et 5 heures sur tout le semestre et 54% intensément juste avant l'examen). Les stratégies d'évitement des étudiants résultent elles-mêmes du stress et de l'« inconfort » d'apprentissage qu'occasionne le dispositif tel qu'il est conçu.
- 47 Ce cours en ligne alimente le clivage entre les apprenants initialement compétents dans la langue cible et les autres. Ainsi, les apprenants les plus faibles trouvent les activités de bas niveau (acquisition et manipulation du lexique et de la grammaire) plus rassurantes, seuls les apprenants les plus compétents tirent profit d'une exposition accrue à la langue orale ou écrite sans le guidage d'un enseignant.
- 48 Malgré les critiques émises par certains étudiants, la majorité d'entre eux semble plutôt satisfaits du dispositif. Les étudiants reconnaissent au cours en ligne l'intérêt de compenser le faible nombre d'heures de langues à l'Université, comme en témoigne cette étudiante:
- 49 « J'ai apprécié de continuer à apprendre la langue que je fais déjà, même si mon niveau est très faible surtout à l'oral. Au final, j'ai trouvé que c'était un bon moyen de pallier la faiblesse du volume horaire des langues à l'université. »
- 50 Ils profitent de la liberté d'organisation de leur travail, même s'ils tombent facilement dans les écueils du défaut d'accompagnement en travaillant de manière irrégulière et peu approfondie. Par conséquent, ils émettent le souhait légitime d'être davantage encadrés ou guidés pour maintenir leur motivation tout au long du semestre, ce qui plaiderait pour la mise en place d'un dispositif hybride.

5.2. L'équipe pédagogique

- 51 Les enseignants souhaitent également la mise en place d'un dispositif d'accompagnement et de suivi des étudiants, pour renforcer le lien pédagogique, mais aussi vérifier leur avancement dans les parcours thématiques et leurs scores aux exercices proposés ou corriger leurs productions. Ceci n'a pas été prévu par l'administration pour les raisons d'effectifs et de budget évoquées plus haut.
- 52 Le concept de « présence » joue pourtant, dans les dispositifs d'enseignement à distance, un rôle fondamental dans les apprentissages « en profondeur », comme l'a montré Annie Jézégou :
- 53 « Certaines formes d'interactions sociales et de collaboration entre les apprenants, ainsi qu'entre le formateur et les apprenants permettent de créer « une présence à distance » au sein d'un espace numérique de communication ; la présence ainsi créée favorise à son tour le développement d'une communauté d'apprentissage et la construction collective et individuelle de connaissances » (2014 : 112).
- 54 L'appropriation technique des fonctionnalités de la plateforme *Moodle* a nécessité de la part de l'équipe pédagogique un investissement en temps très important, il ne leur restait de ce fait plus assez de ressources temporelles (et peut-être aussi cognitives) pour innover pédagogiquement comme l'ont fait d'autres enseignants plus familiers du domaine, et devenir de vrais concepteurs de scénarii pédagogiques en ligne, ce qui nécessite une formation allant au-delà de la formation technique (Guichon 2009 : 5). Les enseignants n'ont pas non plus utilisé toutes les potentialités de la plateforme *Moodle*, par manque de temps pour se familiariser avec l'outil sans doute, et peut-être aussi parce que, comme le constate Stéphane Simonian (2013 : 5) :
- 55 « Au départ, l'enseignant utilise la technologie pour reproduire ce qu'il sait faire en présentiel, ce qui permet de se sentir en sécurité. Dans ce cas-là, le gain pédagogique ne peut être que faible, mais, cette utilisation, va donner aux enseignants des idées leur permettant d'identifier d'autres potentialités pédagogiques des objets techniques. »
- 56 Ajoutons que les enseignants engagés dans le projet sont deux enseignants (en anglais et en espagnol) et deux enseignants-chercheurs (en anglais et en allemand) dont le domaine de recherche premier est moins la pédagogie universitaire numérique que respectivement la littérature américaine et la psychologie cognitive de la compréhension de l'oral. Une réussite de ce projet a été l'engagement – certes *a posteriori*, comme en témoigne ce texte, de tous ces enseignants dans une réflexion sur leur pratique. Conformément aux conclusions et aux préconisations de Denis Bédard (2014 : 100), chacun d'eux est sans doute en train de changer de posture et de passer de « praticien » à « praticien réflexif » puis à « praticien-chercheur » en « faisant appel à des théories ou à des modèles formels pour tenter de comprendre et d'expliquer ce qui se passe dans sa pratique » (*idem* : 101).

