



**HAL**  
open science

## Des indicateurs pour le développement de la compétence d'autonomie : retour d'expérience sur un scénario pédagogique en IUT

Stephen Lédé, Chrysta Pélissier

### ► To cite this version:

Stephen Lédé, Chrysta Pélissier. Des indicateurs pour le développement de la compétence d'autonomie : retour d'expérience sur un scénario pédagogique en IUT. Colloque international : Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université Saison\_2, Groupe de recherche interdisciplinaire IDEFI-UM3D, Jun 2018, Montpellier, France. hal-01936356

**HAL Id: hal-01936356**

**<https://hal.science/hal-01936356>**

Submitted on 27 Nov 2018

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0  
International License

---

# DES INDICATEURS POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE D'AUTONOMIE : RETOUR D'EXPÉRIENCE SUR UN SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE EN IUT

**Stephen Lédé**, pôle formations AMUE-Montpellier

**Chrysta Pélissier**, Praxiling – UMR 5267 – CNRS, université de Montpellier

## RÉSUMÉ

Être autonome est une compétence (Perrenoud, 1995) valorisée sur le plan social et scolaire (Gasparini *et al.*, 2009). Demandée et sollicitée dans le monde de la formation et dans le monde du travail depuis plusieurs décennies, elle se présente aujourd'hui comme obligatoire par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture défini par un décret<sup>1</sup> qui « donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable ». Dans cette définition, nous retrouvons une autre caractéristique de l'autonomie : celle d'un processus en perpétuelle recomposition qui se matérialise dans une volonté d'aller toujours vers quelque chose « que l'on construit, que l'on ne possède jamais totalement » (Porcher, 1981). L'autonomie n'est donc pas une dimension innée de la personnalité, bien qu'elle constitue pour certains emplois une condition d'accès au monde professionnel. Pourtant elle se réduit bien trop souvent à un item dans les référentiels de compétences professionnelles et universitaires<sup>2</sup> et non à des propositions de construction qui aideraient les acteurs enseignants/formateurs à rendre les apprenants autonomes.

Les résultats de l'expérience menée nous ont permis d'une part, de mettre en lumière deux facteurs importants à prendre en compte dans la mise en place d'un processus d'autonomisation : le style de management opéré par l'enseignant en relation avec le type de motivation de l'apprenant (Tissier, 2001). D'autre part, nous avons identifié deux types de parcours d'autonomisation : une autonomisation scolaire et une autonomisation personnelle. Parler d'autonomie en situation d'apprentissage implique donc pour l'université, de plus en plus confrontée à un enjeu de professionnalisation, de changer de paradigme et de considérer l'autonomie comme un objectif et non comme un prérequis. Mais comment former à l'autonomie ? Comment devient-on autonome ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous avons mis en place un protocole expérimental avec 140 étudiants en L1 et L2 (IUT de Béziers – Département MMI<sup>3</sup>). Cette démarche a débuté en 2017 (Lédé & Pélissier, 2017). Elle a montré chez les apprenants que la représentation de l'autonomie comme une compétence innée persiste : les étudiants disent clairement qu'ils sont ou ne sont pas autonomes (Albero et Kaiser, 2009). Ils ne perçoivent pas l'autonomie comme un objectif d'apprentissage et se focalisent d'une part, sur les contenus disciplinaires et d'autre part, sur les livrables corrélés à une note. Nous avons donc mis en place sur deux années de Licence, une « démarche d'autonomisation » dans le processus

---

<sup>1</sup> N° 2015-732 du 31-3-2015 : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=87834](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834)

<sup>2</sup> Maquettes universitaires de Licence et de Master, et maquette de formation professionnelle pour les IUT.

<sup>3</sup> Métiers du Multimédia et de l'Internet.

d'enseignement : quatre modules de formation portant l'appellation « Ecriture pour les médias numériques » organisés sur les deux années d'IUT sont concernés. Pour chacun de ces modules, nous avons mené une réflexion répartie dans sept domaines d'application (Nissen, 2007) à partir du postulat suivant : une démarche de moins en moins guidante (basée notamment sur des modalités de formation de plus en plus à distance) dans les différents domaines et de plus en plus participative (tournée vers les pairs), favorise le développement de l'autonomie.

