



HAL
open science

Leçons de Palestine : modèles pédagogiques au service de l'interaction et de l'autonomisation

Marie-José Barbot, Claude Debon, Suzanne Al Shami

► **To cite this version:**

Marie-José Barbot, Claude Debon, Suzanne Al Shami. Leçons de Palestine : modèles pédagogiques au service de l'interaction et de l'autonomisation. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Jun 2009, Grenoble, France. hal-02018049

HAL Id: hal-02018049

<https://hal.science/hal-02018049>

Submitted on 13 Feb 2019

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.

LEÇONS DE PALESTINE : MODELES PEDAGOGIQUES AU SERVICE DE L'INTERACTION ET DE L'AUTONOMISATION

**Marie-José Barbot
CIREL EA 4354, Lille 3**

**Claude Debon,
Cnam Paris, formation des adultes**

**Suzanne Al Shami
Université Al Azar, Gaza**

Résumé : « apprendre c'est interagir pour construire un mode cognitif interne et pour développer des relations différenciées avec son milieuapprendre c'est interagir avec le réel (direct ou médiatisé) pour construire des connaissances » (Bélisle, 2003 : 23).

Le propos est de présenter une recherche-action lewinienne qui par le mode de l'interaction, la prise en compte par des enseignants-universitaires du regard porté sur les pratiques des TIC par leurs propres étudiants d'une part, des productions sur un forum d'apprentissage de langues de l'autre, identifie des points de controverse dans les pratiques pédagogiques. Les éclaircir permet de mesurer la liberté de l'enseignant mais aussi d'identifier quel modèle pédagogique adopter si la finalité est de développer l'autonomie cognitive et sociale des étudiants mobilisant une approche socioconstructiviste qui donne priorité aux interactions et au rôle social du groupe. Cette réflexion débouche sur des propositions en termes d'ingénierie pédagogique. Le contexte et l'engagement du Réseau Universitaire de formation Ouverte RUFO (<http://www.cnam.fr/rufo/projets>), projet Tempus européen, se caractérisent par le principe « learning by doing » qui s'articule avec un triple ancrage socioconstructiviste, neurobiologique et communicationnel de la notion d'interaction.

Mots clés : interaction, recherche-action, ingénierie pédagogique, modèle pédagogique, complexité, intention, déconditionnement, nouvelles compétences.

Le choix est fait ici de présenter une recherche-action lewinienne qui par le mode de l'interaction, la prise en compte par des enseignants-universitaires du regard porté sur les pratiques des TIC par leurs propres étudiants d'une part, des productions sur un forum d'apprentissage de langues de l'autre, pointe sur ce qui fait problème et débouche sur des propositions en termes **d'ingénierie pédagogique**. C'est donc une recherche qui se caractérise par la diversité des statuts des acteurs¹ techniciens, concepteurs experts et chercheurs. Une autre caractéristique est que l'étude portant sur 5 dispositifs en FOAD appartenant à 5 disciplines différentes, un des objectifs était de mutualiser et de transférer des variables identifiées comme motrices de changement, sachant que nous nous plaçons résolument dans une perspective d'autonomisation des apprentissages. Après avoir précisé dans un premier point le contexte de cette recherche-action, un projet Tempus européen fondé sur le principe « learning by doing », puis dans un second rappelé l'ancrage socioconstructiviste, neurobiologique et communicationnel de la notion d'interaction, nous présenterons le nouveau profil de l'étudiant ou du cyberétudiant en développement, puis les découvertes et incidences du côté des enseignants avant de nous focaliser dans un quatrième point sur l'interprétation d'un forum d'un cours d'anglais d'un des 5 dispositifs. Ces approches permettent alors de dégager des clés de la réussite pour l'interaction et l'apprentissage en ligne.

1. Contexte et engagement du Réseau Universitaire de Formation Ouverte

Le RUFO (<http://www.cnam.fr/rufo/projets>) s'est déroulé de 2004 à Mai 2009 avec l'objectif de développer la formation ouverte et à distance FOAD dans le cadre d'un enseignement supérieur à unifier, les universités palestiniennes ayant fonctionné depuis leur création de façon indépendante. Pour ce projet, un double défi était à relever, prouver que des cours de qualité peuvent être effectués en utilisant les TIC (les étudiants des universités « classiques » s'orientent vers l'Open Learning de Ramallah) ; mettre en œuvre le principe « learning by doing » avec donc une place privilégiée à l'action et aux interactions, en tenant compte du cadre et des contraintes précises et incontournables d'un projet européen. Ce projet s'est déroulé en 3 phases dont une première de préparation, d'identification des acteurs, d'élaboration du cahier de charges et de sélection de 5 projets : Mise à niveau en Anglais, Mise à niveau en informatique, Initiation en sciences et technologies, Moteurs à injections, Histoire et archéologie de Jérusalem. La seconde phase correspondait à la formation- assurée par les palestiniens pour la pédagogie- et au développement des projets avec les phases de tests et enfin, la troisième, à la mise en œuvre du dispositif en vraie grandeur, à l'observation, l'analyse et le réajustement des 5 dispositifs et à l'évaluation d'ensemble à partir de trois comités « delivery » (J.Duquesne et R.Oviedo), évaluation (D. Poisson) et pédagogie (M-J Barbot et C Debon). C'est de ce Comité *Progress group* qui a adopté un mode de recherche-action lewinienne que nous parlerons ici.