5.3. Perspectives d'évolution du cours en ligne

- 57 Selon Demaizière et Grosbois, « le numérique permet ou oblige à une mise à distance en termes de prise de distance par rapport à l'action, qui peut être un formidable levier d'évolution pour tous les acteurs » (2014 : 25). La véritable question est de savoir qui mène et prend en main l'innovation. Il s'agit de se demander, avec l'aide de l'institution

et des ingénieurs pédagogiques, comment ce dispositif, pensé en premier lieu pour rationaliser les coûts de l'enseignement des langues, peut finalement devenir innovant et de faire en sorte qu'il le devienne. Les enseignants souhaitent suivre, dans la mesure du possible, les recommandations des chercheurs experts du domaine en envisageant diverses possibilités pour faire évoluer le présent dispositif :

- la mise en place d'un test diagnostique au début du cours, puis la proposition de parcours diversifiés en fonction du niveau initial des étudiants ;
- la possibilité de donner l'accès à certains chapitres ou activités pendant une durée déterminée pour inciter à un travail régulier ;
- la création d'un espace d'échanges, de type forum, destiné à intensifier l'entraide entre apprenants, mais également entre les apprenants et les enseignants;
- l'élaboration d'outils d'autoévaluation qui permettront aux étudiants de suivre leur progression, et sans doute de conserver leur motivation par l'intermédiaire du carnet de notes (qui recense les scores obtenus aux activités en ligne), et/ou de l'atelier (espace dans lequel les étudiants peuvent déposer des fichiers qui seront évalués par leurs pairs);
- une évaluation par l'étudiant à la fin de chaque exercice, sous forme de questions de type « exercice utile ou pas » et « exercice difficile ou adapté au niveau » qui permettraient à l'enseignant d'avoir un retour rapide et clair.

58 De plus, si la mise en place des cours de langues en ligne était destinée à perdurer, voire à se développer, et que des moyens supplémentaires étaient alloués au projet, les évolutions suivantes pourraient également être envisagées :

- la mise en place de groupes de tuteurs pour soutenir les enseignants face aux demandes d'explications et permettre la correction des productions écrites et orales des étudiants (fichiers ou enregistrements déposés sur la plateforme);
- un rendez-vous régulier, en présentiel ou sous forme de web-conférence pour maintenir un lien avec l'enseignant et les pairs.

59 Beaucoup de ces idées rendues possibles par *Moodle* ont déjà été mises en place dans d'autres universités, à Rennes 2 par exemple, avec l'utilisation de module « *lesson* », (Rézeau 2008), à Nancy 2, avec celle du « carnet de bord » (Chateau et Zumbihl 2010), à l'université de Bielefeld, en Allemagne, avec les forums, wikis, blogs et *chat rooms* (Mc Dermott 2013). On voit donc là le caractère indispensable de la mutualisation des expériences, des connaissances et compétences au sein de la communauté qui permet l'articulation des dimensions « recherche », « formation » et « enseignement », indispensable lorsqu'il est question de pédagogie universitaire numérique (Albero 2011 : 17).

BIBLIOGRAPHIE

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 : 11–21.

Bédard, D. 2014. « Être enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur : telle est la question... de posture ! » 97-110. In Lameul, G. et C. Loisy (dir). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique, Questionnement et éclairage de la recherche*. Louvain-La-Neuve : de Boeck.

Bédard, D. & J-P Béchard. 2009. *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : PUF.

Boujut E. & M. Bruchon-Schweitzer 2007. « Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36-2 : 157-177.

Bruderman, C. 2011. « Traitement de la compétence phonologique dans un dispositif hybride d'enseignement/apprentissage de l'anglais langue étrangère auprès d'un public LANSAD : considérations pédagogiques pour un tutorat à distance », *Les cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIX, n° 3, <<http://apliut.revues.org/619>> (consulté le 12 décembre 2024).

Château, A. & H. Zumbihl. 2010. « Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne ? », *Alsic* Vol. 13 |, <<http://alsic.revues.org/1392>> (Consulté le 11 décembre 2014).

Degache, C. & E. Nissen. 2008. « Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions », *Alsic*, vol. 11-1 <<http://alsic.revues.org/797>> (Consulté le 20 mai 2014).

Demaizière, F. & M. Grosbois. 2014. « Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad – Quand, comment, pourquoi ? », *Alsic*, 17 <<http://alsic.revues.org/2691>> (Consulté le 20 mai 2014).

