Le présentiel allégé à l'université pour les grands groupes : un dispositif au service de l'autonomisation des apprenants

Thierry Soubrié

▶ **To cite this version:**

Thierry Soubrié. Le présentiel allégé à l'université pour les grands groupes : un dispositif au service de l'autonomisation des apprenants. 2005, Paris, France. edutice-00001395

HAL Id: edutice-00001395
https://edutice.hal.science/edutice-00001395

Submitted on 25 Jan 2006

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

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

Le présentiel allégé à l'université pour les grands groupes : un dispositif au service de l'autonomisation des apprenants

Soubrié Thierry (Université Stendhal / Grenoble 3, LIDILEM)

Introduction

C'est en 1999 que le cours intitulé « technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement du français langue étrangère » a fait son entrée dans la maquette de la maîtrise FLE de l'université Stendhal, diplôme très nettement orienté vers la professionnalisation des étudiants. C'était à cette époque un enseignement optionnel de 50h qui s'étalait sur les deux semestres de l'année universitaire. Choisi par une petite vingtaine d'étudiants, il pouvait se dérouler dans une salle informatique, permettant ainsi à l'enseignant d'alterner à loisir les phases de cours magistral et de TD. A l'occasion du passage au LMD, j'ai obtenu de la part de l'UFR des sciences du langage et de l'université que ce cours dev□enne obligatoire. De plus en plus de formations en langues intègrent en effet l'utilisation des TICE, que ce soit à travers la mise en place de centres de ressources ou le développement de formations ouvertes et à distance, et il devenait important de sensibiliser l'ensemble des étudiants à cette question. Il restait à résoudre le problème de l'effectif, puisque le cours, en devenant obligatoire, a vu le nombre d'étudiants passer de 20 à 60. Comment faire face à une telle augmentation sans pour autant perdre la qualité de l'encadrement qui était offerte jusqu'ici ? C'est à partir de ce questionnement et après avoir étudiés différents types de scénarios (cf. typologie Competice[1]) que j'ai été amené à prendre en considération une dimension de l'enseignement/apprentissage que j'avais sous-estimée jusqu'ici : l'autonomisation des apprenants. Je me propose dans cette communication de détailler le dispositif vers lequel je me suis tourné, d'expliquer les raisons de mes choix et de faire le bilan d'une année de fonctionnement.

Cadre théorique

Comme cela se passe pour tout nouveau support d'information, les TIC remettent en cause les circuits de diffusion et de légitimation de l'information. C'est à l'utilisateur désormais, placé au premier plan, de se confronter directement aux informations, de les sélectionner, de les réorganiser et de se les approprier [Ollivier 2000]. Or, compte tenu de la complexité de ces supports de l'écrit, qui substituent à l'organisation traditionnellement hiérarchique des contenus, un système basé sur le principe des associations libres, la tâche n'est pas aisée. Contrairement à ce que pourrait laisser croire le mythe persistant de l'immatérialité du numérique [Jeanneret 2002], les opérations de lecture/écriture sur internet sont d'une grande complexité. L'utilisateur en effet doit mener de front différentes tâches : repérer les liens hypertextuels, comprendre la sémiotique complexe dont ils relèvent (leur place dans le document, leur autoréférentialité et leur fonction instrumentale), identifier les différentes zones que comporte une même page (menus déroulants, zones de saisie, zones de validation, frames, etc.), tenir compte des modifications que subissent les documents dans le temps (mises à jour), jongler avec différents types de stratégies d'exploitation de l'interface (mono vs. multifenêtrage, affichage plein écran vs. affichage des fenêtres en taille

[1] http://bd.educnet.education.fr/competice/superieur/competice/index.php

réduite), gérer les réactions et les interventions parfois inopportunes du système (ouverture de fenêtres pop-up par exemple), etc. Sans compter la difficulté d'appréhender la profondeur du web à travers l'espace exigu de l'écran [Jeanneret 2000], [Souchier 2003].

En d'autres termes, les TIC réaffirment l'importance de l'autonomie de l'utilisateur. C'est même selon Monique Linard une condition de leur efficacité. Mais cela n'est pas sans conséquences sur « le monde du travail et de la connaissance et par suite, de la formation d'adulte et de l'éducation » [Linard 2002]. Car la formation à l'autonomie n'est pas compatible avec le modèle encore très largement répandu dans les systèmes éducatifs, qui repose sur l'hétéronomie et la transmission des contenus. On sait en effet depuis les premiers travaux du CRAPEL sur le sujet, que l'autonomie n'est pas innée chez l'individu [Holec 1990]. Il importe de mettre en place des formations spécifiques qui alternent des temps de travail en autonomie et des temps d'accompagnement où l'accent est avant tout mis sur le savoir apprendre. L'action pédagogique part des besoins exprimés par l'apprenant et du constat qu'il fait en relation avec l'enseignant de ses connaissances et compétences. Dans cette démarche, la dimension métacognitive est centrale. Le développement de la capacité à apprendre passe par l'évolution des représentations des apprenants quant à leurs conceptions de la matière enseignée et des méthodes d'apprentissage. Le rôle du formateur consiste à mettre en place les conditions favorables à ce retour réflexif, notamment en construisant des activités ancrées dans le réel et qui ont du sens pour les apprenants.

