



## Concevoir un cours en ligne : entre la spécificité didactique et le choix d'outils d'interaction

Sylviane Bachy, Jean-Louis Dufays, Marcel Lebrun

### ► To cite this version:

Sylviane Bachy, Jean-Louis Dufays, Marcel Lebrun. Concevoir un cours en ligne : entre la spécificité didactique et le choix d'outils d'interaction. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Jun 2009, Grenoble, France. hal-02018057

**HAL Id: hal-02018057**

**<https://hal.science/hal-02018057>**

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.

# **CONCEVOIR UN COURS EN LIGNE : ENTRE LA SPÉCIFICITÉ DIDACTIQUE ET LE CHOIX D'OUTILS D'INTERACTION**

**Sylviane Bachy**

**Jean-Louis Dufays**

**Marcel Lebrun**

**Université catholique de Louvain, Cripedis**

**Résumé :** Introduire les technologies et l'enseignement à distance et en ligne dans les pratiques des enseignants est un défi que l'Université catholique de Louvain s'est engagée à relever. Dégageant des moyens humains et financiers, elle vise à multiplier les innovations techno- pédagogiques basées sur l'intégration efficace des outils technologiques dans les pratiques enseignantes. La présente communication propose une double comparaison dans le cadre de la mise en place de deux projets pilotes pour l'institution. La première comparaison porte sur l'impact des technologies sur l'utilisation de méthodes pédagogiques. La seconde comparaison discute de la spécificité disciplinaire afin d'aborder l'hypothèse d'une utilisation différenciée des méthodes pédagogiques favorisant les interactions à distance et d'un choix d'outils spécifiques pour interagir en fonction des disciplines. Dans le cadre d'un master en Langues et littératures françaises et romanes : orientation français langue étrangère et d'un master en politique des relations internationales, nous avons analysé et comparé huit dispositifs d'enseignement en présentiel et en ligne. Cette démarche exploratoire pose les bases d'un questionnement concernant notamment le statut des interactions en ligne, les modifications de rôles de l'enseignant, les répercussions sur l'apprentissage des étudiants et les spécificités disciplinaires.

**Mots clés :** Enseignement à distance, interaction, spécificité disciplinaire, méthodes pédagogiques

## 1. Introduction et fondements théoriques

La commission de gestion des programmes de langues et littératures françaises et romanes de notre université est sollicitée par de nombreux partenaires étrangers pour son expertise dans le domaine du FLE (français langue étrangère) et des études francophones (actuellement, sont partenaires de ce département les universités de Lille, Montpellier, Genève, Craiova, Bucarest, Sofia, Hanoï). En 2006, elle a fondé, avec les universités de Bucarest et Sofia, le Réseau international d'étude des francophonies (RIEF), qui favorise les échanges entre différents partenaires au-delà des collaborations bilatérales. Depuis 2007-2008, un diplôme international « francophonies », qui implique trois partenaires européens (Craiova, Bucarest, Sofia) a été ouvert. Souhaitant élargir ce réseau à d'autres universités (y compris en Asie), le département d'Études romanes a mis sur pied un master international *Langues et littératures françaises et romanes -orientation français langue étrangère* qui s'ouvrira en septembre 2009.

Dans ce contexte, le projet de Master international vise à offrir à une série de partenaires identifiés un programme de base (**cours, séminaires**, encadrement du **mémoire**) pour la mise en œuvre de programmes bilatéraux débouchant sur des **co-diplômations**. Ce programme s'inscrit dans une politique de défense de la francophonie au niveau international et d'une formation universitaire de haut niveau en français. Étant donné la distance géographique entre les partenaires et la situation économique moins favorable des étudiants provenant de certains pays, la mise en place de méthodes d'apprentissage à distance s'est avérée cruciale dans la réussite du projet.

Le fonds de développement pédagogique de l'université a accordé une aide financière de deux ans (2008-2010) pour la mise en place du projet. Depuis plus de 9 mois, les enseignants travaillent sur leur cours avec un assistant disciplinaire qui est également conseiller pédagogique pour développer des scénarios pédagogiques adaptés à l'enseignement à distance en ligne. Cette adaptation est réalisée à partir de cours déjà existant et dispensés jusqu'à maintenant uniquement en présentiel. La **plate-forme d'apprentissage Claroline**, baptisée dans ce projet, **UCLine**<sup>1</sup>, accueille les nouveaux programmes à distance de l'Université catholique de Louvain. La plate-forme propose une gestion administrative (*annonce, agenda, stockage de documents*), un espace d'interaction et de collaboration (*wiki, forum, lien vers Skype, travaux en groupe, online conference*), un outil *travaux, exercices* et la possibilité d'utiliser des *parcours pédagogiques* rassemblant différents outils pour scénariser l'enseignement et pour permettre aux étudiants de suivre leur progression dans le parcours.

Par outil, nous entendons ce qui permet de mettre en place le suivi de l'apprentissage (Bourda, 2001). Le focus principal de l'investissement de l'enseignant se fait pendant le cours. Les outils *technologiques* viennent soutenir l'enseignement et l'apprentissage (Lebrun, 2007a). Nous le distinguons de *média éducatif* qui véhicule du contenu et qui peut être textuel, audio-viduel ou programmé et se limite au contenu médiatisé contrairement à la plus large conception de Peraya (1998 et 2000). L'enseignant en est entièrement responsable et le *média* ne doit pas nécessairement être en ligne. Le focus principal de l'investissement du professeur vient principalement **avant** le cours quand il prépare les différents supports (présentations PowerPoint commentées, enregistrements vidéo, articles scannés, etc.).