Elkhafifi, H. 2005. « Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom ». *The Modern Language Journal*, 89-2 : 206-220.

Félouzis, G. (2001). *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*. Paris : PUF.

Goh, C.M. 2000. « A Cognitive Perspective on Language Learners' Listening Comprehension Problems », *System*, 28 : 55-75.

Grosbois, M. 2012. *Didactique des langues et technologies – De l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris : PUPS.

Guichon, N. 2006. *Langues et TICE - Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.

Guichon, N. 2009. « Former par la recherche-développement : le cas des métiers de l'enseignement des langues », *Alsic*, vol. 12, <<http://alsic.revues.org/1227>> (Consulté le 15 décembre 2014)

Guichon, N. 2011. « Former les futurs enseignants de langue en ligne par le biais de la rétrospection », *Alsic*, vol. 14 <<http://alsic.revues.org/1983>> (Consulté le 20 mai 2014)

Guichon, N. 2012a. *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Guichon, N. 2012b. « Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires », *STICEF*, 19, <<http://sticf.org>> (consulté le 12 décembre 2014)

Guichon, N. 2012c. « L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic* », *Alsic*, vol.15 <<http://alsic.revues.org/2539>> (Consulté le 20 mai 2014) .

Holec, H. 1979. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe : Strasbourg.

Jelmam, Y. 2011. Apprentissage en ligne et temporalité, *frantice*, 3, <<http://www.frantice.net/docannexe.php?id=408>> (Consulté le 20 mai 2014)

- Jézegou, A. 2014. « Un modèle de la présence en e-learning. Une modélisation théorique au service de la pratique, notamment en contexte universitaire » :111-120. In Lameul, G. et C. Loisy (dir). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique, Questionnement et éclairage de la recherche*. Louvain-La-Neuve : de Boeck
- Jouliat, D. 2005. « Les nouvelles potentialités des TICE : entre mythe et réalité », *Cahiers de l'APLIUT*, XXIV, <<http://apliut.revues.org/2972>>, (Consulté le 20 mai 2014)
- Loisy, C. 2014. « La pédagogie universitaire numérique : Émergence d'une problématique » : 13-24. In Lameul, G. et C. Loisy (dir). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique, Questionnement et éclairage de la recherche*. Louvain-La-Neuve : de Boeck
- Mc Dermott, G. 2013. « The Role of Social Media in Foreign Language Teaching: a Case Study for French », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* Vol. XXXII, <<http://apliut.revues.org/4234>>, (consulté le 11 décembre 2014)
- Musial, M. & A. Tricot. 2008. « Enseigner pour que les élèves apprennent : une évidence ? 1ère Partie ». *Technologie - Sciences et techniques industrielles*, 156 : 20-27.
- Poumay, M. 2014. « L'innovation pédagogique dans le contexte de l'enseignement supérieur » : 69-81. In Lameul, G. et C. Loisy (dir). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique, Questionnement et éclairage de la recherche*. Louvain-La-Neuve : de Boeck
- Rézeau, J. 2008. « Un cas particulier du scénario dans l'apprentissage des langues : le labyrinthe (action maze) », *Alsic*, vol.11 <<http://alsic.revues.org/137>> (Consulté le 30 mai 2014)
- Roussel, S., A. Rieussec, J-L. Nespoulous & al. 2008. « Des baladeurs MP3 en classe d'allemand - L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde », *Alsic*, vol. 11, <<http://alsic.revues.org/413>> (consulté le 30 mai 2014)
- Roussel, S. 2011. « A Computer Assisted Method to Track Listening Strategies in Second Language Learning », *RECALL*, 23/2 : 98-116
- Simonian, S. 2013. « Pratiques pédagogiques dans les mondes virtuels », *Les matinées du e learning le 25/01/2013*, <<http://suel.univ-lyon3.fr/matinees-du-elearning>> (Consulté le 30 mai 2014)
- Sockett, G. 2007. « Analyse de Virtual Cabinet », *Alsic*, vol. 10, <<http://alsic.revues.org/682>> (Consulté le 30 mai 2014)
- Terrier, L. & et C. Maury. 2015. « De la gestion des masses à une offre de formation individualisée en anglais-LANSAD : tensions et structuration », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. XXXIV N° 1, consulté le 09 avril 2015. URL : <http://apliut.revues.org/5029>
- Tricot, A et al. 2003. « Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH » : 391-402. In Desmoulins C., P. Marquet & D. Bouhineau (dir). *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*. Paris : ATIEF / INRP.
- Tricot, A. 2007. *Apprentissages et documents numériques*. Belin : Paris.
- Vandergrift, L. 2003. « Orchestrating Strategy Use: Toward a Model of the Skilled Second Language Listener ». *Language Learning*, 53/3 : 463-496
- Venkatesh, V. & F. Davis. 2000. « A Theoretical Extension of the Technology Acceptance Model: Four Longitudinal Field Studies. », *Management science*, 46/2 : 186-204.