**Mots clés :** autonomie, perception, scénario pédagogique, guidage, expérience

## INTRODUCTION

Actuellement, sous l'impulsion des apports de l'internet et du défilement des innovations technologiques, nous sommes dans une période de (r)évolution qui se caractérise, notamment sur le plan social, par de nouvelles pratiques d'enseignement universitaires. Nos travaux se situent dans cette période de transition : tout en modifiant l'ancien « ordre établi » (débat sur la place des cours magistraux en amphithéâtre par exemple), une nouvelle configuration des pratiques de formation se met lentement en place. Elle intègre les nouvelles possibilités offertes par le numérique avec divers équipements (tablettes, tableaux numériques interactifs...), mais aussi les résultats liés à la mise en œuvre de pléthore de dispositifs numériques (présentiels, distants, hybrides) permettant la diffusion de contenus à de nombreux participants (ex : MOOC/SPOC), selon une approche collaborative par projets (Metz *et al.*, 2016) intégrant la plupart du temps des solutions techniques (ex : réalité augmentée/virtuelle, *serious game*), motivationnelles (ex : *escape game*) et permettant d'analyser la trace des activités de l'utilisateur (ex : *learning analytics*).

Pour appuyer ces changements, nos travaux se réclament du développement de l'autonomie d'apprentissage. Le développement du numérique à tous les niveaux de la société renforce la prégnance de la question de l'autoformation (Linard, 2003) dont l'autonomie a toujours été un facteur de succès essentiel. Parallèlement, les contraintes liées à la massification de l'enseignement ainsi que l'hétérogénéité des étudiants aboutissent à un renforcement d'un modèle magistral dans lequel les apprenants sont passifs. Ces phénomènes entretiennent la représentation que des contenus peuvent aussi bien être étudiés en présentiel (face à face) que en ligne (Ladage, 2016). Ces représentations impliquent de repenser les modes d'enseignement, de production et de diffusion des ressources tant pour répondre à l'aspiration sociétale que politique qui voit dans la pédagogie numérique et l'enseignement à distance des solutions providentielles (Djebara et Dubrac, 2015), obligeant plus que jamais à se poser la question d'une formation à l'autonomie.

Les dispositifs mis en place laissent apparaître cette problématique de l'autonomie de l'apprenant en raison du caractère original des espaces et des temporalités spécifiques au numérique. Ainsi, un tutorat semble nécessaire pour lutter contre l'abandon dans le MOOC ou encore une modération dans la gestion des « espaces informels » est préférable.

Cette question de l'autonomie des apprenants est donc entrée, cela depuis quelques années, dans la liste des préoccupations des acteurs-enseignants notamment dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture<sup>4</sup>. L'enjeu est de former des apprenants, en vue de les rendre autonomes dans leurs pratiques d'étudiants<sup>5</sup> et ensuite dans leurs pratiques professionnelles. À ce titre, il convient, d'un point de vue épistémologique, de s'interroger sur des

---

<sup>4</sup> NOR : MENE1506516D - décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015

<sup>5</sup> Environnements Personnels d'Apprentissage, n° spécial revue *STICEF*, Les Environnements Personnels d'Apprentissage : entre description et conceptualisation, <http://sticef.univ-lemans.fr/classement/speciaux.htm#epa>

modalités de guidage pour favoriser le développement de l'autonomie d'apprentissage de ces acteurs-apprenants, ainsi que d'évaluer leur potentiel et leurs limites à atteindre cet objectif.

Ce sont les questions que nous souhaitons aborder dans cet article, en prenant appui sur une étude exploratoire qui a eu lieu durant les années universitaires 2016 à 2018 à l'Institut Universitaire et Technologique (IUT) de Béziers, dans le cadre d'un dispositif expérimental d'écriture pour les médias numériques (EMN dans la suite). Pour ce faire, nous présentons dans un premier temps la notion d'autonomie. Ensuite, nous présentons les fondements du dispositif pédagogique tel qu'il a été mis en place dans la perspective d'un accompagnement à l'autonomie. Puis, nous évaluons le potentiel de la médiation proposée à partir des résultats issus de cette étude expérimentale.

## L'AUTONOMIE

### UNE COMPÉTENCE EN CONSTRUCTION

Être autonome est une compétence (Perrenoud, 1995). Elle relève de la capacité de l'élève à dépendre de moins en moins de l'enseignant et de plus en plus de ressources humaines et technologiques choisies et mesurées. Cette autonomie se définit comme un « savoir mobiliser » pour agir, comprendre et réussir. Valorisée sur le plan social et scolaire (Gasparini *et al.*, 2013), elle est présente dans le socle commun<sup>6</sup> qui « donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable ».