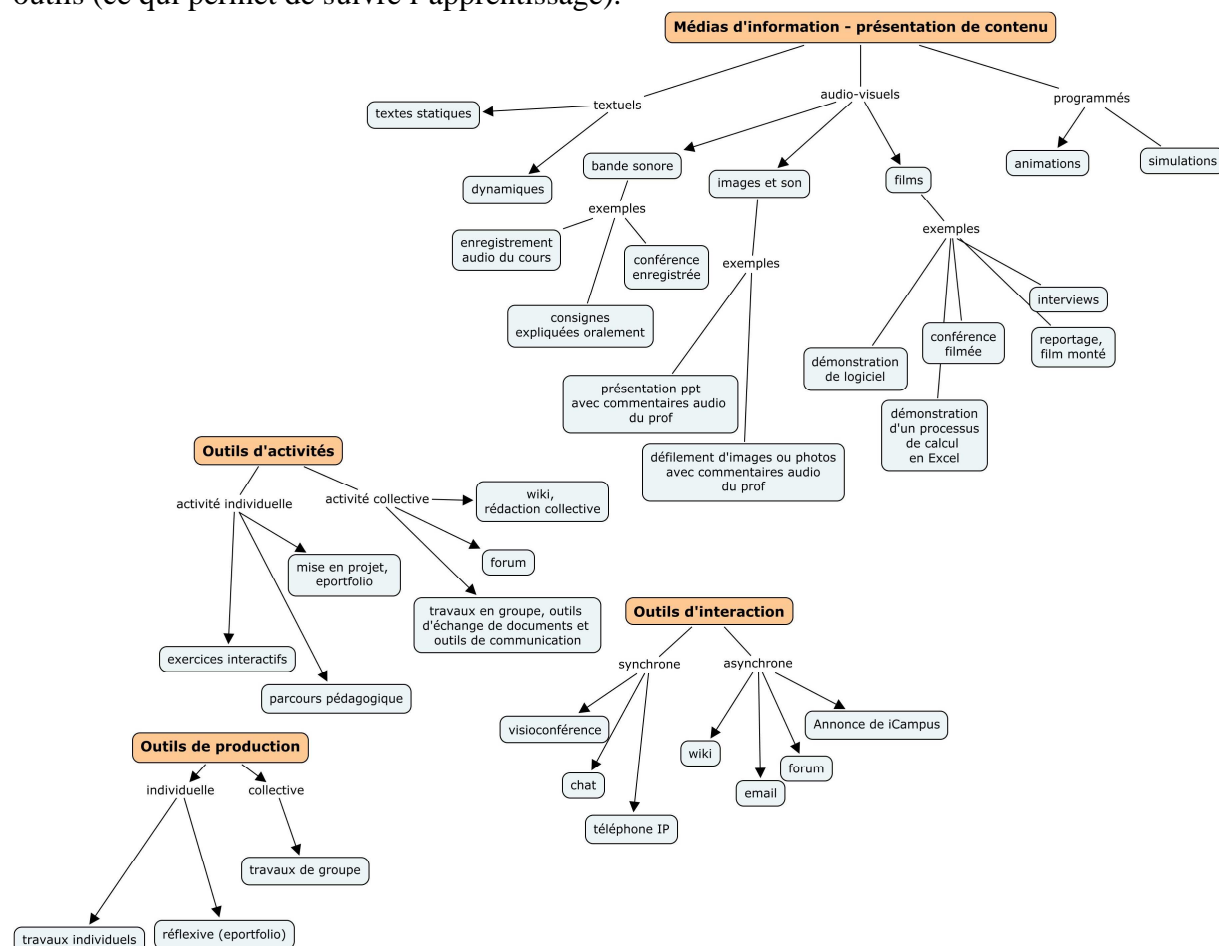
La représentation ci-dessous (figure1) schématise la distinction que nous avons faite entre les médias éducatifs et les outils technopédagogiques en différenciant les outils d'activités, de production et d'interaction (Desbien & coll, 2004). Dans le cadre de cette communication,

---

<sup>1</sup> <http://icampus2.sipr.ucl.ac.be/ucline/>. Notons que l'UCL dispose également, depuis de nombreuses années, d'une plate-forme pour les cours à distance ou en blended learning nommée iCampus.

nous nous concentrerons sur les outils d'interaction qui peuvent être catégorisés (Dumont, 2007) en outils permettant des échanges synchrones (visioconférence, chat, téléphone) et des outils permettant des échanges asynchrones (wiki, mail, forum, fax). Notons que dans cette représentation, la notion de groupe correspond soit à une activité proposée par l'enseignant, il s'agit du travail *en* groupe, soit à une production attendue par l'enseignant, il s'agit du travail *de* groupe (de Vecchi & Carmona, 2003 : 253). Les outils pour interagir dans le groupe sont représentés par ailleurs.

**Figure 1** : Cartes conceptuelles qui différencient les médias (ce qui véhicule le contenu) des outils (ce qui permet de suivre l'apprentissage).



L'objectif de cette communication est double. Il est, tout d'abord, de **comparer quelques dispositifs d'enseignement** pour des cours dispensés à la fois en présentiel et à distance. Cette comparaison vise à montrer que, contrairement à l'hypothèse communément admise selon laquelle la place tenue par les interactions en ligne serait généralement faible, dans le cadre de l'enseignement à distance, il est possible d'intégrer une relation humaine continue et favoriser les interactions dans une perspective socio-constructiviste. Ceci rejoint les travaux de Chambers (1999), Henri (2001) et Lebrun (2007a). Nous montrerons le maintien, le renforcement voire l'apparition du travail collaboratif suscité par les enseignants dans leurs cours à distance.

Le deuxième objectif vise ensuite à **questionner les spécificités disciplinaires** liées aux méthodes d'enseignement qui favoriseraient les interactions. Nous avons comparé 4 dispositifs d'enseignement en présentiel et en ligne en faculté de Philosophie et de lettres avec quatre dispositifs d'enseignement en sciences politiques. Cette démarche vise à identifier des variations disciplinaires liées à l'utilisation des méthodes pédagogiques et des outils

d'interaction. En outre, cette comparaison disciplinaire pourra être couplée à la comparaison concernant les modalités en présentiel ou à distance pour contrôler la résistance d'éventuelle variation en fonction des modalités.

Partant de l'analyse des pratiques, base de la didactique (Dufays, 1999), cette démarche consiste à "voir" ce qui se passe en classe virtuelle pour, à terme, proposer aux futurs enseignants des exemples concrets basés sur leur discipline.

Le regard sur les interactions est d'autant plus important qu'elles restent à la fois « *l'origine, le moteur et la finalité de l'apprentissage des langues* » (Dufays & coll. in Collès & Dufays, 2003 : 51), qu'elles régulent l'apprentissage et l'enseignement et qu'elles permettent d'analyser les **transactions** nécessaires pour comprendre les actions de chacun des partenaires (Sensevy & Mercier, 2007)<sup>2</sup>. Définies en didactique, comme des interactions entre deux individus impliqués dans un *jeu* didactique, les transactions didactiques sont redéfinies régulièrement en fonction de la progression de la relation ternaire entre le savoir, l'enseignant et les apprenants (Sensevy & Mercier, 2007). La relation entre l'enseignant et l'apprenant est représentée sous la forme d'une *action didactique conjointe*. C'est-à-dire que l'enseignant et l'étudiant agissent en tenant compte de l'action de l'autre et réciproquement. Colocuteurs, les acteurs se régulent mutuellement pour faire évoluer le jeu didactique en tenant compte des aspects psycho-affectifs et sociaux de l'apprentissage (Guichon, 2006).

Nous proposerons, dans ce cadre, une partie d'analyse des types d'interactions en fonction des spécificités disciplinaires.

## 2. Comparaison des méthodes d'enseignement en présentiel et à distance

### 2.1 Méthodologie

Dans le cadre du *Master en langues et littératures françaises et romanes - orientation Français langue étrangère*, proposé totalement à distance et en eLearning, nous avons analysé 4 cours sur base d'un questionnaire (Bachy, Garant & Frenay, 2008) visant à identifier les différentes méthodes utilisées, les tâches demandées aux étudiants, les supports utilisés et les types d'évaluation proposés.

Les enseignants ont coché dans une liste exhaustive<sup>3</sup>, les méthodes utilisées dans leur cours donné en présentiel et cette opération a été répétée 9 mois plus tard sur la base de leur scénario pédagogique pour ces mêmes cours prévus pour être enseignés à distance. L'analyse se situe essentiellement, pour l'instant, au niveau de la construction du jeu didactique, c'est-à-dire au niveau de ce que l'enseignant *prévoit de faire* (Sensevy & Mercier, 2007). Il est prévu dans les recherches ultérieures de comparer le stade de démarrage, puis le stade de la

<sup>2</sup> Notons que Sensevy a limité sa théorie de l'action didactique conjointe à des modalités en présentiel avec des interactions uniquement synchrones. Partant d'une définition générale commune, nous précisons ce qu'il faut entendre par interactions asynchrones. Ce sont les interactions réalisées en dehors du cadre stricte de la plage horaire prévue pour l'enseignement et pour lesquelles les échanges se réalisent à des moments différents. Elles sont soutenues par des outils comme le wiki, le forum ou le courrier électronique. Les interactions synchrones à distance permettent au contraire des échanges quasi identiques par rapport aux échanges possibles en présentiel. Les locuteurs utilisent un système de visioconférence, de téléphonie ou d'échanges écrits rapides comme le « chat ».