NOTES

1. Le premier janvier 2014, trois des quatre universités de Bordeaux se sont rassemblées pour former une université unique composée de plusieurs collèges (santé, droit économie gestion, sciences et techniques, sciences humaines).
 2. Nous ne souhaitons pas aborder la question du service de l'équipe pédagogique. Pour l'information du lecteur, nous précisons cependant que dans l'état actuel des choses, les enseignants sont rémunérés pour la création et la mise en ligne du cours exactement de la même manière que s'ils assuraient un TD en présentiel (15h par semestre).
 3. Nous avons choisi de proposer ce questionnaire aux L2, car ces étudiants participent au dispositif depuis deux ans et nous semblaient ainsi avoir davantage de recul que les L1 sur les cours de langues en ligne.
 4. La production orale et la production écrite ne font pas partie ici des compétences traitées par la présente étude, car en première année, en anglais par exemple, près de 300 étudiants participent au cours d'un seul enseignant. Il était donc impossible de relever et de corriger régulièrement des productions écrites ou orales. Nous revenons sur ce point en conclusion.
-

RÉSUMÉS

En 2010, la Faculté d'économie, gestion et Administration Economique et Sociale (AES) de l'université de Bordeaux a mis en place dans trois langues (allemand, anglais et espagnol), un cours en ligne sur la plateforme *Moodle*, destiné à être suivi en autonomie complète par les étudiants. Dans un contexte universitaire que la construction de la nouvelle université de Bordeaux et l'augmentation des effectifs rendaient particulièrement tendu, ces cours de langues en ligne sont apparus comme un moyen innovant de proposer aux étudiants des enseignements dans plusieurs langues. Pourtant l'introduction du numérique n'implique pas toujours l'innovation pédagogique, notamment lorsqu'elle est motivée par un affichage de modernité qui masque des économies d'échelle (Albero 2011 : 15). C'est dans ce contexte que la présente étude propose une analyse critique du dispositif, dans le but de le faire évoluer. Si sa seule mise en place peut être considérée comme une réussite pour l'Université en terme d'affichage et d'économies de moyens, la réussite des étudiants et des enseignants est elle, en revanche, plus discutable et c'est bien la tension entre les objectifs institutionnels d'une part et pédagogiques d'autre part, que nous souhaitons interroger ici.

In 2010, the department of Economics and Management of the University of Bordeaux launched several online language courses (in English, German, and Spanish) on the e-learning platform *Moodle*. These courses offer teacher-created materials and exercises designed to have students work independently, outside of class. In a local academic context made complex by the forthcoming merging of three local faculties and by a considerable increase in the number of students, these online language courses were then considered as an innovative way to offer courses in different languages. However, implementing computer-based courses does not always entail educational innovation, especially when its main aim (cutting costs) is disguised under such pretexts as modernity and innovation (Albero 2011: 15). This paper aims at presenting a

critical analysis of this project and proposes a reflection on its potential improvements. While its implementation can be considered a success in terms of communication and budget, its effects on teachers and students deserve to be questioned. This paper aims precisely at examining the tension between the institutional objectives and those of the teachers and the students.

INDEX

Mots-clés : enseignement-apprentissage des langues, institution, innovation, Lansad, plateforme pédagogique, Tice

Keywords : ICTE, pedagogical platform, language learning for non specialists, SLA

AUTEUR

STÉPHANIE ROUSSEL

Stéphanie Roussel est Maître de conférences en études germaniques à l'Université de Bordeaux. Rattachée au collège Droit, Science Politique Economie, Gestion (DSPEG), elle enseigne l'allemand aux étudiants en droit et en économie. Domaines de recherche : apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT), mécanismes cognitifs de la compréhension de l'oral et de l'apprentissage des langues, pédagogie universitaire numérique.
stephanie.rousseau@u-bordeaux.fr