La notion de *dispositif* joue dans ce cadre un rôle important. Terme technique à l'origine - il désigne alors un ensemble de pièces constituant un mécanisme -, il est utilisé de nos jours en ingénierie de la formation pour désigner un ensemble de moyens matériels et humains, agencés en vue de faciliter un processus d'apprentissage [Lameul 2001]. Cet emprunt n'est pas anodin. Tout d'abord, il donne aux objets, les ordinateurs par exemples, le statut d'outils cognitifs, capables d'influer notablement sur l'activité du sujet (on ne lit pas par exemple de la même façon un texte sur support imprimé ou sur support numérique [Soubrié 2005]). L'intelligence n'est plus considérée comme appartenant en propre aux individus, mais partagée avec les outils, les artefacts, présents dans l'environnement. L'autre conséquence de cet emprunt est que l'enseignement, autrefois perçu comme un processus essentiellement linéaire et prévisible, est désormais conçu comme un ensemble complexe d'interactions entre les différentes composantes d'une situation d'enseignement/apprentissage. Dès lors, il s'agit moins de planifier un enchaînement d'actions que de prévoir des scénarios d'utilisation :

> […] concevoir un système de formation revient moins à prévoir un chemin idéal qu'à cartographier et à baliser des parcours d'actions possibles. Plutôt que d'imposer sa voie à l'apprenant, on met à sa disposition tous les moyens cognitifs, techniques et humains, nécessaires à sa propre conduite, y compris la compétence des enseignants et la collaboration avec les pairs » [Linard 2002].

On voit bien à travers cette définition qu'il n'est plus question de dispositifs fermés, à l'instar de CD-Rom, mais d'environnements ouverts qui ne limitent plus la communication aux interactions homme-machine, mais incluent également les interactions entre pairs ou avec l'enseignant. Cette évolution témoigne de l'importance qu'ont prises ces derniers temps les théories socioconstructivistes et interactionnistes dans l'apprentissage assisté par ordinateur. Le modèle de construction de l'intelligence élaboré en psychologie cognitive reste d'actualité mais il est redéfini dans le cadre de l'approche socioculturelle et de nouvelles théories comme la cognition située, partagée ou distribuée qui insistent

sur le rôle que jouent l'environnement technique et humain dans la (co)construction des connaissances.

Cette dimension sociale de l'apprentissage fait partie intégrante de toute démarche basée sur l'autonomisation des apprenants. Contrairement à l'idée qui a longtemps prévalu dans le domaine de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO), l'autonomie ne signifie pas travailler de manière isolée. Ne serait-ce que parce que le travail en groupe, notamment la collaboration, c'est-à-dire lorsque chacun des membres du groupe doit réaliser le même travail que les autres avant de se mettre d'accord sur une version commune, requiert que chaque participant soit autonome [Mangenot 2003]. Mais aussi parce qu'être autonome, c'est aller chercher l'information où elle se trouve, et pas seulement dans les tutoriels, mais auprès de personnes ressources. C'est pourquoi dans la liste des grands domaines d'application de l'autonomie que dresse Brigitte Albero, les compétences « sociales » tiennent une place importante : « communiquer pour apprendre », « faire des situations d'échange des occasions d'apprentissage », « coopérer, échanger, partager l'information », « se construire un réseau de personnes ressources », « demander et obtenir de l'aide », « développer une attitude d'ouverture, de tolérance, d'empathie avec ses interlocuteurs » [Albero 2003]. Se construire comme un sujet autonome nécessite que l'on se pense comme sujet d'une collectivité, un sujet dont la « vérité propre » est toujours « participation à une vérité qui le dépasse, qui s'enracine finalement dans la société et dans l'histoire » [Albero 2002].

Modèle pédagogique

Le cours dont j'ai la charge est une introduction à la problématique de l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues et du français langue étrangère en particulier. Il s'agit de faire prendre conscience aux étudiants de l'évolution que connaît depuis quelques années l'ALAO qui est passée d'une logique de rendement (apprendre plus et mieux) à une conception plus qualitative de l'enseignement/apprentissage des langues (apprendre différemment). Fondamentalement, ce que les TICE remettent en cause, c'est le statut et les fonctions de chacun, l'enseignant étant appelé à jouer un rôle de tuteur, d'accompagnateur, les apprenants à prendre une part de responsabilité accrue dans leur apprentissage. Sensibiliser de futurs enseignants, inscrits pour la plupart d'entre eux en formation initiale, à cette nouvelle répartition des tâches est relativement délicat puisque la prise de conscience doit intervenir à deux niveaux. En tant qu'apprenant, le cours doit les conduire, à travers les mises aux points théoriques et le dispositif mis en place, à devenir plus autonomes. En qualité de futurs enseignants, ils doivent être en mesure d'élaborer des scénarios pédagogiques qui prennent en compte ces changements.

Pour mener à bien ce programme, j'ai choisi d'adopter une démarche tantôt explicite, lorsque je m'adressais à eux comme à de futurs enseignants et qu'il s'agissait de faire le point sur des questions comme l'autoapprentissage ou la formation ouverte et à distance, tantôt implicite, dès lors qu'il était question d'amener les étudiants à faire évoluer leurs représentations sur leurs propres pratiques. Dans un cas, j'avais recours à des cours magistraux et à des activités de mise en pratique (comparaison de sites didactiques d'inspiration différente pas exemple), dans l'autre, à un dispositif autonomisant, suivant en cela un des préceptes fondateurs des pédagogies actives formulé par John Dewey : « Learning by doing ». C'est l'alternance entre ces deux démarches qui devait permettre aux étudiants de comprendre ce que signifie l'autonomie du point de vue de l'enseignant et de l'apprenant.