2. Paradigme socioconstructiviste

2.1 Interaction, action et relation

- *Le socio-constructivisme* Nous nous référons au concept d'interaction au sens où apprendre c'est interagir avec le réel, en direct ou médiatisé pour construire des connaissances

¹ La recherche dans le cadre du master 2 a été effectuée à distance puisque Suzanne Al Shami, professeur de FLE arrivée en septembre 2008, a interdiction de se rendre en Palestine.

à partir de la subjectivité. Cette action passe par le lien social, le rapport à l'extérieur. « L'interaction par laquelle se construit ce monde intérieur de représentations mentales modifie la conscience que l'on a du monde et le projet d'action qui habite. Les interactions pilotent le travail de construction et l'apprentissage qui en résulte est une réelle connaissance du monde » (Bélisle C. 2003 : 24). L'interaction se déroule à la fois dans de l'interpersonnel, de l'intrapersonnel de soi à soi et dans un rapport au social : la loi, injonctions, savoirs légitimes, règles du système éducatif « l'apprentissage se définit comme une transformation délibérée de soi par soi, une restructuration cognitive complexe à partir de l'interaction permanente entre trois facteurs enchevêtrés : l'intelligence, l'affect et la relation sociale » (Linard, 2002 :147). Apprendre avec les autres exige d'identifier entre qui et qui se déroule le processus consistant à confronter, analyser, prendre des décisions, ce caractère actif renvoie à la psychologie de l'apprentissage et aux travaux sur le groupe -à ne pas confondre avec le collectif-utilisé comme moyen de formation. Les approches théoriques (Anzieu, Bejarano, Kaes, Missenard, Pontalis, 1972, Beillerot 2004), en particulier celles de Kurt Lewin, permettent d'un point de vue scientifique de valider l'intérêt d'un groupe social pour transformer le comportement et faire apprendre² Il s'agit de partir du conflit socio-cognitif le conflit extracognitif devient intracognitif et provoque un changement dans les schèmes où se retrouvent les processus d'assimilation et d'accommodation permis par la confrontation avec l'extérieur. Le groupe favorise la décentration nécessaire pour parvenir à une pensée objective et rationnelle (Meirieu, 1987). On mesure ainsi l'intérêt d'une animation de groupe en ligne qui facilite les échanges, active la production en donnant une méthode de travail sans contraindre, qui donne confiance sans faire à la place et répond aux demandes si nécessaires.

- **Les Neurosciences** (Varela, 1989) établissent l'importance de l'affect et de l'auto-régulation dans le processus d'apprentissage. Le réseau neuronal du cortex où s'effectue le traitement de nouvelles informations est régulé par l'hippocampe et interagit avec le système hormonal ; or celui-ci réagit à l'émotion qui appartient au registre de la relation et qui colore le rapport à l'extérieur. En ce sens, nous souscrivons à la définition de l'intelligence à 4 pattes de M. Linard biologique, psycho-affective, socioculturelle et éthique (Linard, 1996)

- **Une Approche communicationnelle** au sens où la communication est affectée par l'intégration d'outils numériques en référence aux théories linguistiques qui interrogent les évolutions liées aux médias concernant les écritures du point de vue de la multimodalité (Lancien 2000, Develotte 2006) d'une part et de l'autre à la pyramide de Poisson (2003) dont le RUFO s'est approprié, qui réinterroge les liens entre interactions et technologies à partir du triangle de Houssaye (1988) *Enseignant E Apprenant A Savoir S*. Il identifie trois nouvelles faces à partir de l'intégration des ressources multimédias R : l'autoformation ARS, la médiatisation des savoirs ESR et la médiation humaine médiée ERA.

- **L'éducation nouvelle et l'ingénierie pédagogique** Dans la mesure où les TIC sont de nouveaux moyens pour l'action conjuguée à la relation, on retrouve les caractéristiques du courant de l'éducation nouvelle. Ces théories manifestent la place de l'interaction dans la construction des savoirs mais aussi le rôle donné à l'action pédagogique et du coup à l'activité, c'est-à-dire à l'action et à la subjectivité : dans l'éducation nouvelle les moyens de l'action, les outils et le groupe sont aussi importants que le rôle du professeur ce qui aide à penser les environnements en ligne. Nous nous situons donc au coeur de l'ingénierie éducative (Bourgeois, Nizet J, 1999) qui concerne les pratiques pédagogiques elles-mêmes, les préoccupations liées à la montée de dispositifs innovants qui selon Poisson (1999) ont 4 caractéristiques majeures : ils utilisent les TIC, ils font appel à l'autoformation, ils visent l'efficacité, ils impliquent la collaboration d'acteurs multiples. Trois critères: globalité, finalité, productivité sont à prendre en compte dans l'ingénierie pédagogique définie par lui

² Cf travaux sur les styles de *leadership* autoritaire, laissez-faire, démocratique (autonomisant)

comme une méthode de gestion des projets pédagogiques, c'est-à-dire une démarche raisonnée permettant de parvenir à un but exprimé en termes pédagogiques, dans une logique d'efficacité.