<sup>3</sup> La liste des méthodes a été élaborée à partir des typologies des méthodes de Prégent, de Ketele, Chamberland, Rieunier, Lavoie et Marquis (Bachy, Garant, Frenay, 2008) et soumises pour validation à plusieurs enseignants universitaires de différentes disciplines pour couvrir toutes les méthodes d'enseignement. Nous reprenons ici les définitions proposées sur le site web "formations centrées sur l'apprentissage des étudiants" que nous avons réalisé en collaboration avec Mariane Frenay et Michèle Garant (2008). Chaque méthode est illustrée par des vignettes d'enseignants qui témoignent sur leurs pratiques [http://web.me.com/sylviane.bachy/ACE/M%C3%A9thodes/Entr%C3%A9es/2008/4/23\\_d%C3%A9bat.html](http://web.me.com/sylviane.bachy/ACE/M%C3%A9thodes/Entr%C3%A9es/2008/4/23_d%C3%A9bat.html)

construction du jeu avec la véritable réalisation. Cela dit, l'analyse de la construction du jeu mérite que l'on s'y attarde parce qu'elle fait référence à la culture épistémologique et pédagogique de l'enseignant.

Les enseignants ont estimé une proportion d'utilisation des méthodes pédagogiques par rapport à l'ensemble du cours. Cette proportion peut être supérieure à 2/3, comprise entre 2/3 et 1/3, être estimée comme inférieure à 1/3 ou être sans objet, car l'enseignant n'utilise pas la méthode mentionnée.

Étant donné que nous parlerons souvent, dans cette communication, des méthodes pédagogiques qui favorisent les interactions (à savoir : le débat, le travail en groupe, les exercices et l'encadrement individuel), nous proposons les définitions suivantes :

Le **débat** est une situation par laquelle l'enseignant engage ses étudiants dans un processus dialectique à propos d'un sujet donné et qui les pousse à défendre leurs positions divergentes à l'égard d'un objet spécifique à l'aide d'arguments et de contre arguments et qui sert à développer les compétences de communication et de résolution de problèmes (Legendre, 2005 : 345). Cette méthode peut se combiner avec un programme de lectures, un séminaire, un travail en groupe ou un exposé par les étudiants. Les outils d'interaction associés à cette méthode sont la visioconférence en mode synchrone et les forums sous un mode asynchrone ;

Le **travail en groupe** est une activité qui se base sur l'apport collaboratif entre les apprenants. Le travail en groupe se distingue du travail de groupe qui est un produit d'évaluation plutôt qu'une méthode. Le travail en groupe place tous les étudiants devant une tâche identique que chacun doit réaliser pour soi (de Vecchi & Carmona, 2003 : 253). Ainsi, l'étudiant peut se servir des interactions qu'il a avec les autres étudiants pour se construire ses propres connaissances (passage de l'interpersonnel à l'intrapersonnel de Vygotski, 1989). Le travail en groupe peut se combiner avec des exposés par les étudiants, un séminaire, un débat, des jeux de rôles, la mise en projet ou l'approche par problèmes. Les outils d'interaction associés à cette méthode sont les wikis, mails, documents partagés (Google documents, etc.) ;

L'**exercice** est une activité d'application, répétée et graduelle, d'apprentissages antérieurs dans un but de maîtrise, de perfectionnement, de consolidation, de rappel ou de contrôle (Legendre, 2005). Cette méthode peut se combiner avec une approche par problèmes, une démonstration, une étude de cas, un travail en groupe ou une mise en projet. La plupart des outils d'interaction peuvent être associés à cette méthode pour apporter une régulation, commenter et corriger les productions des étudiants ;

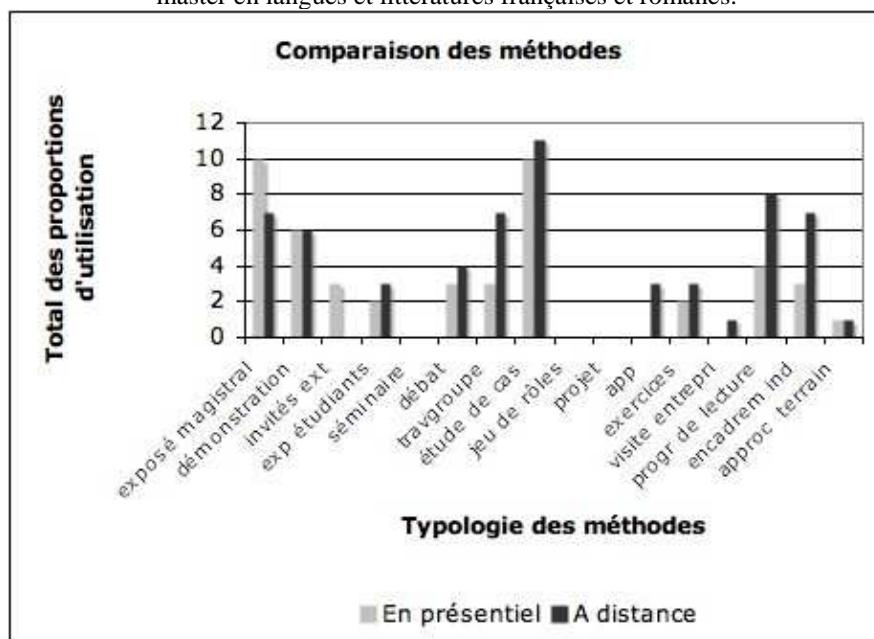
L'**encadrement individuel** est une activité qui consiste à fournir à l'étudiant une aide personnelle et l'invitant à prendre ses responsabilités par rapport à sa propre formation. L'encadrement individuel ou supervision peut prendre différentes formes, d'une supervision assez directive, laquelle implique des consignes et contacts fréquents avec l'étudiant, à la supervision non directive, qui implique peu de direction et de contacts (Legendre, 2005 : 561). Cette méthode peut se combiner avec un programme de lecture, une mise en projet ou des exercices.

## 2.2 Résultats

Un codage des réponses a été réalisé de la manière suivante. Pour les catégories supérieures à 2/3 nous avons attribué 3 points. Pour les catégories des valeurs comprises entre 2/3 et 1/3, nous avons attribué 2 points, pour les catégories des valeurs estimées inférieures à 1/3, nous avons attribué 1 point et nous avons noté 0 point pour les méthodes non utilisées. Une addition de ces notations entre les enseignants nous donne le résultat décrit ci-dessous (Figure 2). Un maximum d'utilisation des méthodes par les 4 enseignants correspond à 12 points. Cette description a pour objectif d'évaluer une tendance générale bien que le nombre d'entrées soit assez restreint.

Généralement, **en présentiel**, les cours analysés utilisent principalement l'exposé magistral et l'étude de cas (proportion estimée à 2/3 ou plus parmi les activités d'enseignement). Comme l'illustre la figure ci-dessous, ces deux méthodes (en gris pâle) sont utilisées en combinaison avec des démonstrations, des débats, des travaux en groupe, des exercices ou des programmes de lecture (estimés à une proportion inférieure à 1/3 parmi les activités d'enseignement).

**Figure 2** – Comparaison des méthodes d'enseignement utilisées en présentiel et à distance pour 4 cours du master en langues et littératures françaises et romanes.