Description du dispositif

Dans la perspective de développer l'autonomie intellectuelle des étudiants, j'ai accordé tout autant d'importance aux activités d'analyse (étudier les changements qu'induisent les TIC dans l'histoire de l'évolution des supports de l'écrit et de la lecture, différencier les produits selon qu'ils se situent dans une perspective behavioriste ou constructiviste, s'interroger sur l'évolution des technologies éducatives vers les apprentissages collectifs, etc.) qu'aux activités de conception de matériel didactique (élaboration d'exercices autocorrectifs, de parcours d'apprentissage, de scénarios pédagogiques, etc.). L'analyse critique était également encouragée à travers l'évaluation puisque les tâches proposées aux étudiants comportaient toujours une partie réflexive sous la forme d'une fiche pédagogique dans laquelle ils devaient expliciter et justifier leur démarche.

Mais soutenir l'autonomie, c'est aussi donner la possibilité aux étudiants de choisir un mode de formation plus ou moins guidé. C'est pourquoi, à côté du cours magistral obligatoire de 24h, étaient proposées des séances facultatives de tutorat informatique, encadrées 4 h par semaine par un des étudiants de la promotion, et des séances de tutorat pédagogique. Ces dernières étaient assurées par une enseignante experte dans l'enseignement du FLE et par moi-même. Elles étaient l'occasion d'accompagner certains des étudiants dans les activités que je leur proposais d'une semaine sur l'autre en leur fournissant à la fois une aide méthodologique, technique et didactique. Enfin, de façon à ne pas pénaliser les étudiants ne disposant pas d'ordinateur personnel ou de connexion à internet, six heures réparties sur la semaine étaient également prévues pour une utilisation libre d'une salle équipée d'une douzaine d'ordinateurs.

L'autre choix que les étudiants avaient à faire concernait les modalités d'évaluation. Quatre tâches leur étaient proposées parmi lesquelles ils devaient en choisir trois : (1) rédaction d'une fiche descriptive et critique d'un site ou d'une partie d'un site d'apprentissage du FLE ou d'un CD-Rom, (2) élaboration d'un parcours d'apprentissage à partir de ressources pédagogiques sur internet et de CD-Rom d'autoapprentissage du FLE, (3) conception d'un scénario pédagogique axé sur le développement des compétences de lecture, (4) création d'une tâche ou d'un scénario pédagogique à partir de sites internet non destinés à l'apprentissage du français. En outre, de manière à encourager les étudiants à s'impliquer de manière continue dans le cours et à travailler en dehors du strict cadre universitaire, ils pouvaient être dispensés d'une des tâches s'ils participaient régulièrement aux activités que je leur proposais d'un cours sur l'autre sur une plateforme de travail collectif.

C'est la plateforme *Dokeos*, anciennement baptisée *Claroline*, que nous avons utilisée. Proposée par Greco (GREnoble universités Campus Ouvert), structure interuniversitaire chargée depuis 1999 de conduire une stratégie commune de déploiement des TICE, elle dispose, outre des fonctionnalités habituelles que l'on retrouve sur ce type de produit (agenda, liste des membres, forums, partage de fichiers, mise en ligne de documents, etc.) d'un outil qui permet de créer des séquences d'apprentissage, découpées en modules puis en étapes. Comme cela est souligné dans le manuel du concepteur de cours, les utilisations peuvent être variées. La séquence peut être organisée « en fonction d'un contenu, il constituera alors une sorte de table des matières, ou bien en fonction d'activités, il s'apparentera alors à un agenda de « choses à faire » pour acquérir la maîtrise d'un savoir, d'une compétence ». Je m'en suis servi quant à moi comme d'un échéancier. Un module correspondait à un chapitre du cours et chaque étape à une ou des activités à faire d'une semaine sur l'autre (cf. copie-écran). C'était la condition pour que les étudiants réalisent les activités au rythme imposé par le déroulement du cours en présentiel.