L'autonomie se définit donc comme en perpétuelle recomposition ce qui se matérialise dans une volonté d'aller toujours vers quelque chose « que l'on construit, que l'on ne possède jamais totalement » (Porcher, 1981). Elle n'est donc pas une dimension innée de la personnalité, même si elle constitue pour certains emplois professionnels une condition d'accès<sup>7</sup> et comme certains étudiants semblent le penser. En effet, il y a deux ans, nous avons mis en place un protocole expérimental avec 140 étudiants en L1 et L2, à l'IUT de Béziers, au sein du département de formation DUT-MMI<sup>8</sup> (Lédé et Pélissier, 2017). Les résultats de cette étude ont montré que les apprenants avaient une représentation de l'autonomie comme une compétence innée (Albero et Kaiser, 2009) : ils ne perçoivent pas l'autonomie comme un objectif d'apprentissage mais disent se focaliser sur les contenus disciplinaires et sur les livrables corrélés à une note (motivation extrinsèque des apprenants). Dans la perspective de proposer une approche du développement de l'autonomie par une approche pédagogique, une nouvelle expérimentation a été proposée.

---

<sup>6</sup> Défini par le décret n°2015-732 du 31-3-2015

([http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=87834](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834))

<sup>7</sup> Référentiels métiers et de la branche du numérique, de l'ingénierie, des études et du conseil et de l'évènement : <http://referentiels-metiers.opiiec.fr/fiche-metier/156-webmaster>

<sup>8</sup> Diplôme Universitaire Technologique - Métiers du Multimédia et de l'Internet.

## LE PARADOXE DE L'AUTONOMIE DANS L'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL

La notion de l'autonomie oscille entre deux pôles antagonistes (Raab, 2016) : l'autonomie du citoyen et l'autonomie du sujet. L'autonomie du citoyen est née lorsque Kant (1785) postule que l'émancipation de l'individu ne peut se faire que sous l'angle de la Raison, ce qui implique pour l'élève de dépasser ses particularités pour se conformer à des normes collectives. À contrario, l'autonomie du sujet est née entre la moitié et la fin du XX<sup>ème</sup> siècle. Elle met en avant son particularisme et ses ressources personnelles vues comme supérieures aux ressources collectives. Ces deux dimensions sont prolongées plus tard par deux autres tendances antagonistes (Raab, 2016) : l'autonomie concurrentielle dans laquelle l'individu est autonome « contre » ou « malgré » les autres, et l'autonomie relationnelle qui postule l'autonomie de l'autre et l'interdépendance comme conditions de notre propre autonomie (Garrau et Le Goff, 2010). De ces quatre pôles résulte le modèle d'une compétence en tension dans laquelle la philosophie de l'éducation doit trouver « sinon la solution de ces antinomies, au moins la méthode pour les résoudre » (Reboul, 1981), d'où la mission de l'école de maintenir l'équilibre entre les différents pôles. À cette recherche d'équilibre de l'autonomie scolaire, s'ajoute l'injonction pour les individus d'être autonomes (Elias, 1940-1950 ; 1991) particulièrement dans le cadre de la formation pour adultes et dans l'enseignement supérieur où l'apprenant est de plus en plus amené à être responsable de son apprentissage (Astier *et al.*, 2012). Cette préoccupation issue du monde de la formation des adultes, se répand avec un effet *top down* vers l'école (Raab, 2016) d'où la nécessité pour l'université de changer de paradigme et de considérer l'autonomie comme un objectif et non comme un prérequis.

Cependant, la formation à l'autonomie est encore trop souvent marginale à l'université (Linard in Nissen, 2017). Elle reste trop focalisée sur l'apprentissage des contenus. Pourtant, le rôle des cours magistraux et des travaux dirigés se prête tout à fait à une évolution permise par l'hybridation (Ladage, 2016). Ce dispositif, intégrant présentiel et distance, pourrait apporter des réponses aux problèmes d'autonomie ainsi qu'à la nécessité de suivre la (r)évolution numérique (Djebara et Dubrac, 2015) en marche.

Parce qu'il réclame toujours plus d'autonomie, le numérique participe donc à l'injonction qui pèse sur le système scolaire et universitaire qui (ré)affirme plus que jamais la nécessité de développer cette compétence fondamentale en protégeant l'individu des excès reconnus de ces quatre pôles identifiés.