2.2. Problématisation: l'autonomie condition de l'efficacité de l'apprentissage avec les TIC

Nous plaçant dans le registre de l'autoformation les questionnements de départ concernant ces 5 dispositifs à l'étape de leur mise en œuvre étaient nombreux : peut-on se passer du formateur ? de la relation aux pairs ? Quelle part maintenir au présentiel ? Y a-t-il un rapport optimal entre présentiel et en ligne ? La communication humaine virtuelle peut-elle remplacer la communication humaine physique ? Quel est le rôle de l'espace -temps : poids du synchrone à donner sur l'asynchrone ? Quel est rôle de la multimodalité qui concrétise le virtuel ? Qu'est ce qui permet d'activer le processus action-réflexion-action facteur de transformation ? Ce questionnement a évolué à partir du recueil des entretiens et de l'écoute de leurs enseignants pour porter davantage sur les activités, les scénarios et sur les différents types d'écarts mis en lumière par les étudiants.

2.3 Une recherche-action lewinienne (nov. fév. 2008-2009)

Il s'agit d'une recherche-action reposant sur une démarche qualitative et compréhensive engageant différents acteurs les enseignants palestiniens et les experts européens dont certains sont chercheurs. Les enseignants palestiniens ont repéré les usages des cours FOAD par des entretiens individuels ou collectifs filmés de leurs étudiants avec une grille d'entretien produite collectivement d'une part, l'écriture de 3 adjectifs pour identifier l'expérience du cours en ligne, et la description du pire et du meilleur moment vécus dans cette expérience de l'autre. Les enseignants ayant procédé à une analyse de ces données, ils ont comparé les 5 projets pour identifier leurs spécificités et voir ce qui pouvait être mutualisé ou transféré et pour identifier et spécifier les modèles pédagogiques sous-jacents non conscients (tous revendiquent le constructivisme). Des synthèses effectuées par les chercheurs fournissaient un autre angle de réflexivité. Le triple objectif était donc de faire participer les acteurs enseignants universitaires à l'analyse de leur action et à ses améliorations, de préciser les problématiques d'apprentissage que l'usage des TIC apporte avec elles, de dégager des recommandations de nature à améliorer les apprentissages et les compétences des professionnels concernés. Parallèlement, nous avons utilisé une contrainte, l'interdiction de déplacement, pour procéder à une analyse de productions d'un forum d'anglais à distance.

3. Un nouveau profil d'étudiant actif et perplexe

Un profil d'étudiant apparaît quels que soient les dispositifs qui a du plaisir avec la FOAD mais qui demande davantage d'engagement aux enseignants sur le plan cognitif car l'offre de cours leur paraît déstabilisante et difficile à gérer compte tenu de la complexité qui caractérise ces dispositifs, pour l'étudiant ; il est coûteux de passer de la divergence des ressources à la construction de la convergence sans étayage approprié notamment dans la conception des ressources.

3.1 Plaisir et frustration des étudiants

Déplacement dans l'espace et dans le rapport au savoir : L'interaction qui s'opère en présentiel se déplace bien entre apprenant et ressources conçues ou sélectionnées par le professeur, mais la partie de la communication didactique reste, elle, stable en présentiel « le professeur en présentiel reprend le cours en ligne ». Elle n'est pas prise en compte en ligne et

reste à créer. L'apprenant est donc confronté seul à de nouvelles interactions très exigeantes. Il y a médiatisation du contenu mais sans activités : scénarios, tâches « Another thing I prefer the activity reading when they ask you question after each question to see if you got the idea of the passage ». C'est difficile d'autant plus que l'étudiant souligne en particulier l'intensité du processus d'apprendre en ligne très différente du rythme du présentiel.

Ambivalence entre intérêt à apprendre seul (Yes, I can) et besoin d'aide. Le professeur intervient en ligne. Le professeur, en fait, effectue un suivi individuel pour compenser le manque de scénarisation des ressources et le fait que les étudiants ne savent pas ce qu'ils doivent faire, ce qui est apprécié « le meilleur moment pour moi c'est quand je lis les messages du professeur parce que je ressens qu'il me protège et prend en compte les questions »³ En revanche, les étudiants apprécient d'être indépendants et souhaitent une distance « quand je vais sur le *chat* je n'ai pas le stress du regard du professeur »⁴ ; ils réagissent « quand le professeur est présent constamment en ligne c'est comme le présentiel⁵ ». En ce qui concerne les interactions, tous évoquent positivement la socialisation opérée à partir de la plate forme avec les commentaires et la validation des travaux rendus, aussi par *mail* individuel. Il y a donc recours au forum comme fonction d'information collective, du professeur vers les étudiants adressée à tous, beaucoup de professeurs **ne prévoient pas l'échange**. L'outil de communication fait fonctionner les résultats de l'apprentissage, le travail rendu : c'est un outil uniquement réservé à des informations en termes de logistique et non à la construction collective des savoirs, à des allers-retours de validation de travaux.