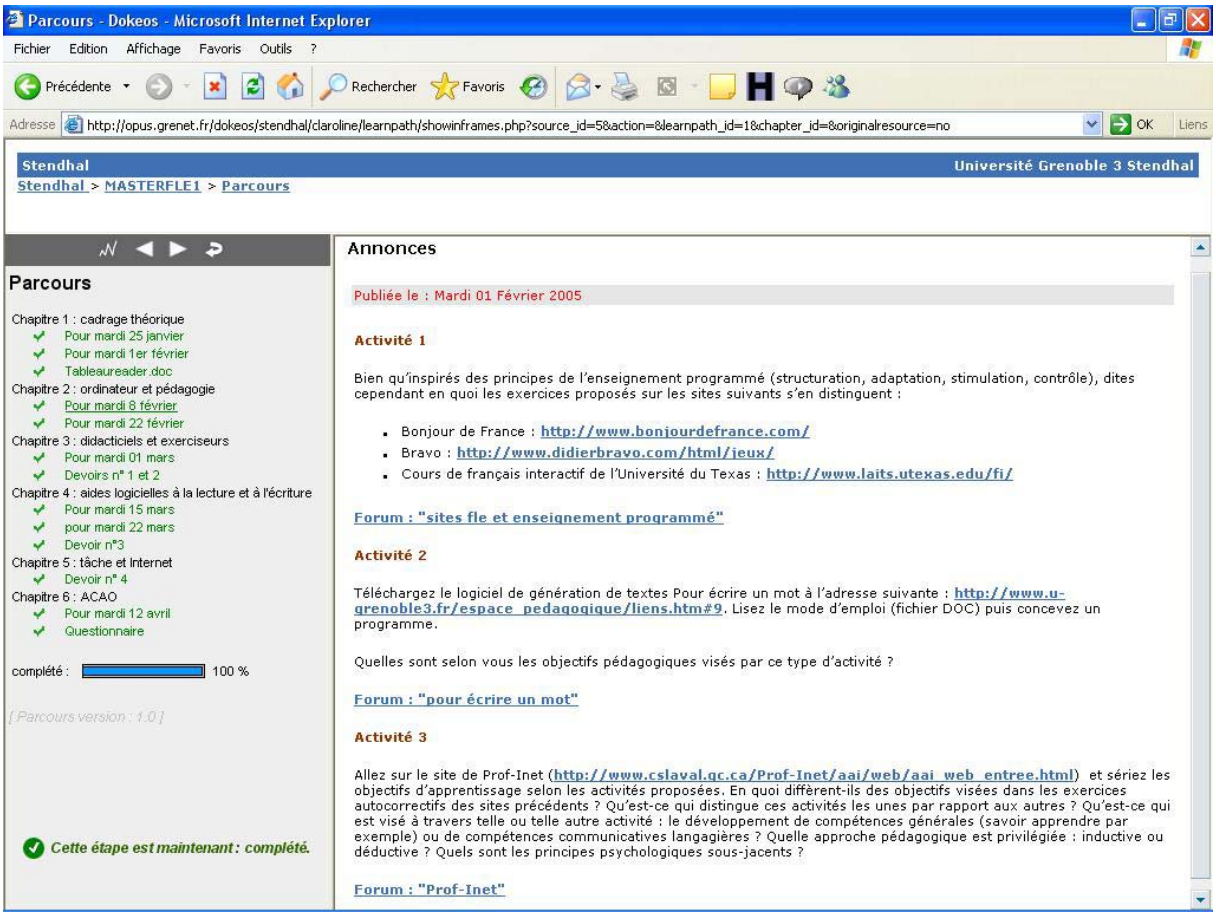

Figure 1 : Copie-écran de l'outil parcours de Dokeos[2]

Une place de choix a été réservée au travail collectif. Les réponses aux questions posées sur la plateforme ont ainsi été publiées sur des forums de discussion, dans l'espoir que cela conduise sinon au débat du moins à l'échange d'expériences. De même, les travaux que les étudiants devaient me rendre à la fin du cours ont été réalisés par groupe de deux et mis en ligne sur Dokeos de façon à permettre à chacun d'avoir accès aux productions de tous. Ces mises en commun avaient pour objectif d'encourager le partage des connaissances et la constitution d'une communauté d'apprentissage.

A côté de l'élaboration d'un dossier à deux, une autre activité a nécessité de la part des étudiants qu'ils mettent en œuvre de réelles procédures de collaboration. Il s'agissait de compléter une grille d'analyse critique d'hypermédias d'apprentissage des langues donnée en cours à partir d'autres listes de critères trouvées sur la Toile. Pour ce faire, les étudiants avaient à leur disposition un wiki, site web qui permet l'écriture collaborative, et un forum de discussion pour que chacun puisse commenter et argumenter ses propres modifications ou celles des autres.

Toutes les séances de tutorat se déroulaient en outre par petits groupes de façon à favoriser l'entraide.

---

[2] Pour chaque chapitre du cours sont proposées des activités et des devoirs (4 en tout parmi lesquels il faut en choisir 3). Les 3 activités proposées ici ont été mises en ligne le 2 février 2005. Les étudiants avaient jusqu'au 8 février pour en faire au moins une des trois en répondant aux questions sur les forums (la date est soulignée dans la barre de gauche). Les activités 2 et 3 ont fait l'objet de séances de tutorat pédagogique.

Comme du temps de la recherche sur les environnements interactifs d'apprentissage avec ordinateur (EIAO), toute la difficulté a consisté à trouver un juste équilibre entre liberté, contraintes et guidage. Dans la définition que donne Henri Portine de l'autonomie, il insiste bien sur cet aspect :

> « L'autonomie, c'est construire un projet d'action et gérer la réalisation de ce projet au sein d'une **structure** qui définit les **contraintes** globales et apporte une **aide** lorsqu'elle est nécessaire » [Portine 1998].

Le dispositif décrit ici se présente en quelque sorte comme une tentative d'instrumentation de l'autonomie. Il fixe un cadre général, qui comporte des mesures obligatoires (les cours magistral, les devoirs), optionnelles (rendre 3 devoirs ou 2 et participer régulièrement aux activités sur la plateforme) et facultatives (tutorat informatique et pédagogique), à l'intérieur duquel les apprenants sont libres d'évoluer, de s'orienter, de faire leurs choix. Reste à savoir si la structure ainsi définie permet réellement aux étudiants d'apprendre autrement, et si les règles qui ont été instaurées n'ont pas été de ce point de vue contreproductives. Monique Linard a plusieurs fois insisté sur le risque d'aboutir à travers la mise en place de dispositifs de ce type, à l'injonction paradoxale suivante : « Je t'ordonne d'être autonome » [Linard 2003]. Jusqu'où peut-on programmer l'autonomisation des apprenants ? C'est une vraie question qui figure d'ailleurs parmi les problématiques de ce colloque et à laquelle nous essaierons d'apporter quelques éléments de réponse dans cette communication.

Méthodologie

Pour effectuer mon analyse, j'ai en premier lieu pris en compte les traces laissées par les étudiants sur la plateforme, à savoir les statistiques de connexion et les interactions. Les premières m'ont permis de me faire une idée du taux de participation des étudiants aux différentes tâches proposées et les secondes d'étudier plus finement le contenu des messages et d'étudier en particulier l'impact du modèle pédagogique sur la communication. C'est d'ailleurs pour aller plus loin dans ce sens que je leur ai soumis un questionnaire à la fin du cours afin de me faire une idée plus précise de leur perception du dispositif. 38 questions à choix multiples leur ont été posées, avec pour certaines questions quelques lignes pour qu'ils puissent donner une réponse différente de celles proposées (case « autres ») ou donner des exemples. J'espérais en outre que cela leur permettrait de réfléchir sur leur pratique et que cela serait par conséquent bénéfique pour eux. Enfin, je me suis appuyé sur le mémoire de recherche d'une des étudiantes de première année de master FLE avec qui j'ai justement élaboré le questionnaire, et dont le projet était de rendre compte des représentations des étudiants à l'égard des TICE et de leur rôle dans l'enseignement/apprentissage [Sellier 2005].