## DESCRIPTION DE L'EXPÉRIMENTATION ET MÉTHODOLOGIE MISE EN PLACE

### CONTEXTE DE L'EXPÉRIMENTATION

Dans le cadre de l'expérimentation présentée ici, nous avons choisi de mettre en place sur deux années de Licence, une « démarche d'autonomisation » dans le processus d'enseignement, structuré par les instances institutionnelles<sup>9</sup> associées à l'IUT : quatre modules de formation

---

<sup>9</sup> Programme Pédagogique National (PPN) disponible en ligne : <http://src-media.com/ppn-mmi/>

portent l'appellation « écriture pour les médias numériques » (EMN). Ces quatre modules sont organisés sur les deux années de DUT et répartis sur quatre semestres successifs.

Pour chacun de ces modules, nous avons mené une réflexion à partir du postulat suivant : le développement du processus d'autonomie est progressif. Il peut être accompagné par une démarche de formation de moins en moins guidante, basée sur des modalités pédagogiques de plus en plus distantes et de plus en plus participatives (tournées vers les pairs). Dans cette perspective, parler d'autonomie en situation d'apprentissage implique de changer de paradigme et de la considérer comme un objectif et non comme un acquis ou un prés-requis. La question est donc comment former à cette autonomie au sein de nos dispositifs de formation tels qu'ils sont aujourd'hui modulables (ou non modulables) au sein de nos institutions.

### MODALITÉ DE L'EXPÉRIMENTATION

Partant de l'hypothèse qu'il est possible de mettre en place une formation à l'autonomie au cours de laquelle l'enseignant disparaît au profit de l'accompagnement produit par les pairs, nous avons proposé un dispositif sur deux années universitaires (L1 et L2 pour le cours EMN) qui fait intervenir quatre modules intégrant l'usage de la plateforme Moodle et dont la place se renforce progressivement<sup>10</sup> :

- Module 1 EMN : Présentiel (CM-TD-TP en présentiel) mais amélioré sur Moodle,
- Module 2 EMN : Présentiel allégé (CM à distance / TD et TP en présentiel),
- Module 3 EMN : Présentiel réduit (CM-TD à distance / TP en présentiel),
- Module 4 EMN : Présentiel quasi inexistant (CM/TD/TP à distance).

Notre expérimentation s'appuie sur les sept domaines d'applications de l'autonomie mis en évidence par Alberio (2003) : technique, informationnel, méthodologique, psycho-affectif, cognitif, métacognitif et social. La grille d'autonomie ci-dessous (cf. Figure 1) définit des indicateurs qui se présentent sous forme d'actions ou de comportements observables chez les étudiants.

---

<sup>10</sup> Revient à organiser une progression entre 4 scénarios sur les 5 proposés par COMPETICE (le premier scénario "présentiel enrichi" est supposé comme ayant déjà été vécu par les étudiants au lycée notamment).

Figure 1 - Grille d'autonomie sur les quatre modules de formation.

<b>Niveau d'autonomie</b>	<b>Module 1 Présentiel amélioré</b>	<b>Module 2 Présentiel allégé</b>	<b>Module 3 Présentiel réduit</b>	<b>Module 4 Présentiel quasi inexistant</b>
<b>Technique</b>	Consultation de ressources sur Moodle guidées par l'enseignant en présentiel Régulation immédiate par l'enseignant	Consultation de ressources sur Moodle à distance selon un rythme imposé Régulation différée et/ou immédiate de l'enseignant	Consultation de ressources sur Moodle à distance selon rythme imposé puis non imposé Régulation différée de l'enseignant	Consultation de ressources sur Moodle sans rythme imposé Régulation différée de l'enseignant
<b>Informationnel</b>	Recherche documentaire imposée et formation aux outils web avec tutoriels Présentation de bibliographies selon normes indiquées par l'enseignant	Recherche documentaire non imposée mais liste d'outils proposés Enrichissement d'une bibliographie et respect des normes	Recherche documentaire non imposée sans liste proposée Génération automatique d'une bibliographie à partir de tutoriel.	Réalisation de recherches documentaires mais pas attentes explicite de la démarche.
<b>Méthodologique</b>	Apprentissage du diagramme de Gantt, de recherche documentaire avec rendu individuel et en groupe Autoévaluation sur une ressource incitée par l'enseignant	Réalisation d'un diagramme de Gantt en groupe avec rendu imposé Plusieurs autoévaluations incitées par l'enseignant	Organisation du travail en équipe à partir d'un planning prévisionnel, justification de l'organisation imposée Autoévaluation sur plusieurs ressources incitée par l'enseignant	Explication de l'organisation sans outil imposé Utilisation de plusieurs outils et moyens d'autoévaluation non imposés.
<b>Psycho-affectif</b>	Régulation des émotions tout au long du module (questionnaire sur Moodle, entretien bilatéral avec l'enseignant en fin de module)	Régulation des émotions sur Moodle (questionnaire en amont et en aval) et de manière différée par l'enseignant	Régulation des émotions sur demande de l'étudiant	Régulation des émotions prioritairement avec le groupe et avec l'enseignant en dernier ressort
<b>Cognitif</b>	Recoupement d'éléments demandé au sein d'un même module Formulation d'hypothèse demandée en collectif	Recoupement d'éléments demandé au sein d'un même module ou dans le module précédent Formulation d'hypothèse demandée par groupe	Recoupement d'éléments demandé dans tout autre module du cursus Formulation, amélioration et correction d'hypothèse demandée en groupe	Recoupement d'élément au sein de tout autre module du cursus et formulation d'hypothèse non demandé mais appréciés finalement
<b>Métacognitif</b>	Constitution demandée d'un cours personnel pour réviser à partir	Constitution demandée d'un cours personnel	Constitution demandée d'un cours à partir de	Constitution non demandée d'un cours à partir de