Demande d'utilisation des spécificités des multimédias dans les ressources avec de l'hypertexte, des images, du son, des flashes, de l'animation qui déclenchent des interactions “there is not enough multimedia, a picture give you an idea rather than long passage” Par ailleurs, les étudiants ne se satisfont pas des sempiternels quizz. Ils mesurent les potentialités des TIC et en sont demandeurs : “The best moment was when I saw the flash explaining the level nano-technologies diggs into compared our life scales » **Expression de difficultés** liées au décodage ou à l'usage de nouveaux codes sémantiques ou communicationnels comme l'exprime une étudiante en archéologie confrontée à une image lors d'un examen, “The worst moment when I got a bad mark, I was astonished with image because I am not used to study from images”. Les étudiants expriment une peur liée aux outils, ils ne savent pas quoi écrire, ne veulent pas que les autres voient ce qu'ils écrivent, ils ne savent pas qui va lire alors qu'ils aiment chatter ou participer à un forum entre amis. Une peur du regard de l'autre, un repli freinent les interactions. De plus, les règles du jeu ne sont pas claires d'où une perte de temps comme l'exprime une étudiante qui voit la nécessité “to limit the time in the chat”.

Demande d'explicitation : les étudiants cherchent à comprendre ce qui leur est imposé comme si cela allait de soi, ils se demandent si le but est de doubler seulement le cours en présentiel, s'ils doivent vraiment travailler seuls alors que le « professeur est hyper présent : il répond à toutes mes questions » ; ils souhaitent que l'intention à l'origine du dispositif soit explicitée.

3.2 Une trajectoire à la fois collective et individuelle hasardeuse

La complexité de cette situation d'apprentissage apparaît à travers des items que nous avons regroupés dans ce que serait une trajectoire à la fois collective et individuelle de l'étudiant qui s'effectue en 3 étapes spécifiques ; chacune est révélatrice de tensions et de

³ “the best moment when I read the message of my teacher because I am feeling he is protecting me, my questions and answer me”.

⁴ “...when I use chat, there is not stress from teacher and I can study alone”.

⁵ “When constant presence of the teacher on line it is the same than in présentiel”.

possibles. Nous ne présentons ici qu'un résumé, mais on voit que c'est l'ingénierie pédagogique qui est défaillante. Le changement en termes **d'offre pédagogique active et d'intention** institutionnelle d'autonomie n'y est pas suffisamment explicite alors que les étudiants sont prêts à aller plus loin au prix d'efforts.

	Trajectoire de l'étudiant	
Entrée en formation	Processus	Résultats
prérequis c'est-à-dire sélection en communication en ligne pour apprendre (langue, communication, savoir apprendre seul et avec le groupe, savoir utiliser les multimédias) ou initiation	Distinction du présentiel face à face Ou redondance entre les deux « Why to do same thing on line and in face-to-face ? »	Prise en compte dans les examens et certifications des nouvelles compétences d'interactions ou seulement de la discipline Evaluation du travail individuel et collectif ou seulement individuel

Ces entretiens conduisent par conséquent à la question de l'étayage des différents processus engagés à travers l'ingénierie sur lesquels C. Bélisle attire notre attention: « Ancrant un espace public principalement dans un espace domestique, la pratique médiatique développe dans un espace spécifique, transitionnel 3 types de processus des processus de perception, d'interprétation et de symbolisation, et enfin des processus identitaires d'implication et de distanciation » (Bélisle1999 :293). La conception, la construction et la conduite de processus d'échanges médiés ne doit pas sous-estimer cette complexité.

4. Prise de conscience par les enseignants de la complexité

4.1. Découverte

Les points suivants issus des interviews des étudiants ont représenté une véritable **découverte** pour les participants du comité :

- les **peurs** et craintes des étudiants pour un apprentissage en ligne malgré les **acquis** de l'usage régulier d'internet et leur intérêt pour ce mode d'apprentissage ;
- les difficultés de l'**autonomie** dans l'usage de ressources technologiques avec des **compétences** nouvelles à développer (IT, anglais, savoir apprendre, s'organiser...) qui ne sont pas repérées comme partie intégrante des savoirs du cours à acquérir ;
- la **demande** forte de ressources réellement **multimédias** (images, vidéos...)
- l'importance du travail **solitaire** pour prendre confiance en soi et dans ses apprentissages à associer à la nécessité de médiations humaines diversifiées (les pairs, l'enseignant).