Par rapport aux dispositifs d'enseignement des mêmes cours imaginés et prévus pour septembre 2009 sous une forme totalement **à distance**, les enseignants imaginent et maintiennent la forte présence des études de cas, mais ils encourageront davantage le travail collaboratif et les interactions. En effet, il y a une augmentation d'utilisation (en gris foncé) du travail en groupe, de l'encadrement plus individualisé pour suivre l'apprentissage à distance et dans une moindre mesure une faible augmentation des débats, des exercices et des exposés par les étudiants. Notons l'apparition de l'apprentissage par problème et la visite d'une entreprise, la disparition des conférences par des personnes extérieures et la diminution de l'exposé magistral.

## 2.3 Discussion et perspectives

Bien que cela soit prospectif et demande à être réévalué après une année d'expérimentation pour vérifier ce qui aura été réellement fait par rapport aux intentions de l'enseignant, cette comparaison soulève déjà quelques réflexions liées à la notion de guidance, au suivi individualisé et au travail collaboratif dans le contexte bien précis envisagé.

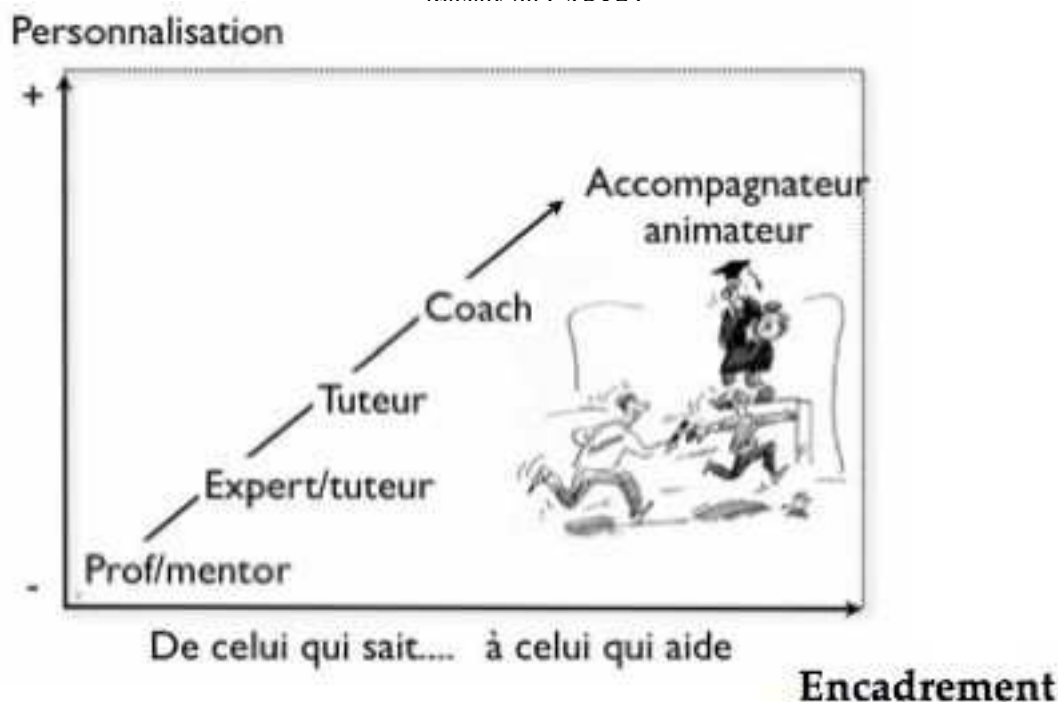
### 2.3.1 Le développement d'une guidance à distance est-il lié à l'absence de contact en présentiel ?

En l'absence de contact « face-à-face » avec les étudiants, l'enseignant considère qu'il doit montrer de l'intérêt en assurant une guidance qui serait plus limitée pour le cours en présentiel. Autrement dit, plus l'étudiant serait considéré comme isolé (parce qu'il est à distance), plus le besoin d'assurer une guidance de la part de l'enseignant serait importante. Ils passeraient (figure 3) du mode « non tutoré » en présentiel à un mode plus « tutoré » à



distance (Ceron, 2003, Charlier & coll, 2002, Daele & Docq, 2002). Il y a transformation du professeur en *coach* (Charlier & Perraya, 2000). Cela se confirme par le souci de mieux suivre la progression de l'étudiant au travers de travaux, d'exercices ou en proposant un programme de lecture pour lesquels les étudiants auront des rétroactions et des évaluations formatives régulières.

**Figure 3** : Transformation de l'enseignant en coach et développement d'un tutorat en ligne. Adaptation des travaux de LADSET



Plutôt que de proposer un enseignement transmissif sous une posture de *professeur* et *d'expert*, l'enseignant privilégierait un apprentissage plus inductif pour lequel il adopterait un autre rôle comme celui de *tuteur* ou de *coach* (Terzian & Béziat, 2009). Cela expliquerait l'apparition de l'apprentissage par problème dans le cours à distance et l'augmentation de la proportion d'utilisation estimée pour l'encadrement individuel. Il sera intéressant d'analyser le type de régulations généralement utilisées sur base des travaux de Guichon (2006 : 102) qui distingue les consignes, les explications, les alertes et les rétroactions. Avec le développement du tutorat, nous formulons l'hypothèse que les régulations en ligne seraient moins axées sur l'informatif au profit d'échanges portant sur l'apprentissage, les performances et/ou les stratégies pour apprendre. On peut, dès lors, se demander si « l'outil » ne devient pas un catalyseur de méthodes actives.

### 2.3.2 Un suivi plus individualisé au service du développement de compétences?

Le temps généralement consacré en présentiel pour la transmission des informations sera remplacé par une permanence où l'enseignant se tient à disposition des étudiants pour répondre à leurs mails, intervenir sur le forum ou participer à un rendez-vous en visioconférence. On peut supposer que l'enseignant disposera dès lors de beaucoup plus d'indicateurs de développement par rapport à la situation en présentiel (où les interactions individuelles sont plus limitées) pour aider l'étudiant dans sa progression et dans la construction de ses ressources. De même, l'étudiant sera amené à mieux choisir ses moments d'interactions en fonction de son parcours d'apprentissage par rapport au contexte en présentiel où il pourrait ne pas être prêt et réceptif par rapport à des échanges induits ou provoqués par d'autres.



« *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* » (Soubrié, 2007 : 15).

Dès lors, on peut supposer que la formation à distance en ligne offre un cadre et des ressources nouvelles pour accompagner l'apprenant dans le développement de compétences (Galichet, 2007). L'enseignant soucieux de maintenir la motivation des apprenants à distance et craignant les abandons, ne se limiterait plus à évaluer la maîtrise des contenus au terme du cours, mais proposerait en plus un suivi de la progression de l'apprenant tout au long du cours. Pour ce faire, l'enseignant devrait recourir à de nouvelles stratégies d'enseignement et expliciter plus encore son modèle mental du contenu pour le découper en étapes de progression et en stades de développement. Une telle démarche revient à travailler dans le champ des compétences. (Tardif, 2006).

### *2.3.3 Le travail collaboratif renforcé : passage d'une approche applicative à une approche collaborative?*

Dans le cadre d'une enquête à plus large spectre, menée en 2006-2008, auprès de 72 enseignants de notre université, nous avons comparé les méthodes d'enseignement pour des cours, séminaires ou travaux pratiques en présentiel. Les cours analysés étaient proposés par les enseignants et considérés par eux comme des activités d'enseignement favorisant l'apprentissage des étudiants. Bien que cela ne soit pas le propos dans la démarche actuelle, cette enquête offre un cadre de réflexion supplémentaire et permet de comparer les dispositifs des enseignements du Master FLE avec les combinaisons des méthodes que les enseignants de l'enquête avaient privilégiées. Lebrun (2007b) a, par ailleurs, très fortement décrit le passage d'un enseignement traditionnel à un enseignement centré sur l'apprenant comme étant les meilleures conditions d'utilisation des TICE.