Résultats

Eveil d'une communauté d'apprentissage

Sur les 79 étudiants inscrits, 62 m'ont rendu les deux ou trois travaux prévus. Un peu plus de la moitié d'entre eux a participé régulièrement aux activités proposées sur la plateforme (7 activités sur 9). On enregistre ainsi pour chaque forum de discussion entre 32 et 61 messages.

Discussions	Sujets	Messages
Discussion 1 : TICE et mythes	25	37
Discussion 2 : A propos des hyperfictions	25	37
Discussion 3 : EAO et micromondes	31	51
Discussion 4 : sites web des méthodes FLE	15	35
Discussion 5 : construction d'une grille commune d'analyse de CD-Rom	25	61
Discussion 6 : à propos de Tropes	21	47
Discussion 7 : aides logicielles à l'écriture	18	32
Discussion 8 : apprentissages collectifs en ligne et autonomie de l'apprenant	10	24

Tableau 1 : nombre de messages échangés pour chaque discussion.

Celui qui a rencontré le plus de succès est sans surprise le forum lié à la tâche collaborative dont il a déjà été question plus haut. Pour se mettre d'accord sur une grille commune d'analyse de didacticiels de langues, certains étudiants sont en effet intervenus plusieurs fois au cours de la semaine. Sur les 28 étudiants qui ont répondu au questionnaire, 23 déclarent avoir lu les messages de leurs camarades avant de publier leurs propres commentaires et 19 en avoir tenu compte lors de la rédaction de leurs messages. Il est intéressant de constater à cet égard combien la prise en compte de cette dimension collective de la communication a été progressive. Au début en effet, on ne note que très rarement des renvois entre les messages, excepté de la part de ceux qui sont déjà très familiers de la communication sur Internet. Lors de la première activité, pour laquelle il fallait réagir à une liste de déclarations quelque peu naïves faites à propos des TIC [Ollivier 2000], on relève par exemple un texte rédigé par un amateur de jeux en réseaux qui, pour donner son point de vue, s'appuie sur les propos de ses camarades, alternant approbations (reprise à son compte d'une citation), réfutations (négation, « je ne suis pas d'accord ») et concession (modalisée : « peut-être [...] mais ») :

> « Les dimensions du monde, à mon humble avis, n'ont pas vraiment été changées. « Le langage est vide » nous dit Hélène, et c'est bien par des phrases comme « les dimensions du monde changent » qu'il perd sa substance. Je ne suis pas d'accord avec Iseline : des lettres ne remplaceront jamais les gens, que les messages arrivent instantanément ou non : la dimension du monde a-t-elle changé grâce au téléphone ? Peut-être dans le cas d'Anne-Marie, qui a pu échanger son appartement et visiter un autre pays, cette affirmation commence-t-elle à avoir du sens, mais autrement, Internet n'offre que de pâles alternatives à des modes de communication déjà existants (journaux, livres de voyages, amis étrangers...) »

Cette dimension dialogique est quasiment absente des autres productions, sinon par une référence à l'auteur qui a rapporté ces lieux communs : « Je suis assez d'accord avec Ollivier ». L'essentiel des arguments est tiré de l'expérience personnelle des étudiants ou de diverses ressources imprimées ou numériques.

Cela s'explique de plusieurs façons. Le poids des habitudes tout d'abord, qui amènent les étudiants à considérer ce type d'activité comme un exercice purement scolaire, dont l'objectif est avant tout évaluatif. Dans ce cas, la tendance est de faire preuve d'érudition, de disserter (les premiers messages publiés sont très longs), en faisant la synthèse de discours savants, au lieu de mener une réflexion collective. On ne peut pas non plus omettre l'influence d'une certaine tradition scolaire qui condamne le plagiat et promeut l'expression personnelle. La forme des premiers messages s'explique aussi par la mise en page choisie pour le premier forum : la consigne de travail, précisée dans l'outil parcours de la plateforme, est répétée dans le forum. Si bien que les étudiants ont eu tendance à répondre aux questions posées en insérant leur texte sous le texte de la consigne (bouton « répondez sur ce message »), au lieu de créer de nouveaux fils de discussion (bouton : « Lancer un nouveau sujet »). Nul doute que cette façon de procéder, abandonnée par la suite, a renforcé l'idée chez les étudiants que l'activité avait pour seul but de contrôler leurs connaissances.

Quoi qu'il en soit, la façon d'intervenir des étudiants sur les forums a évolué, ceux-ci prenant l'habitude avec le temps de se positionner les uns par rapport aux autres. Cela n'a jamais conduit à l'élaboration de documents finalisés, mais progressivement, les discussions n'ont plus été perçues comme des simulacres de communications destinées avant tout à l'enseignant, mais comme l'occasion d'avoir de réels échanges entre pairs et de construire à plusieurs des connaissances communes. L'exemple le plus significatif est la discussion qui a eu lieu à propos de l'utilisation en classe du logiciel lexicométrique Tropes (activité n°11). Guidés par quelques questions, les étudiants ont rapidement fait le point sur le sujet, abordant successivement les caractéristiques du logiciel (met en lumière des aspects qui passent inaperçus à la lecture, mais ses analyses sont toutefois insuffisantes et pas toujours claires) et l'intérêt qu'il peut représenter en classe (comparaison de textes, étude d'un mot et de ses contextes, travail sur les champs sémantiques et lexicaux, aide à l'écriture, etc.) ou pour l'enseignant (aide à la conception d'exercices par exemple). Ils sont parvenus à cette occasion à tenir compte tout à la fois de la consigne (faire l'analyse d'un article de presse et la comparer à celle faite par Tropes, et donner quelques suggestions d'utilisation de ce logiciel) et à prendre en considération les remarques et propositions faites par leurs camarades. Ce dont on se rend bien compte dans le court extrait suivant :