4. 2 Points de controverse et modèles pédagogiques afférents

L'analyse de points de controverse a débouché sur l'identification de modèles pédagogiques orientés sur les savoirs, directifs « spoon feeding » opposés à ceux centrés sur l'apprentissage et la diversification des interactions. Selon les décisions prises 2 **modèles** pédagogiques peuvent se dégager. Ce ne sont pas des modèles d'action mais **d'analyse** pour comprendre ce que l'on fait et argumenter les choix réalisés pour les étudiants ou de futurs enseignants en FOAD (Debon 2006) : - l'un centré sur l'**enseignement** et les savoirs didactiques à transmettre. Les **technologies optimisent l'activité enseignante** - l'autre centré sur les **processus d'apprentissage** et l'**autonomie** des étudiants pour s'approprier les savoirs et réussir leurs projets, pas seulement l'examen. On peut accentuer les dimensions **individuelles** d'entrée de suivi et d'évaluation des étudiants ou les dimensions **collectives**

(création d'un groupe de formation, usage et animation du forum ou chat pour un travail collectif...). **L'autonomie** est conduite et non postulée au départ. **Les technologies renforcent alors les apprentissages des étudiants** sur les plans réflexif, cognitif, et relationnel. Les **compétences et l'autonomie des enseignants** dans la conduite d'un cours ouvert s'y trouvent aussi renforcées. Les principaux points de controverse correspondent pour l'essentiel aux indicateurs d'une démarche d'**ingénierie pédagogique**. Les modèles qu'on peut y rattacher sont repris dans le tableau ci-joint en pensant **articulation** et non **exclusion** :

Centré sur le teaching	<i>Modèle pédagogique</i>	Centré sur le learning
Discipline seulement ; nouvelles compétences invisibles	Objectifs	non limités à la discipline, objectifs du <i>blended learning</i> explicités:- maîtrise des TIC, de l'anglais langue académique et d'apprendre à apprendre
Discipline sous forme transmissive linéaire (PP word)	Contenus	Processus d'apprentissage et stratégies stimulés par scénarisation, simulation, situation-pb
Sélection sur prérequis	Entrée en formation	Initiation, prise en compte des acquis, biographie langagière ou académique ; <i>learning by doing</i>
Prescription de nouvelles règles ; parcours prescrit sans choix	Organisation	Négociation du contrat. Choix de parcours, accès à la fois à tout le cours et à un parcours guidé
Enseigner en face à face. Communication en ligne individuelle avec les étudiants pour répondre aux questions ou évaluer les examens	Activités des enseignants	Suivi de la progression individuelle et collective. Communiquer et animer un groupe d'apprentissage. Utilisation d'outils collaboratifs et de ressources ouvertes.
Apprendre le cours, les définitions, les concepts	Activités des étudiants	Observer, rechercher, résoudre des problèmes. Savoir ce que l'on apprend, utiliser les outils de réflexivité.
Par l'enseignant ou l'institution. Par test, quizz...	Evaluation des acquis	Identification de critères pour l'auto-évaluation, certifications et évaluation sociale

Ainsi les difficultés d'apprentissage constituent des révélateurs de modèles pédagogiques sous-jacents, si les dysfonctionnements ne sont pas récupérés en termes de nouveaux objectifs d'apprentissage c'est l'échec.

5. Comprendre les démarches pédagogiques à partir des forums du cours hybride d'anglais (un des 5 projets)

Le forum constitue un observatoire du changement (Beziat, Wallet, 2007). Le point de vue adopté ici était celui d'analyse des productions avec ces questions : quel changement produit l'introduction des TIC (le forum ici) dans les pratiques enseignantes des professeurs palestiniens de langues? Le forum constitue-t-il une possibilité d'ouverture pédagogique ou de reproduction et de renforcement de l'existant. Le lien entre pédagogie et TIC nous paraît central d'autant plus que D. Poisson affirme que les TIC agissent plus comme des amplificateurs de pratiques que des déclencheurs de changements pédagogiques : « Ce rôle amplificateur de pratiques de l'outil informatique nous amène à affirmer qu'il est illusoire de vouloir mesurer l'impact de l'informatique en dehors d'une évaluation globale de la pédagogie dans lequel il s'intègre » (Poisson 1988 :358). Ainsi les modèles pédagogiques sont en cause comme nous allons l'exposer. Le contexte de ce cours *Remedial English* du 1^{er} semestre 2008-2009 est celui de l'enseignement supérieur généralement transmissif en Palestine. Il s'agit d'un cours hybride piloté par 2 universités palestiniennes (Birzeit et Alquds Open University) avec 109 étudiants inscrits (59% ont participé au moins une fois dans les forums); 3 enseignants-auteurs. Il représente la 1^{ère} expérience d'apprentissage et d'enseignement institutionnel en ligne pour les acteurs. Le corpus est constitué de 16 forums dans 3 unités en ligne sur 7 au total (1, 2, 4).

5.1 Analyse des pratiques et de l'organisation

Un premier constat est celui d'un niveau de participation faible dans les forums :

- 14 forums ont enregistré un niveau de participation de moins de 10%
- 2 forums ont enregistré un taux de participation plus important : 62,3% et 20%.

Deux niveaux d'analyse des pratiques ont été retenus : micro autour du rôle de l'enseignant-tuteur (analyse des messages réactifs) par une analyse discursive des consignes et des tâches, méso autour de l'insertion et la validation du travail sur le forum dans la formation.