« *Ressource centers have work to do in order to help teachers cross the gap between traditional teacher-centered methods to really innovative student-centered methods (a condition of successful ICT tool use)* » (Lebrun, 2007b : 124).

Si l'on admet volontiers que les technologies peuvent être vues comme un agent de changement et susciter le changement et l'occasion de revoir sa manière d'enseigner (Mangenot, 2004), il s'avère pertinent d'analyser nos données actuelles pour vérifier si l'approche choisie par les enseignants pour leur cours en ligne tend à favoriser davantage l'apprentissage des étudiants.

Les différentes combinaisons des méthodes issues de l'enquête de 2008, conduisent à tenir compte de 6 approches différentes, privilégiées par les enseignants<sup>4</sup> (Bachy, Garant & Frenay, 2008). Celles-ci sont non exclusives entre elles et n'empêchent pas d'autres combinaisons, mais elles montrent de fortes corrélations significatives entre les méthodes combinées. Il s'agit de l'approche :

---

<sup>4</sup> Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés

**Collaborative** comprenant les méthodes : séminaire, débat, exposé par les étudiants, travail en groupe et jeux de rôles ;  
**Applicative** comprenant les méthodes : démonstration, étude de cas, apprentissage par problème, exercices ;  
**Professionnelle** comprenant les méthodes : invité extérieur, visite d'une entreprise, approche sur le terrain ;  
**Expositive** comprenant l'exposé magistral de l'enseignant  
**Individuelle** comprenant les méthodes : programme de lecture et encadrement individuel ;  
**Par projet** comprenant les méthodes : travail en groupe et encadrement individuel.

Notons que deux méthodes (travail en groupe et encadrement individuel) ont été volontairement maintenues dans deux catégories différentes pour garder une bonne consistance statistique des nouvelles variables. Plusieurs approches sont parfois utilisées de manière combinée également.

A l'instar des travaux de Prégent (2001), nous pouvons identifier (tableau 1) une catégorie comprenant les **approches collaboratives, professionnelles, centrées sur un projet et individuelles** (corrélation positive significative au niveau 0,05 ou 0,01) et une autre catégorie comprenant les **approches expositives et applicatives** qui s'associent plus difficilement (pas de corrélation ou corrélation négative très significative) avec d'autres groupes de méthodes.

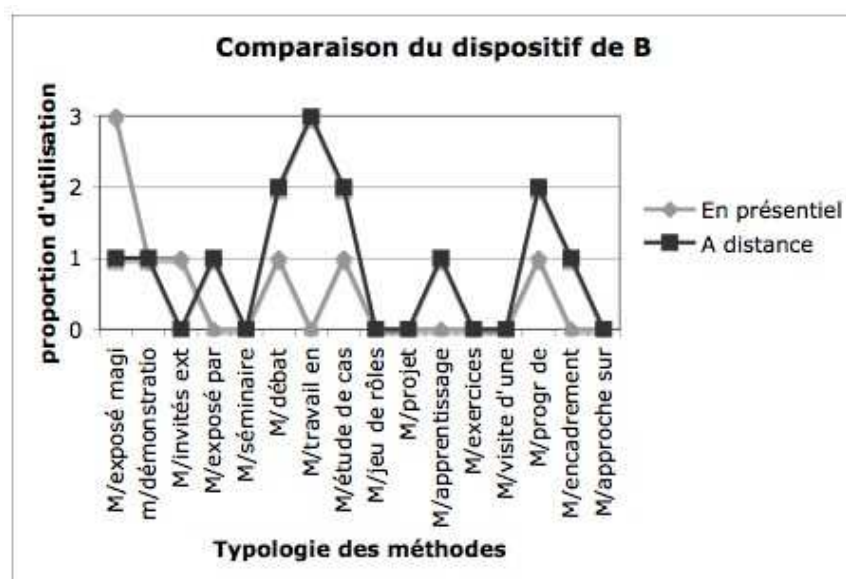
**Tableau 1** – Corrélations significatives entre les différentes approches. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).\*\* La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélation de Pearson	Approches collaboratives	Approches visant une application	Approches professionnalisantes - lien avec terrain	Approches expositives	Approches individuelles	Approches centrées sur l'apprentissage par le projet
approches collaboratives			,274(*)	-,452(**)	,416(**)	,666(**)
approches visant une application de la matière						
approches professionnalisantes	,274(*)				,332(*)	,327(*)
Approches expositives	-,452(**)					-,457(**)
Approches individuelles	,416(**)		,332(*)			,557(**)
Approches centrées sur l'apprentissage par le projet	,666(**)		,327(*)	-,457(**)	,557(**)	

L'approche **collaborative** est souvent combinée avec l'approche individuelle (0,01), l'apprentissage en projet (0,01) et l'approche professionnalisante (0,05). Tandis que l'approche applicative (association de démonstration, étude de cas) et expositive, fortement utilisée dans le groupe des enseignants en Philosophie et Lettres de notre étude, fonctionnent de manière plus isolée. En analysant les scénarios pédagogiques des enseignants du Master en langues et littératures, au niveau du présentiel et de l'enseignement à distance, le cas de l'enseignant B (figure 4) montre un passage intéressant entre une manière de faire plus expositive et applicative en présentiel à un enseignement plus collaboratif et individualisé à distance ce qui confirmerait que l'usage des technologies pourrait être un bon déclencheur de changement dans les pratiques des enseignants. Ils proposeraient, en effet, un dispositif davantage centré sur l'apprentissage des étudiants en accentuant la collaboration entre pairs et les feedbacks formatifs.

**Figure 4** – comparaison du dispositif de l'enseignant B en présentiel et à distance.

Passage d'une approche expositive et applicative à une approche plus collaborative et individuelle à distance.  
L'échelle en ordonnée correspond à 3= plus de 2/3 d'utilisation, 2= entre 1/3 et 2/3 d'utilisation et 1 = moins de 1/3.



L'enseignant met en évidence, dans son dispositif d'enseignement à distance, une volonté de soutenir et d'encourager le travail collaboratif des étudiants (augmentation des méthodes : débat, travail en groupe, exposé par les étudiants) et une volonté de marquer son encadrement individuel pour soutenir l'apprentissage et permettre des régulations par les pairs et par lui-même. En outre, le travail en groupe visé dans cette situation correspond à ce que Astolfi (cité par Galichet, 2007 : 43) nomme d'une part comme un groupe de *confrontation*, c'est-à-dire l'organisation de confrontation de points de vue en vue de provoquer des dépassements cognitifs (rupture épistémologique par exemple), et d'autre part comme un groupe d'*assimilation* c'est-à-dire un lieu pour pouvoir redire, réexpliquer en ses mots et reformuler des notions importantes. La *reformulation* est considérée comme un objet d'analyse pertinent pour interroger la compétence professionnelle à gérer les interactions en classe (Volteau & Garcia-Debanc, 2008). On s'intéressera à ces modalités à distance dans la suite de nos recherches à la lumière des travaux de Nissen (2005) qui lie autonomie des groupes et leur performance par rapport à une tâche. Autrement dit, la manière dont va se gérer le groupe, au travers des interactions entre les membres pourrait avoir des incidences sur l'apprentissage.