Tropes pour un premier \"défrichage\" du texte

Voilà, je viens de faire ma petite analyse personnelle et je l\'ai comparée avec celle que propose Tropes.[…] Nos deux analyses avaient des points communs: nous avions tous les deux détecté le type du texte (narratif) ou l\'usage fréquent d\'adjectifs (pour faire revivre les émotions de la veille). Mais Tropes a aussi mis en évidence des éléments auxquels je n\'avais pas pensés et qui maintenant me sautent aux yeux […] A première vue, ce programme me semble très utile pour une analyse globale du texte […] Par contre, j\'ai des doutes sur la performance de cette analyse, si on veut "creuser un peu plus profond" dans le texte […]. Ma conclusion: utiliser Tropes dans le but de "défricher" un texte, en vue d\'une utilisation en classe par exemple, mais il est nécessaire ensuite d\'y apporter un regard critique (que ne peut faire Tropes).

I.

re: Tropes pour un premier \"défrichage\" du texte

On a toutes les deux utilisé le mot global dans notre message mais pas dans le même sens. je crois qu'on est d'accord sur le fait que Tropes propose une lecture très analytique du texte. Il n'est pas sûr que les élèves arrivent ensuite à hiérarchiser les informations du texte. Il faut les aider. Je ne pense pas que l'approche par Tropes doive se faire au début du contact avec le texte pour les élèves mais plutôt en vérification d'hypothèses. Là par contre on est confronté au choix des concepteurs, nouvel objet de discussion en classe? Plutôt pour les enseignants alors...

C.

re: Tropes pour un premier \"défrichage\" du texte

tu as raison en ce qui concerne le regard critique du prof, regard que n'a pas le logiciel qui agit comme un robot qui collecte des infos et les restitue le plus rapidement possible […]

A.-M.

re: Tropes pour un premier \"défrichage\" du texte

Comme beaucoup, j'ai été séduite par ce logiciel, même si au début (avant même de l'utiliser), j'avais de gros doutes sur ses capacités... C'est un gain de temps et là on est tous d'accord je crois […]. J'avais en effet pris un texte assez long et il a défricher pas mal de choses […] Je suis d'accord pour dire qu'il a quand même des limites, puisqu'il fait des petites erreurs d'analyse (qui n'en fait pas??) mais c'est au professeur de corriger et de garder le meilleur de cette analyse! […] Ce logiciel serait intéressant pour faire des lacunaires […] Comme l'a dit Lucie, c'est dommage qu'on ne l'ait pas connu avant didactique de l'écrit, on aurait gagné du temps...tant pis... Est-ce que quelqu'un l'a utilisé avec un texte un peu plus littéraire, poétique par exemple??? […]

A.

Sur l'autonomie

Au premier abord, le jugement porté par les étudiants sur le dispositif est assez positif. Près de 80 % des étudiants qui ont répondu au questionnaire[3] estiment que les diaporamas se sont révélés de bons supports pour comprendre les notions abordées et 64% qu'ils leur ont permis de mieux saisir les relations entre les réflexions théoriques et les applications. La possibilité de pouvoir accéder à partir de la plateforme aux supports de cours et à l'agenda a semblé très utile à 67% d'entre eux. C'est encore le même pourcentage d'étudiants qui déclarent que le nombre d'heures de tutorat informatique et pédagogique était suffisant. 24 étudiants (85%) sur 28 considèrent que les tâches proposées entre chaque séance de cours ont été utiles, et 23 (82%) qu'elles leur ont permis de saisir plus finement les points théoriques vus en cours. A propos des forums de discussion, 85% d'entre eux disent qu'ils ont été utilisés à bon escient dans la formation. Enfin, concernant les principes sur lesquels repose l'évaluation, 23 étudiants (82%) estiment satisfaisant d'avoir eu à choisir 3 tâches parmi 4 proposées, 20 (71%) d'avoir dû élaborer pour chaque scénario pédagogique un argumentaire justifiant leurs choix et leur démarche, 21 (75%) d'être dispensés d'une tâche si la participation aux activités proposées sur la plateforme est régulière. Les seules réserves sont relatives à la charge de travail, à certains aspects matériels et organisationnels (absence de mise à niveau en informatique, nombre d'heures de libre accès insuffisant pour ceux qui ne possèdent pas d'ordinateur) et surtout au cours magistral. Sans que je puisse donner de chiffres précis car les remarques ont été faites en différents endroits du questionnaire, dans des espaces de questionnement ouverts, le CM a semblé trop en rupture par rapport au tutorat et à la plateforme. Beaucoup auraient en effet apprécié qu'il y ait plus d'interactions en cours.

[3] Très exactement 28 sur 60. Les personnes qui ont répondu au questionnaire sont les mêmes qui ont participé régulièrement aux activités proposées sur le forum.