	d'un cours du module	pour réviser à partir de plusieurs cours du module	ressources fournies par l'enseignant et de ressources extérieures	ressources fournies ou non par l'enseignant
<b>Social</b>	Travail de groupe sur un quart des activités avec régulation de l'enseignant	Travail de groupe sur la moitié des activités sans régulation immédiate de l'enseignant	Travail de groupes sur les trois quart des activités sans régulation immédiate de l'enseignant	Travail de groupes sur toutes les activités sans régulation de l'enseignant

Pour chaque module, un ensemble d'activités est proposée. Elles peuvent être identiques d'un semestre à l'autre mais elles varient dans les modalités (présentiel, hybride ou distanciel) mises en place, le mode d'organisation (collectif, individuel ou en groupe), la régulation de l'enseignant (synchrone/asynchrone, face à face/médiée) ou encore les ressources disponibles (une seule ressource selon une progression fixée ou plusieurs ressources accessibles simultanément).

Au début du cursus, les étudiants ont une forte part d'injonction de l'enseignant qui propose des outils, des ressources, impose une méthodologie et la forme des résultats devant être rendus par les étudiants. Il est rapidement présent pour toute régulation notamment pour accompagner les étudiants dans la frustration qui peut naître lors d'un travail en groupe.

Cette part d'injonction s'amointrit dans les modules EMN 2 et 3 pour être inexistante dans le module EMN 4. Ce dernier est construit autour de la réalisation d'un livrable pour lequel les étudiants ont toute latitude pour organiser leur production. L'évaluation s'effectue sous la forme d'une soutenance au cours de laquelle les étudiants doivent présenter leurs livrables ainsi que la méthodologie mise en place pour y parvenir. Cette méthodologie peut utiliser ou non les différentes démarches abordées auparavant dans les différents modules de cours.

Notre analyse des résultats porte plus particulièrement sur les modules EMN 1 et 3 qui se sont déroulés simultanément entre septembre 2017 et janvier 2018. Les résultats liés aux semestres 2 et 4 ne seront disponibles qu'en juillet 2018.

## RÉSULTATS

### PUBLIC CIBLE

Le cours de première année est assuré en présentiel. L'analyse proposée s'est effectuée à partir des réponses données à deux questionnaires anonymes obligatoires proposés à deux moments du module (milieu et fin). Ils portaient sur leur ressenti, la nature des difficultés rencontrées, les raisons qui selon eux peuvent les expliquer et les solutions qu'ils ont trouvées pour les contourner. La promotion interrogée était constituée de 79 étudiants. Seuls 63 étudiants ont répondu aux deux questionnaires obligatoires et ont participé aux entretiens mis en place.

En ce qui concerne la seconde année, le cours est assuré en semi-présentiel. L'analyse a porté sur les échanges avec les étudiants lors de la séance de lancement du cours en présentiel mais aussi

sur les commentaires laissés (ou non) par les étudiants sur la plateforme Moodle ainsi que sur les échanges par mail entre les étudiants et l'enseignant. A l'issue du module, les étudiants ont été invités à remplir sur Moodle un questionnaire anonyme facultatif. Les questions ont porté sur leur ressenti vis-à-vis des activités et des contenus proposés ainsi que sur la démarche du cours. La promotion interrogée était constituée de 75 étudiants. Seuls 62 étudiants ont participé au cours en rendant au moins une activité. Parmi ces étudiants, 13 ont répondu au questionnaire.