Cette première partie de la communication a mis en évidence deux questions qui mériteront, un approfondissement dans nos prochains travaux :

Premièrement, la tendance des 4 scénarios étudiés va à l'encontre d'une hypothèse forte qui est de croire que le travail collaboratif et les interactions ne sont que très peu utilisés dans l'enseignement à distance. Les scénarios envisagés pour la rentrée 2009, indiquent un changement de méthodes de la part des enseignants au profit des travaux de groupe, de l'encadrement individualisé et des débats en ligne. Basée sur un faible échantillon, cette constatation devra être vérifiée et nous ne devons pas négliger que ces résultats sont liés à un contexte où les enseignants disposent d'un accompagnement pédagogique et qu'ils ont la possibilité de suivre des formations en eLearning à l'Institut de Pédagogie Universitaire et des Multimédias.

Deuxièmement, le Master en *langues et littératures* propose deux cours de didactique, deux cours de littérature et deux cours en linguistique. Jusqu'à présent les résultats énoncés ci-dessus présentaient une vue d'ensemble du Master ou une analyse de cas. Il est envisagé d'étudier les variantes disciplinaires au sein même de la faculté de Philosophie et Lettres, paire par paire pour également mesurer l'impact du passage en ligne sur les méthodes

d'enseignement. D'ores et déjà nous proposons, dans ce qui va suivre, de repartir du Master dans son ensemble et de le comparer avec des cours de sciences politiques.

### **3. Les spécificités disciplinaires dans le choix des outils pour interagir à distance**

#### **3.1 Pourquoi s'intéresser aux spécificités disciplinaires ?**

Les efforts multiples des universités pour promouvoir l'eLearning doivent veiller au développement pédagogique durable et à l'intégration efficace des NTIC dans la pratique enseignante en fonction des spécificités disciplinaires (Jacquinot-Delaunay, 2008).

*« La généralisation des outils informatiques doit respecter les spécificités disciplinaires et la diffusion des technologies éducatives doit tenir compte des besoins de développement de l'enseignement universitaire et des projets facultaires » (Rege Colet & Lenzo Marchese 2006 : 1).*

Dans sa recherche sur les caractéristiques de la **connaissance pédagogique disciplinaire** des enseignants universitaires, Berthiaume (2006) met en évidence que la pratique enseignante est profondément ancrée dans le champ disciplinaire. Ainsi, Rege Colet et Lenzo Marchese considèrent que *« la question de la spécificité disciplinaire de l'enseignement ne peut être écartée et mérite que l'on s'y intéresse de près »* (Rege Colet & Lenzo Marchese, 2006 : 3). La comparaison des usages des TIC (recherche documentaire en ligne, supports de cours, site web, forum, etc.) dans les facultés de l'université de Genève, a bien mis en évidence *« des différences d'utilisation des technologies éducatives par faculté dont certaines sont très marquées »* (Rege Colet & Lenzo Marchese, 2006 :14). Dans le même ordre d'idées nous avons consulté les travaux Berthiaume sur les spécificités disciplinaires. Celles-ci se comprennent notamment à partir de l'axe des caractéristiques socio-culturelles du champ disciplinaire et à partir de leur structure épistémologique. Il y aurait une culture disciplinaire en Lettres quant à l'utilisation différente des technologies par rapport à d'autres facultés. En connaissance de cela, notre recherche vise à questionner les relations didactiques à distance et en ligne entre les enseignants de la faculté des Lettres et les apprenants et à déterminer les spécificités disciplinaires en confrontant ce groupe d'enseignants à un groupe d'enseignants de la faculté des Sciences politiques et sociales considérés dans la recherche genevoise comme très proactive en matière d'utilisation des technologies pour l'enseignement à l'université.

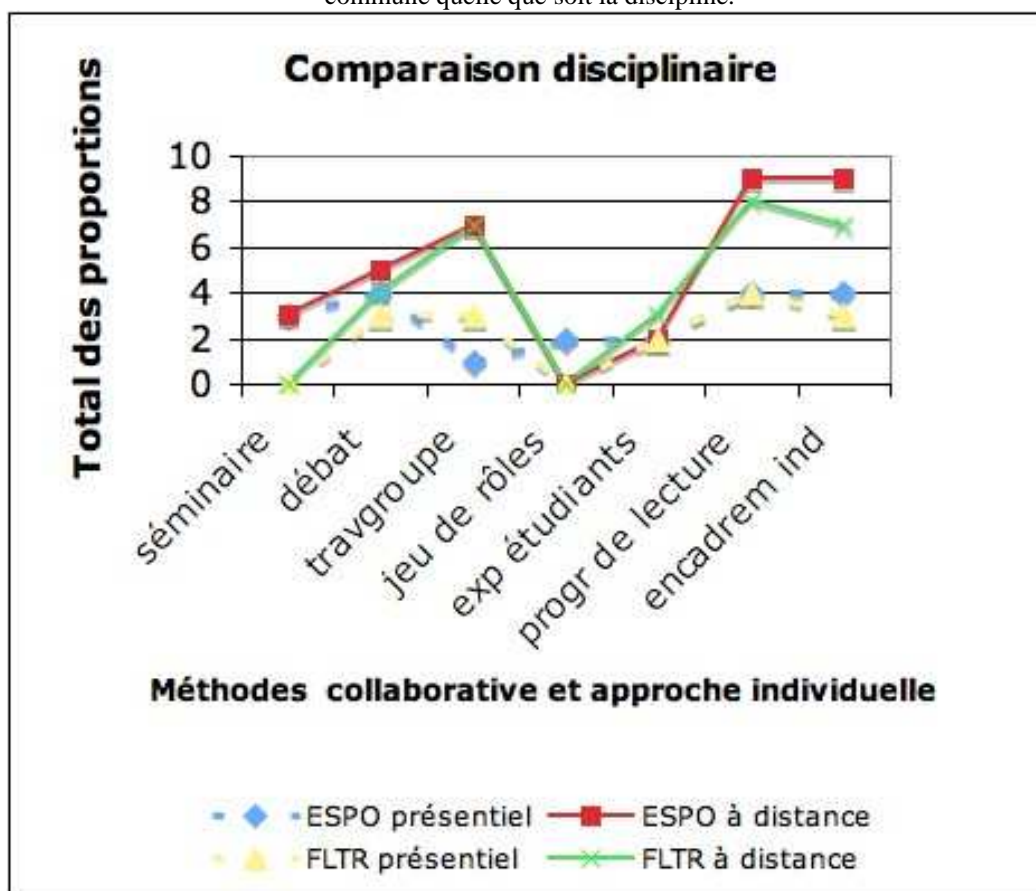
Parallèlement à la mise en place des cours du Master en *langues et littératures*, plusieurs enseignants de la faculté des sciences politiques et sociales de l'université ont élaboré un projet similaire pour proposer en septembre 2009 un *certificat en relations internationales et analyse des conflits*. Les cours donnés jusqu'à présent en présentiel ont fait l'objet d'un travail et d'un accompagnement (par le même conseiller pédagogique) pour être proposés entièrement à distance (le public visé par le certificat étant des professionnels politiques, des diplomates ou journalistes peu disponibles en journée). Assez naturellement, ce groupe d'enseignants est devenu un groupe expérimental supplémentaire pour analyser les spécificités disciplinaires.