Mais tout au plus peut-on déduire de ces résultats que la majorité des étudiants s'est sentie à l'aise dans le dispositif, qu'ils ont réussi à trouver leurs marques. Mais qu'en est-il de leur façon de travailler ? Leur culture d'apprentissage a-t-elle évoluée au fil du semestre ? Si une partie d'entre eux estiment, dans les réponses aux questions ouvertes, que l'alternance de cours magistraux, de séances de tutorat et d'échanges sur la plateforme Dokeos leur a permis de travailler de façon plus autonome (3), d'individualiser l'apprentissage (2), de travailler chez eux (1), d'avoir plus de liberté (4), ou bien encore de structurer leur travail d'une semaine sur l'autre (1), 57% disent que le dispositif n'a eu aucun impact sur leur façon de travailler et près de 68% qu'il n'a en rien modifié leur façon d'apprendre. Comment interpréter l'écart entre ces deux groupes de résultats ? Comment expliquer que les étudiants aient jugé l'effet relativement faible du dispositif sur leur comportement cognitif ? Comment expliquer enfin que dans la partie du questionnaire consacrée à la dimension professionnalisante du cours, près de 80% d'entre eux se disent malgré tout convaincus de l'intérêt d'utiliser les TICE dans l'enseignement/apprentissage du FLE ?

On peut avancer que cela soit le résultat d'un certain manque de recul. Dans le souci de recueillir un maximum de questionnaires, ceux-ci ont été mis à la disposition des étudiants sur la plateforme juste avant la dernière séance de cours, alors qu'à cette époque de l'année, la plupart d'entre eux étaient absorbés dans la réalisation des différents dossiers qu'ils avaient à rendre avant la fin du semestre. Nul doute que les résultats auraient été différents si le sondage avait eu lieu à l'issue de la formation. Mais combien auraient pris le temps de répondre ? Le manque de recul peut aussi être imputé au modèle pédagogique choisi. Attendre de l'alternance des démarches explicites et implicites qu'elles aboutissent à une prise de conscience de la part des étudiants, non seulement de ce qu'implique pour l'enseignant l'autonomisation des apprenants de FLE, mais également de ce que cela signifie pour eux en tant qu'apprenants, n'était peut-être pas la meilleure solution. Compte tenu de la complexité du dispositif mis en œuvre, c'était ajouter une difficulté supplémentaire. Comme l'analyse Anne Sellier :

> « La mise en relation entre les théories abordées en cours, la réflexion sur son apprentissage et sur le processus d'acquisition de l'apprenant était complexe à mettre en place [...] Il était donc très compliqué de demander aux étudiants de comprendre dans un premier temps les théories, de leur laisser le temps de les assimiler, puis de les confronter à leur expérience présente » [Sellier 2005, 30].

Le double enjeu de cette formation (former à la fois des apprenants et des (futurs) enseignants), aurait nécessité dès le départ d'informer les étudiants de la particularité de ce cours qui comprend à la fois une formation disciplinaire et une formation à l'autonomie. Pour Henri Holec, on peut vouloir faire en sorte que l'apprenant apprenne à apprendre avant ou pendant l'apprentissage disciplinaire, « et on peut choisir des procédures qui le conduisent à apprendre à apprendre de manière explicite, déductive [...] ou à apprendre à apprendre empiriquement, en « faisant », c'est-à-dire en prenant des décisions concernant un apprentissage en cours » [Holec 1990, 84-85]. C'est manifestement la première solution qu'il convient de privilégier pour cette formation, en précisant bien dès le départ les termes du contrat didactique.

Perspectives

Malgré le fait que l'objectif d'autonomisation des étudiants n'ait pas été atteint de façon entièrement satisfaisante, le bilan reste positif. Je n'avais jamais obtenu de la part des étudiants un tel degré de satisfaction auparavant. En devenant obligatoire, le cours s'est ouvert à un public diversifié, et cela a permis aux personnes qui entretenaient jusque là

des relations distantes, voire méfiantes, à l'égard des TICE, d'être au bout du compte agréablement surprises par les potentialités offertes par ces nouveaux outils en matière d'innovation pédagogique. Cela m'a également conduit à repenser le dispositif et à intégrer la problématique de l'autonomie, sans pour autant perdre de vue les apprentissages collectifs qui occupaient déjà les années passées une place importante.

Je compte donc bien reconduire l'expérience l'année prochaine en essayant bien sûr d'améliorer le dispositif. Tout d'abord en présentant aux étudiants dès le premier cours l'enjeu de cette formation, à savoir les sensibiliser à l'usage des TICE dans l'enseignement/apprentissage du FLE et à les rendre plus autonomes. Le contrat didactique occupera une place importante. Il s'agira d'attirer leur attention sur leur double statut (apprenants et futurs enseignants), sur la dimension expérimentale de la formation, et d'insister sur l'importance de leur implication. A cet effet, il serait peut-être intéressant de leur donner la possibilité de tenir un journal de bord qui rendrait compte au fil du semestre de l'évolution de leurs représentations sur leur façon d'apprendre. Une mesure de ce type existe dans le programme Learn-Nett [Daele 2000][4]. Le défaut principal d'un grand nombre de formations dites innovantes réside en effet dans le fait que les étudiants ne sont pas associés de façon explicite et dès le début de la formation à l'expérimentation. Or, dans la réflexion qui doit être menée sur l'intégration des TICE à l'université et sur leur capacité à renouveler la pédagogie, il faut considérer les étudiants comme des partenaires à part entière. Dans un cours de sensibilisation à l'utilisation des TICE, il est tout aussi important d'amener les étudiants à percevoir différemment leur futur rôle d'enseignant que de les amener à mettre en œuvre une réflexion métacognitive tout au long de l'apprentissage. Dans cette perspective, il reste à définir exactement selon quelles modalités mettre en place un tel carnet de bord. Devrait-il être proposé sous forme papier ou sous forme numérique ? Sera-t-il à usage exclusif des auteurs ou pourra-t-il également être consulté par les autres étudiants (pour encourager le débat) et/ou par l'enseignant (comme une aide à la conduite pédagogique) ?