5.1.1. Niveau micro : une fonction d'animation insuffisante

En ce qui concerne l'action du tuteur l'observation montre une présence plus ou moins active mais régulière des enseignants avec 14 interventions et messages réactifs postés sur 6 forums pour :

- Lancer de sujets de discussion.
- Poser des questions sur les contenus des cours.
- Relancer les discussions.
- Féliciter les apprenants pour leurs participations
- Solliciter la participation des apprenants
- Corriger l'orthographe
- Rectifier les consignes

Les messages visent le collectif et l'individuel (4 messages aux individus, 10 au collectif). Nous voyons donc se dégager une complexification du rôle de l'enseignant d'une part à travers des sollicitations de production individuelle et collective et de l'autre à travers les félicitations. Toutefois, ces comportements restent sans lien avec une intention pédagogique précisée, d'ailleurs les sollicitations s'effectuent uniquement par des questions. Nous pouvons conclure qu'il s'agit d'une fonction d'animation insuffisante (interaction unilatérale).

En ce qui concerne l'analyse discursive des consignes 4 traits ressortent : l'utilisation dominante de l'impératif (11/16) ; le niveau de langue standard: adresse formelle *Dear student* ; l'absence de traits de personnalisation ; l'injonction avec l'emploi du pronom *vous*

(*You*) et l'absence du *je* de (*I*, ou *we*). Ces indicateurs permettent de conclure à un maintien de l'autorité et de la distance. Par ailleurs, l'absence de contrainte concernant la longueur et le mode interrogatif qui pourrait être interprétée comme une liberté donnée aux étudiants, s'avère inopérante car les étudiants se bornent à répondre par un seul mot, ce qui interroge les limites du laissez-faire. Du point de vue des tâches qui sont proposées (Mangenot 2003), on note qu'elles sont encore rares : introduction de 10 tâches et activités d'expression sur un thème donné contre 6 exercices de grammaire ; 6 en travail collectif, 10 en travail individuel. Dans les 2 cas, la participation limitée révèle bien un essai d'une approche de pédagogie active, mais avec un repli face au peu de participation comme le montre cet exemple "Based on the previous activity, do the following. Discuss with your online classmates the products of your country. See if you can get any statistics about this topic and exchange it with your online classmates". Personne ne réagit, au lieu de trouver des stratégies pour déclencher le débat, l'enseignant abandonne : "If you can't get statistics please name at least one famous agricultural product and one place that produces it plentifully".

5.1.2 *Des changements modestes au niveau méso : divorce entre volonté et compétence de formateur.*

Si on se place du point de vue de la place adjugée aux forums dans l'équilibre du cours ou de la formation on observe que l'étudiant fait face à une entrée directe sur les forums sans avoir eu de charte d'utilisation, ni reçu de conseil alors qu'il est invité sur sous le mode d'une participation libre. Nous interprétons ce manque d'explication par le fait que dans les représentations de l'enseignant universitaire l'étudiant est censé se conformer aux comportements attendus par l'enseignant qui semble oublier que l'étayage est essentiel pour faciliter l'appropriation de l'outil. L'explosion du nombre des forums dans les unités en distanciel (8 forums dans une seule unité) va dans le même sens car elle montre une ambivalence de l'enseignant par rapport à une double fonction de l'outil: fonction applicative et une fonction de communication active. Il utilise le forum pour publier des informations. Nous pouvons conclure à un divorce entre la volonté de l'enseignant et ses compétences. Les enseignants expriment une prise de conscience de la nécessité du changement (de *l'e-teaching* au *e-learning*) sans parvenir à la mettre en œuvre.

6. Clés de réussite pour apprendre en ligne par interactions et ingénierie éducative

Le propre de la recherche-action étant de déboucher sur une praxis, les questions identifiées ont débouché sur des hypothèses d'action qui ont donné lieu à de nouvelles productions telles que la *leçon zéro* dont chaque projet s'approprie spécifiquement ; Celle-ci place d'emblée l'étudiant dans différentes situations d'interactions, puis d'observation de celles-ci pour réfléchir. Ces pratiques évolutives sont au cœur de la notion d'ingénierie éducative qui articule les niveaux macro meso et micro et dont le pilotage qui s'appuie sur les finalités est fondé sur le plan théorique, pragmatique et théorique : « L'apprenant est considéré dans toutes ses dimensions avec son développement simultané et coordonné de son éducatibilité, de son employabilité et de sa citoyenneté » (Poisson 2008 :102). A différents acquisitions, différents types d'interaction qui supposent la prise en compte de tout le dispositif:

6.1 Assurer un déconditionnement

Dans leur usage d'un cours en FOAD les étudiants développent un comportement de « bon élève » centré sur leur discipline qui leur paraît garantir leur réussite. En miroir de nouvelles

compétences ne sont pas identifiées par les enseignants ni comme objectifs du cours, ni comme moyens pour assurer des comportements nouveaux au-delà de la transmission-mémorisation de contenus de formation. En fait, les enseignants portent eux-mêmes le modèle qu'ils dénoncent chez les étudiants en privilégiant les savoirs académiques et leur transmission. Aussi apparaît un impératif de «déconditionnement» des rôles classiques d'enseignant et d'apprenant comme le constatait déjà Holec (1979 :23) il s'agit de mettre en jeu : "un processus de "déconditionnement "progressif qui conduira l'apprenant à se libérer, si ce n'est en les explicitant, des a priori et préjugés de toutes sortes qui encombrant la représentation de l'apprentissage ... et du rôle qu'il peut y jouer- se libérer de l'idée qu'il existe une méthode idéale, ..., que son expérience d'apprenant dans d'autre disciplines, d'autres savoir faire ne peut se transférer même partiellement, qu'il est incapable de porter un jugement valable sur sa performance, etc..." de l'autre "un processus d'acquisition des savoir et savoir-faire dont il a besoin pour prendre en charge son apprentissage". Le défi est de passer du comportement du « bon élève » à celui de pilote, sinon il y a un chaînon manquant qui est celui du développement de l'autonomie (présupposée à tort). En ce sens, un rôle central est à donner à l'entrée en formation.