#### **3.2 Variation d'utilisation des méthodes pédagogiques en fonction des disciplines**

En comparant les méthodes pédagogiques utilisées par les deux groupes d'enseignants de disciplines différentes, nous voulions vérifier si l'impact des technologies (ici la mise en ligne des cours), sur les interactions, était propre aux cours de *langues et littératures* et si les méthodes spécifiquement utilisées dans les disciplines en présentiel gardaient leurs

spécificités par le passage en ligne. Nous avons sélectionné les méthodes favorisant les interactions, à savoir les méthodes associées à l'approche collaborative (séminaire, débat, travail en groupe, jeu de rôle, exposés par les étudiants) et les méthodes associées à l'approche individuelle (le programme de lecture et l'encadrement individualisé). Cette analyse permettra d'évaluer l'impact du passage en ligne sur les dispositifs d'enseignement et dans quelle mesure cet impact observé pour la faculté des Lettres pourrait être observé dans d'autres facultés. Ce premier graphique (figure 5) montre une tendance commune de la part des deux groupes d'enseignants à accentuer le travail en groupe et l'encadrement individuel dans les formules en eLearning.

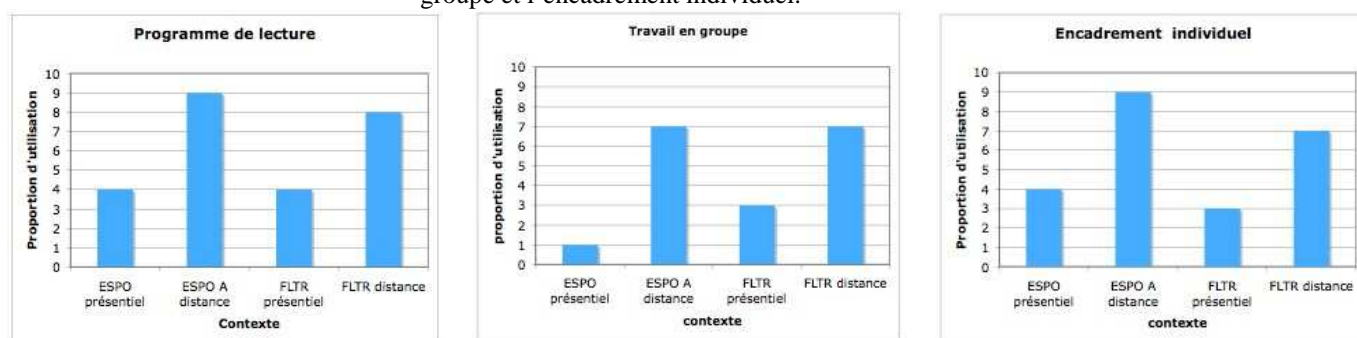
**Figure 5** – Impact des technologies sur les méthodes d'enseignement favorisant les interactions. Tendance commune quelle que soit la discipline.



L'augmentation des méthodes favorisant les interactions observées en Lettres, dans les prévisions de scénarios pédagogiques, ne serait donc pas liée à la discipline (on aurait pu croire que l'enseignement des langues nécessite encore plus spécifiquement des interactions), mais elle serait liée au contexte en ligne.

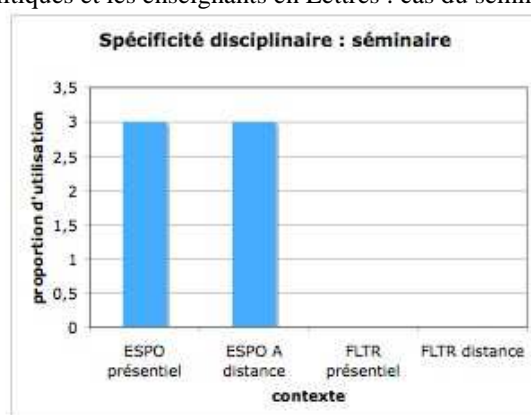
De manière isolée (Figures 6a, 6b et 6c), les trois méthodes qui visiblement montrent la plus grande variation d'utilisation liée au passage en ligne sont le *programme de lecture*, le *travail en groupe* et l'*encadrement individuel*.

**Figures 6a , 6b et 6c** – Comparaison disciplinaire pour trois méthodes : programme de lecture, le travail en groupe et l'encadrement individuel.



Néanmoins, en analysant le profil d'utilisation des méthodes (figure 5) favorisant les interactions, nous avons observé une variation disciplinaire pour l'utilisation du séminaire. Les enseignants en Sciences politiques de cette étude utilisent cette méthode en présentiel et la maintiennent à distance contrairement aux enseignants en Philosophie et Lettres qui ne l'utilisent pas. Il s'agit de la seule méthode dans l'approche collaborative qui montrerait une spécificité disciplinaire comme nous pouvons l'observer dans la figure 7. Un *séminaire* permet d'explorer collectivement et d'étudier de façon approfondie un sujet spécialisé. Il ne vise donc pas à couvrir superficiellement tous les sujets qu'on aborde en général au cours, il est au contraire caractérisé par l'approfondissement d'un seul sujet. Trois parties essentielles : lectures, rédaction de textes et discussion. (Prégent, 2001 : 98).

**Figure 7** – Spécificité disciplinaire résistante au passage en ligne entre les enseignants de la faculté des Sciences politiques et les enseignants en Lettres : cas du séminaire.



Cette observation nous a amené à contrôler les autres méthodes pédagogiques pour identifier si, en dehors du cadre collaboratif où l'on constate peu de variation disciplinaire (augmentation des méthodes interactives liés essentiellement à l'eLearning), l'on pourrait observer des spécificités liées aux disciplines.

Si les méthodes regroupées dans les approches collaboratives et individuelles ne montrent pas de spécificités disciplinaires à l'exception du séminaire, les autres méthodes combinées dans les approches applicative et professionnelle montrent, au contraire, des résultats différents (figures 8a, 8b et 8C). En effet, plusieurs méthodes (démonstration, études de cas, visite d'une entreprise et approche sur le terrain) maintiendraient leur spécificité d'utilisation même lors du passage en ligne.

**Figures 8a, 8b et 8c** – Spécificité disciplinaire résistante au passage en ligne entre les enseignants de la faculté des Sciences politiques et les enseignants en Lettres plus marquées pour les méthodes liées aux approches applicative et professionnelle.



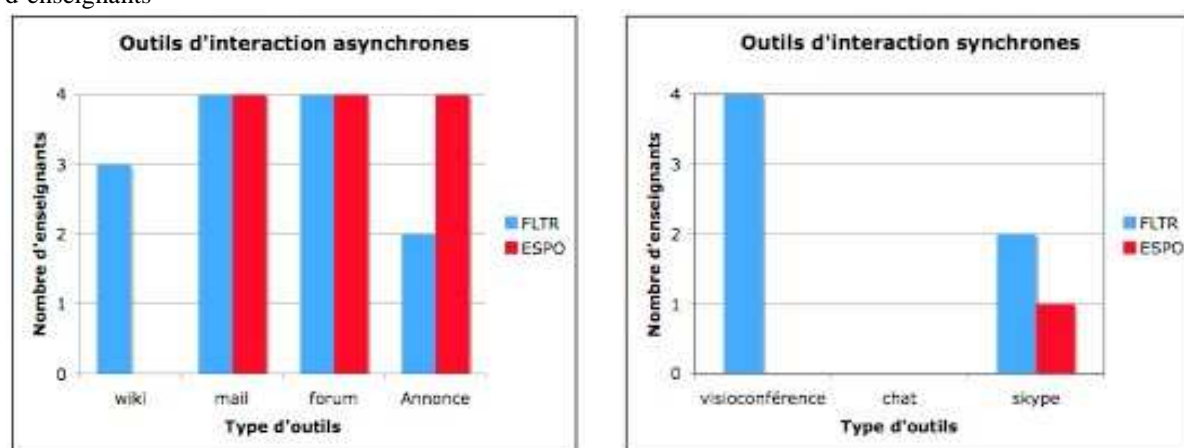
En considérant que l'impact des technologies (ici augmentation des interactions en ligne) serait le même entre les deux groupes et donc indépendant des spécificités disciplinaires, nous nous sommes demandés si le choix des outils était également identique ou si les enseignants privilégiaient plutôt des outils pour interagir de manière synchrone ou asynchrone et si ce choix était lié à leur discipline.