## ANALYSE

À partir de chacun des sept niveaux d'autonomie proposés par Albero (cf. Modalité de l'expérimentation), ne pouvant pas formuler dans cet article l'ensemble des résultats, nous avons choisi de présenter pour chacun d'eux un point saillant (commun ou non) aux deux publics cibles de l'étude (Semestre 1 et 3).

En ce qui concerne le niveau technique, on remarque que tous les étudiants (EMN 1 et 3) ont sollicité la présence des fichiers pdf sur la plateforme. Il est à noter que les enseignants des deux cours n'ont pas été sollicités par des questions liées à l'usage de la plateforme, ce qui n'était pas le cas les années précédentes. En effet, avant la mise en place du protocole, les étudiants, au semestre 3, formulaient régulièrement des demandes techniques (80 % des demandes faites par mail).

Au niveau informationnel, dans le cadre d'une activité de recherche documentaire et de synthèse de ces recherches, les résultats pour EMN 1 et 3 sont divergents. Dans le cadre du semestre 1, les étudiants ont bien réussi cette activité guidée par les mots clés de recherche et des exemples de livrables devant être déposés sous Moodle. Au Semestre 3, cette activité de recherche était la première qui pouvait être rendue par les étudiants en sachant qu'ils avaient la liberté de choisir librement leurs activités à condition qu'ils en rendent deux au minimum sur les quatre possibles. La consigne n'imposait pas de rechercher des informations ni à partir d'un outil en particulier ni selon une méthode imposée. Cette activité a été l'activité la moins réussie des quatre avec le moins de rendu effectué par les étudiants. On peut supposer que c'est le dispositif (plus de distance que de présence de l'enseignant) mis en place (nouveau pour les étudiants) qui a rendu difficile ce type d'activité car les étudiants ne font pas état dans leur questionnaire de difficultés liées à la recherche documentaire.

Au niveau méthodologique, une ressource (quiz) permettant à l'étudiant de s'auto-évaluer sur ses connaissances apprises en CM a été proposée. Cette activité était facultative dans le cadre d'EMN 1 mais non évaluée, alors qu'elle était imposée aux étudiants d'EMN 3. Au semestre 1, seuls 32 % des étudiants ont réalisé le quiz et les résultats à cette auto-évaluation ont été plutôt mauvais (4/10). Les étudiants disent n'avoir pas eu le temps de réaliser l'auto-évaluation facultative. Ils se sont focalisés sur des livrables obligatoires et notés. Au semestre 3, les étudiants notent à plus de 90% que les quizz sont utiles pour réviser et les plébiscitent. Dans la dernière partie du cours, un quiz a été oublié par l'enseignant qui a rapidement reçu 5 demandes d'étudiants par mail sollicitant la réparation de cette erreur. Ceci est à corrélérer avec le fait que 30% des étudiants indiquent que les cours étaient longs et qu'ils souhaitaient poser des questions

à l'enseignant. Les quiz permettent donc pour eux d'appréhender le contenu du cours et de faciliter leurs révisions.

D'un point de vue psycho-affectif, et plus particulièrement des aspects liés à la régulation des émotions, des différences ont été observées entre EMN 1 et 3. Au semestre 3, l'enseignant a été très peu sollicité par des étudiants et aucun étudiant n'a remis en cause le dispositif à distance. Ceci n'était pas le cas lors de l'année précédente où près de 25% des étudiants avaient envoyé des réclamations à l'enseignant pour remettre le dispositif en cause (demande de temps supplémentaire pour rendre le travail, contestations sur le format de rendu). Même si les étudiants ne vivent plus la distance comme un « abandon de l'enseignant » comme cela était le cas les années précédentes, les difficultés à communiquer par forum/mail/visio persistent. Certains étudiants indiquent que « sur le forum, c'est compliqué de bien formuler une question pour que vous la compreniez vraiment ». Ceci s'explique certainement par le lancement de l'activité en présentiel au cours duquel les consignes ont été précisées en affichant les objectifs d'autonomisation et d'insertion professionnelle. À l'opposé, au semestre 1, l'enseignant a été très sollicité par des étudiants qui demandaient des reformulations de consignes (2-3 demandes par groupes de TD/TP, à chaque cours) et ont formulé leurs difficultés à gérer le temps alloué à produire des livrables dans une forme « professionnelle », en opposition aux rendus « scolaires » demandés dans d'autres modules. Ainsi, pour ce premier semestre, même si la mise en place d'un processus d'autonomisation a été présentée au début du cours, il n'a pas été perçu par les étudiants. Cet objectif n'a pas non plus été reformulé par l'enseignant plus tard au cours du module. Une répétition plus régulière des enjeux serait peut-être susceptible de modifier la perception de leurs difficultés et de contournements possibles.