6.2 Donner une légitimité à d'autres types de savoirs que celui de la discipline

Ce qui est en jeu est la légitimation de compétences du citoyen du XXI^{ème} siècle : apprendre à interagir en maîtrisant une compétence sémiotecnopragmatique, apprendre à apprendre enfin apprendre à interagir en maîtrisant la communication (ce qui inclut la connaissance de langues étrangères) ; elles doivent être intégrées au curriculum et à la certification. Face au déficit des étudiants concernant ces nouvelles compétences, l'enseignant universitaire conscient d'un problème, répète sur le mode transmissif sa discipline (anglais, archéologie...) selon la logique *toujours plus du même* décrite par l'Ecole de Palo Alto qui ne permet pas le changement. Le défi est pour l'universitaire de ne pas reprocher à l'étudiant ses carences dans ces compétences, mais bien plutôt de rechercher comment les lui faire acquérir. Ce point est sensible car il conditionne le changement de paradigme.

6.3 Etablir une corrélation entre spécificités des outils et intention pédagogique.

L'outil devient moyen d'activité de construction du savoir par l'apprenant et non seulement vecteur d'information de l'enseignant (Barbot, Debon, Glikman, 2006). Cela implique de discerner les outils mis à disposition en ligne et leurs fonctions :

1. *les outils didactiques* avec leurs fonctionnalités de langage multimédias: accès aux disciplines, aux contenus (cours ou situations –problèmes, simulations..). Ici **l'interaction est symbolique** car l'auteur est derrière le cours. Plus l'étudiant voit le professeur dans ce à quoi il accède en ligne plus cela marche...la personnalisation du cours est très importante. L'enjeu est d'articuler les activités, scénarios et tâches à des objectifs d'apprentissage.
2. *les outils de réflexivité ou d'auto-régulation* (port-folio, diary, cartes, repères...) pour l'autodirection de leur apprentissage par les étudiants, **l'interaction avec soi-même**, la communication avec soi-même pour s'évaluer avec les référents de la formation, l'institution, peut-être le professeur.
3. *les outils de communication, de travail collaboratif* (Develotte et Mangenot, 2004) permettant la création d'une communauté d'apprentissage, **l'interaction avec les autres** et pas seulement de communication socio-affective avec différents acteurs avec leur fonction pédagogique de travail individuel et la question de l'intervention proactive ou réactive, le passage de l'enseignement au travail individuel ou de groupe.

4. *les outils d'évaluation sommative et formative et d'auto-évaluation* avec une distinction entre des outils qui permettent une interaction au sens d'une transformation des schèmes de savoirs et des stratégies et des outils qui relèvent du behaviorisme.

Conclusion

La question du changement de paradigme de celui de la transmission à celui de la construction, et donc de l'interaction, nous conduit à 5 remarques concernant :

1. **les limites de la recherche-action** : il y a une prise de conscience des enseignants des choix pédagogiques qui sont en tension, mais elle ne fait pas forcément évoluer leurs pratiques, en effet l'autonomie des enseignants se heurte à des contraintes institutionnelles notamment le pourcentage de cours en ligne autorisé, des normes et la non reconnaissance de leur travail. Il faut tenir compte également des intérêts contradictoires des acteurs à l'aise dans le système classique et en insécurité dans le *e-learning*.
2. **la question du ratio en *blended learning* à approfondir** : peut-on avoir un changement de paradigme si on ne pousse pas à la distance et donc à la rupture, car une nouvelle situation est à affronter : le *blended learning* joue comme facteur négatif ou émulsifiant des potentialités des technologies numériques car il autorise un repli sur le présentiel qui, de plus, marche bien avec de bons enseignants.
3. **La nécessité de travailler les interactions et de revisiter les pédagogies actives** : les pratiques médiatiques imposent de mettre en relief les pédagogies qui prennent en compte l'interaction comme facteur d'apprentissage : pédagogie de l'action, pédagogie différenciée (Meirieu 2002), du projet, dynamique de groupe (Beillerot 2004), apprentissages coopératifs.
4. **Le chaînon manquant de l'autoformation dans les interactions** : les TIC en ont besoin, elles font communiquer différemment car elles provoquent de nouvelles communications entre pairs, avec les professeurs, avec l'institution. Pour que les outils de communication fonctionnent, il faut assurer un enclenchement par le recours à des outils d'auto-régulation (port folio, journal de bord...) ce qui n'est pas nouveau pédagogiquement, mais nouveau sur plan communicationnel. En effet ces outils apportent autre chose car ils opèrent à un niveau individuel et collectif d'une part et peuvent s'appuyer sur des partenaires externes tant dans la société civile qu'à l'international (en langues, en sciences) de l'autre.
5. **Priorité à une régulation complexe** : les pratiques médiatiques représentent une ouverture à de nouvelles interactions où non seulement les *savoirs* mais le *sujet – apprenant* peuvent se métamorphoser. Si ces processus représentent un facteur socio-affectif de motivation et donc d'autonomie, ils impliquent de nouveaux obstacles. En ce sens, dans notre contexte académique plus il y a d'ouverture, plus le contrat cognitif et le cadre doivent être clairs. Piloter un système complexe exige une régulation complexe.