Il serait intéressant à travers cette réflexion commune de s'interroger sur les rapports qu'entretiennent l'autonomie et le travail en groupes. Dans un article consacré à l'apprentissage en autonomie en contexte universitaire, Christian Degache et Monica Masperi [Degache 2003] attirent l'attention sur le risque que représente l'introduction de l'apprentissage en autonomie, à savoir la disparition du groupe. Or, comme on l'a vu plus haut, la dimension sociale de l'apprentissage, longtemps mésestimée, est aujourd'hui reconnue comme fondamentale. Il importe donc de concevoir des tâches qui accordent autant de place à l'autonomie et aux activités collectives et surtout de comprendre quels liens entretiennent ces deux composantes de l'apprentissage. S'il a été démontré que, dans le cadre d'apprentissages collaboratifs à distance, l'autonomie du groupe a une influence positive sur la performance, mais ne participe pas en revanche « au progrès cognitif des individus qui composent le groupe » [Nissen 2003], il reste encore à se demander si, dans un contexte d'enseignement/apprentissage hybride, les activités collectives ne sont pas une aide au développement de la capacité à être autonome de chaque individu.

Bibliographie

[Albero 2003] Albero B., « L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages », Saleh I., Lepage D., Bouyadi S., *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*, Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002, Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII, Vincennes-Saint Denis, coll. Actes Huit, 2003, p. 139-159, http://archivetematice.ccsd.cnrs.fr/docs/00/00/17/75/PDF/AlberoVincennes.pdf

[4] Un exemple de carnet de bord est disponible en ligne à cette adresse : http://tecfa.unige.ch/proj/learnett/demo/etudiant/logbook/logbook.html

[Albero 2002], Albero B., « L'autoformation en contexte institutionnel : entre la contingence et l'utopie », G. Le Meur, *Université Ouverte, Formation virtuelle et apprentissage*, Communications francophones du 5ème colloque européen sur l'autoformation à Barcelone, 16-18 décembre 1999, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 459-483, http://archivetematice.ccsd.cnrs.fr/docs/00/00/17/74/PDF/AlberoBarcelone.pdf

[Daele 2000], Daele A., Denis B., Deschryver N., Lusalusa S., Quintana J., Serra N., Willem C., « Quels apprentissages pour de futurs enseignants dans le cadre d'une communauté d'apprentissage virtuelle ? », 25ème conférence annuelle ATEE, Barcelone, août 2000, http://www.det.fundp.ac.be/~ada/docs/2000atee.doc

[Degache 2003], Degache C., « De quelques enjeux de l'apprentissage en autonomie en contexte universitaire : pistes de réflexion et propositions », H. Greven-Borde, D. Spalding-Andréolle, *L'apprentissage des langues en autonomie. Choix, approches, questionnements*, CERELC – PPF langues et cultures, Université Stendhal, Grenoble, p. 173-198.

[Holec 1990] Holec H., "Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ?", *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL / Université de Nancy, 1990

[Jeanneret 2002] Jeanneret Y., « Les politiques de l'invisible. Du mythe de l'intégration à la fabrique de l'évidence », Sylvie Leleu-Merviel, *Document numérique*, *Nouvelles écritures*, Vol. 5, n° 1-2, Hermès, Paris, 2002, p. 155-180.

[Jeanneret 2000] Jeanneret Y., *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?*, Presses du Septentrion, 2000.

[Lameul 2001] Lameul G., « Ingénierie de Formation Continue de l'IUFM de BRETAGNE : questionnement relatif à la notion de dispositif », Actes du 6ème colloque sur l'autoformation, Montpellier, 3-5 décembre 2001, http://www.educagri.fr/reseaux/cdr/colloq2001/Lameul.pdf

[Linard 2003], Linard M., « Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie », Albero B., *Autoformation et enseignement supérieur*, Hermès/Lavoisier, p. 241-263, http://www.epathie.com/Linard%202003.pdf

[Linard 2002], Linard M., « Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation », Education Permanente, n° 152, octobre, « Regards multiples sur les nouveaux dispositifs de formation », 2002, 143-145, www.epathie.com/Linard%202002.pdf

[Mangenot 2003], Mangenot F., « Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaire de formation à distance », Alsic, Vol. 6, n° 1, Juin 2003, p. 109-125, http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/mangenot/alsic_n10-rec10.htm

[Ollivier 2000] Ollivier B., *Internet, multimédia : ça change quoi dans la réalité ?*, INRP, Paris, 2000.

[Portine 1998] Portine H., « L'autonomie de l'apprenant en question », *Alsic*, vol. 1, n°1, juin 1998, .http://alsic.u-strasbg.fr/Num1/portine/alsic_n01-poi1.htm

[Sellier 2005], Sellier A., *Les représentations sur les TICE des étudiants de mastère FLE*, Mémoire de première année de master de sciences du langage, spécialité FLE, Université Stendhal-Grenoble 3, mai 2005.

[Souchier 2003], Souchier E., Jeanneret Y., Le Marec J., *Lire, écrire, récrire. Objets, signes et pratiques des médias informatisés*, Bibliothèque publique d'information / Centre Pompidou, Paris, 2003.

[Soubrié 2005], Soubrié T., « AUKAPIWeb, auxiliaire pour l'appropriation de l'information sur le Web : du traitement automatique de l'information à sa manipulation », Polity Y., Henneron G., Palermiti R., *L'organisation des connaissances, approches conceptuelles*, Actes du congrès Isko-France qui s'est tenu à Grenoble les 3 et 4 juillet 2003, L'Harmattan, 2005, p. 253-256.