Au niveau cognitif, en ce qui concerne le regroupement d'éléments demandé dans le module, lorsqu'on interroge les étudiants sur les liens entre les CM/TD et TP mais aussi sur les liens au sein des différents modules du cursus, les étudiants d'EMN 1 et 3 ne font pas de lien particulier, tant au niveau des contenus qu'au niveau de l'objectif d'autonomie. Même si l'enseignant présente au début du cours les objectifs et les activités qui vont suivre, tout se passe comme s'ils percevaient les activités menées comme isolées d'un cadre institutionnel et isolées les unes des autres. Notre hypothèse est que la construction du sens des modules se doit d'être élaboré par chaque étudiant et non envisagé de manière globale à travers l'ensemble des activités proposées par l'enseignant.

Les aspects liés au niveau méta-cognitif n'ont pas été mis en œuvre dans le cours associé au semestre 3. Cependant, au niveau du semestre 1, le choix de l'enseignant a été de laisser le plus de place possible aux tâches liées à l'activité professionnelle concrète et à la démarche de prise de décision associée. Le temps alloué à chaque activité et le niveau de vocabulaire choisi par l'enseignant a donc fait l'objet de mesure. Ce vocabulaire, associé au métier de Webmaster, a été présenté dans les différents CM. On retrouve d'une part, un vocabulaire associé à l'activité professionnelle et d'autre part, un vocabulaire dédié à des démarches plus poussées (approche scientifique) visant à permettre aux étudiants de poursuivre leurs études dans ce domaine<sup>11</sup>. La

---

<sup>11</sup> 85 % de nos étudiants en DUT MMI poursuivent leurs études. 20 % d'entre eux atteignent un niveau Master 2 dans les trois ans qui suivent.

réutilisation de ces deux niveaux de vocabulaire dans les productions des étudiants a été mesurée. L'analyse montre que le vocabulaire associé à la démarche professionnelle se pérennise mais que celui associé au domaine scientifique ne se retrouve pas dans les productions TD/TP/CM. Les évaluations soulignent un désintérêt pour ce vocabulaire. Les entretiens montrent que les étudiants ne sont pas engagés dans une démarche de projection (au-delà du DUT). Ils formulent clairement vouloir obtenir leur diplôme pour l'instant et obtenir une bonne note à ce module. Les étudiants à ce stade de leur formation ne se sentent pas concernés par un après-DUT.

Enfin, en ce qui concerne le niveau social, et en particulier le travail de groupe régulé par l'enseignant, notre analyse souligne le fait que les étudiants ont rencontré de nombreuses difficultés dans la mise en place de ces activités. Au semestre 1, ils disent ne pas être parvenus à gérer le temps alloué au travail de groupe et avoir rencontré des difficultés à travailler avec certains membres du groupe. Pour remédier à ces difficultés, certains étudiants souhaitent que l'enseignant ne leur propose que des travaux individuels (25 %), qu'ils aient la possibilité de réaliser les travaux collectifs de manière individuelle (5 %), qu'ils puissent changer de partenaires en cours de projet (3 %), pouvoir rendre les travaux de groupes plus tard, le temps qu'ils s'organisent (40 %), que l'enseignant régule la répartition des tâches collectives (10 %) et qu'ils se motivent face au sujet demandé (17 %). On voit ici clairement la demande des étudiants à résoudre leur difficulté par des modifications du dispositif. Lors du semestre 3, les étudiants pointent des difficultés pour 30% d'entre eux à suivre le protocole associé à l'évaluation par les pairs qui n'a pas du tout été utilisé par certains. Ils souhaitent que le dispositif soit modifié à ce niveau-là.