Bibliographie

- ANZIEU D, BEJARANO A, KAES R, MISSENARD A, PONTALIS J B, 1972, *Le travail psychanalytique dans les groupes*, Dunod, Paris
- BARBOT M J, DEBON C, GLIKMAN V, 2006, *Logiques pédagogiques et enjeux du numérique : quelques questions vives* in *Education permanente* n° 169, pp 161-174

- BEILLEROT J., 2004, « Le groupe en formation », , in Carré Ph, Caspar P, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris pp. 499-514
- BESLILE C., 1999, « Médias, médiation, médiatisation » in *Pratiques médiatiques* Bélisle C., Bianchi J., Jourdan R., CNRS, Paris
- BELISLE C., 2003, « Médiation humaines et médiations technologiques » *Médiation, Médiatisation et Apprentissages*, Journée NEQ , ENS Lettres et sciences Humaines à Lyon pp.21-34
- BEZIAT J., WALLET J., 2007, « Entre dispositif de formation et pratiques sociales : l'étudiant et la distance », *Le campus numérique Forse Pistes pour l'ingénierie de la formation à distance*, Publications des universités de Rouen et du Havre, pp 65-76
- BOURGEOIS E, NIZET J, 1999, *Apprentissage et formation des adultes*. PUF 2^e édition
- DEBON C , 2006 « *Autoformation et modèles pédagogiques repérables dans les formations médiatisées* » , *L'autoformation : actualités et perspectives*, in Education Permanente REP n° 268 pp161-174
- DEVELOTTE C., 2006, « De MD CREDIF à Plurilinguisme et multimédia : retour sur 10 ans de recherche d'une équipe en didactique des langues » *les usages des TICE en FLE/FLS*, Actes des 35^e et 36^e Rencontres, Les cahiers de l'Asdifle n°17, Paris
- DEVELOTTE, C. & MANGENOT, F., 2004, « Tutorat et communauté dans un Campus numérique non collaboratif », in *Distances et savoirs*, Paris, Vol. 2 n°2-3, p. 309-333
- D'HALLUIN C. ET POISSON D., 1988, *Une stratégie d'enseignement des mathématiques: la mathématisation de situations intégrant l'informatique comme outil et mode de pensée*, doctorat d'État, CUEEP-USTL, Lille,
- HOLEC H., 1979, *Autonomie et Apprentissage des langues étrangères*, Conseil de l'Europe, Hatier, Strasbourg
- HOUSSAYE J., 1988, *Le triangle pédagogique*, Peter Lang, Berne
- LANCIEN T. (dir.), « Multimédias, mutations du texte. Plurilinguisme et apprentissages", Les Cahiers du français contemporain, Paris, E.N.S. éditions/Didier Érudition, ISSN 0765-068X, 2000
- LINARD M., 2002, « Conception de dispositifs et changement de paradigme » Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation, *Education permanente* n°152, Paris, pp. 143-158
- MANGENOT F., 2003, « Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance, in ALSIC (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication) Vol. 6, num. 1, p. 109-125. Revue en ligne, université de Strasbourg : <http://alsic.org>
- MEIRIEU Ph, 1987, *Apprendre oui, mais comment ?* ESF
- POISSON D., 2003, « Modélisation des processus de médiation-médiatisation : vers une biodiversité pédagogique », *Médiation et médiatisation dans les apprentissages*, Journée NEQ, Éditions ENS, Lyon, pp.89-103
- POISSON D., 2008, « Complexification progressive de modèles en formation d'adultes », in *La pensée complexe en recherches et en pratique*, Paris, Chemins de Formation. Au fil du temps... n° 12/13, éd. Téraèdre, Paris, pp.93-103.
- POISSON D., 1999, « Ingénierie pédagogique et formations ouvertes », Ch. 19 in CARRE P. et CASPAR P. , *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris
- VARELA F J, 1989, *Connaître*, Ed du Seuil, Paris.

Notice biographique

Marie-José Barbot, CIREL EA 4354, Lille 3, professeur didactique des langues et des cultures FLE, recherches sur l'autonomie de l'apprenant puis de l'enseignant sur les axes TIC et interculturel, appartient avec Claude DEBON du CNAM de Paris au GRAF et au SIF (Séminaire Industrialisation de la formation). Suzanne AL SHAMI, de Gaza, est en master 2 recherche, Lille 3.