## CONCLUSION ET PERSPECTIVES

L'étude présentée dans cet article avait pour objectif de questionner des modes d'enseignement répondant à une aspiration sociétale et politique qui voit dans la pédagogie numérique des solutions à un apprentissage pour tous, tout au long de la vie. Dans la littérature, les dispositifs de formation expérimentés (scolaires et universitaires) laissent apparaître la problématique de l'autonomie de l'apprenant comme une constante qui peut mener à l'échec de l'apprentissage et dont il est important de se soucier.

Les résultats de l'étude menée laissent apparaître des différences dans la mise en œuvre des niveaux d'autonomie, certains sont plus accessibles que d'autres (technique par rapport à métacognitif), des niveaux plus rapidement assimilés par les étudiants (technique) et des niveaux plus difficiles à cerner (psycho-affectif). Cependant, dans le cadre de cette communication, nous n'avons pas présenté l'intégralité des résultats de l'analyse réalisée au niveau des 4 semestres questionnés. Seuls quelques points saillants ont été soulignés. Des nuances dans les résultats abordés restent à spécifier à partir des résultats associés aux semestres 2 et 4. Ce travail nous permettra prochainement de proposer un bilan des « bonnes pratiques » mises en œuvre ainsi qu'un modèle d'analyse de ces pratiques mises en place dans la perspective de favoriser le développement du processus d'autonomie chez les étudiants en contexte professionnel.

## BIBLIOGRAPHIE

Albero, B et Kaiser, A. (2009). La formation à distance sélectionne un public d'autodidactes : résultats réflexifs à partir d'une enquête à visée exploratoire. *Savoirs*, 21(3), pp. 65-95.

Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In Saleh, I., Lepage, D., Bouyahi, S. (coord.). Les TIC au coeur de l'enseignement supérieur. *Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002*, Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII – Vincennes -St Denis, pp. 139-159. Disponible en ligne : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270>

Astier, P., Faulx, D. et Leclerc, G. (2012). Usages et dispositifs de formation. Les dispositifs, entre domination et initiative. *TransFormations*, 7.

Djebara, A, et Dubrac, D. (2015). La pédagogie numérique : un défi pour l'enseignement supérieur, Avis du Conseil Economique Social et Environnemental, Février 2015, Paris. Disponible en ligne : [http://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2015/2015\\_06\\_pedagogie\\_numerique.pdf](http://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2015/2015_06_pedagogie_numerique.pdf)

Elias, N. (1940-1950). Conscience de soi et image de l'homme (Jeanne Étoré, trad.). In N. Elias, (1987/1991), *La société des individus* (p. 107-203). Franckfort : Suhrkamp Verlag.

Garrau, M. et Le Goff, A. (2010). *Care, justice et dépendance. Introduction aux théories du care*. Paris : PUF.

Gasparini, R., Joly-Rissoan, O. et Dalud-Vincent. M. (2013). « Variations sociales des représentations de l'autonomie dans le travail scolaire chez les collégiens et lycéens », *Revue française de pédagogie*, 168 | juillet-septembre 2009, consulté le 30 septembre 2016. En ligne : <http://rfp.revues.org/1791> ; DOI : 10.4000/rfp.1791

Kant, E. (1785/1993). *Fondements de la métaphysique des moeurs* (Victor Delbos, trad.). Paris : Le livre de poche.

Ladage, C. (2016), L'hybridation dans l'enseignement universitaire pour repenser l'articulation entre cours magistraux et travaux dirigés, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32-2. Disponible en ligne : <http://ripes.revues.org/1067>

Lédé, S. et Pélissier, C. (2017). Entre engagement volontaire et souscription imposée en FOAD : un partage des connaissances propres au dispositif de formation, colloque *Ludovia*, 14<sup>e</sup> édition de l'Université d'été du numérique éducatif, 22-25 août 2017, Ax-les-thermes, France.

Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. In Albero, B. (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès-Lavoisier. pp. 241-263.

Mailles-Viard Metz, S., Lê Hung M., Pélissier, C. et Kennel, S. (2017). *Le projet : les pratiques en IUT*. L'Harmattan.

Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale* (Québec), 9, n° 1, octobre 1995, pp 20-24. Disponible en ligne : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1995/1995\\_08.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_08.html)

Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? *Alsic*, 10, n° 1. Disponible en ligne : <http://alsic.revues.org/617>

Porcher, L. (1981). Les chemins de la liberté. *Etudes de linguistique appliquée* (Ela), 41, pp. 127-135.

Raab, R. (2016), Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire. *Éducation et socialisation*, 41. Disponible en ligne : <http://edso.revues.org/1663>

Reboul, O. (1981). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.