### 3.3 Choix d'outils d'interaction en fonction des disciplines

Comme « la mondialisation de l'enseignement met les étudiants en contact avec d'autres cultures » (Soubeiga, 2007 : 298), l'enseignant doit prévoir l'intégration des différences et de l'hétérogénéité de son public dans son dispositif. Pour prendre en compte l'identité culturelle des apprenants et offrir des enseignements adaptés, le choix des types d'interactions pour réguler le système enseignement-apprentissage pourrait dépendre des disciplines. La taille du corpus n'a pas permis, jusqu'à maintenant, de démontrer cette hypothèse. Allal & Mottiez Lopez (2007) ciblent trois niveaux d'organisation des régulations des apprentissages à savoir les régulations liées à la structure de la situation d'enseignement/apprentissage, les régulations liées aux interventions de l'enseignant et à ses interactions avec les étudiants et les régulations liées aux interactions entre apprenants en y associant des processus d'autorégulation. Il y a un emboîtement des régulations internes et des régulations externes liées aux différents types d'interaction. Seul le premier niveau fait l'objet de cette communication. La situation d'enseignement/apprentissage à distance permet d'interagir en ligne de deux manières (Dumont, 2007). En modalité **asynchrone**, l'enseignant apporte, par la *messagerie* (*mail*, *annonce*), des éléments d'organisation, de planification des réunions synchrones et il fournit un accompagnement pédagogique individualisé. Le *forum* sera quant à lui, utilisé pour développer et capitaliser des informations co-construites. Il peut spécifiquement soutenir des débats contrairement au *wiki* qui permet plutôt de capitaliser des informations dans le but de réaliser une synthèse ou un document de référence commun. En modalité **synchrone**, l'enseignant privilégie le *chat* pour prendre des décisions, organiser, soutenir une résolution de problème ou des jeux de rôles. La visioconférence sous forme de tableau blanc partagé ou de présentation permet de maintenir un exposé magistral ou de réaliser des démonstrations. Sur la base des scénarios pédagogiques envisagés pour septembre 2009, les enseignants (au nombre de 4) en Lettres auraient tendance à privilégier les interactions en modalité synchrone.



**Figures 9a et 9b** –Tendances dans les choix d'outils synchrones et asynchrones par les deux groupes d'enseignants



En modalité asynchrone, ils utiliseraient de manière spécifique le wiki, outil collaboratif par excellence (Mascio, 2009). Favorisant un travail d'écriture collaborative de pages hiérarchisées (Lebrun, 2006), tous les apprenants participent et chacun peut donner son avis, ce qui constitue son avantage (Prat, 2008). Il permet de produire des synthèses pour pouvoir en discuter en débat sur le forum. Contrairement aux enseignants d'ESPO qui dans le cadre de séminaires favoriseraient une écriture individuelle en vue de produire un débat, les enseignants en Lettres proposeraient plus facilement une écriture collective par le wiki.

#### 4. Synthèse de la double comparaison

Cette recherche propose une double comparaison (tableau 2) soit liée à l'impact des technologies, autrement dit, le passage de cours en présentiel à des cours à distance et en ligne, soit liée aux variations disciplinaires des cours en Lettres et des cours en Sciences politiques

**Tableau 2** – Synthèse de la double comparaison

Disciplines	FLTR	ESPO
<b>Modalité</b>		
En présentiel	Approche de type expositive commune	
	Utilisation spécifique de méthodes pédagogiques telles que la démonstration et l'étude de cas	Utilisation spécifique de séminaire, jeux de rôle et projet
A distance	Approche de type collaborative et interactive (travail en groupe, programme de lecture, encadrement individuel)	
	Utilisation spécifique du wiki et des outils d'interaction en mode synchrone	Préférence pour les échanges dans un forum ou par mail en mode asynchrone
	Utilisation spécifique de méthodes pédagogiques telle que la démonstration, de l'étude de cas et de l'approche sur le terrain	Utilisation spécifique de séminaire, projet et exercices

Ce tableau reprend les observations de la recherche dans son état actuel. On notera donc, d'une part pour la comparaison selon la modalité de présentation, le passage à une approche collaborative lorsque les cours sont proposés en elearning et le maintien de variations disciplinaires dans l'utilisation de méthodes pédagogiques spécifiques. D'autre part, pour la comparaison des disciplines on peut considérer qu'il n'y a pas de spécificités en ce qui concerne les méthodes d'interaction sauf pour le séminaire utilisé exclusivement en sciences politiques. Par contre, les outils utilisés dans chacune des disciplines, ne seront pas les mêmes. Les enseignants en Lettres préfèrent le wiki et des échanges synchrones alors que les enseignants en Sciences politiques utilisent principalement les outils d'échanges asynchrones.

## 5. Conclusion

Nous avons présenté une recherche qui compare les activités pédagogiques de quatre enseignants du Master en *Langues et littératures, orientation français langue étrangère* dans le cadre d'une réflexion abordant les échanges en ligne.

Une première *comparaison* s'est attachée à décrire les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants dans leur cours en présentiel et dans les cours qu'ils projettent d'enseigner à distance et en ligne.

Contrairement à ce que l'on pourrait croire sur la diminution des interactions et l'isolement de l'apprenant dans l'apprentissage en ligne, les dispositifs construits prévoient tous d'intensifier les interactions, les régulations et l'apprentissage collaboratif, notamment en accentuant le travail en groupe, les débats, et l'encadrement individuel.

Sur cette base, nous avons posé une série de questions concernant : le **changement de rôle de l'enseignant** qui passerait du professeur-expert au tuteur ; l'**adaptation du dispositif** qui soutiendrait davantage le développement de compétence en permettant une évaluation formative continue de l'apprenant ; et enfin l'**augmentation** de l'utilisation de méthodes supportant mieux l'**apprentissage collaboratif** pour permettre des régulations entre pairs et entre enseignant-apprenant.

Une deuxième comparaison a consisté à analyser si ces changements pédagogiques étaient uniquement imputables au passage en ligne ou si des spécificités didactiques disciplinaires entraient en ligne de compte. Nous avons comparé ce même groupe d'enseignants à des enseignants en Sciences politiques. Nous avons observé des tendances identiques au niveau des renforcements des méthodes pédagogiques favorisant les interactions (travail en groupe, débat, jeu de rôle, encadrement individuel) et donc l'absence de spécificités disciplinaires sur ce point. En ce qui concerne les autres méthodes pédagogiques, nous avons, néanmoins pointé des particularités d'utilisation qui se maintenaient et résistaient au passage en ligne notamment pour les méthodes : démonstration, approche sur le terrain et étude de cas, méthodes plus fortement utilisées en Philosophie et Lettres et le séminaire exclusivement utilisé en Sciences politiques.

Les résultats actuels restent sommaires et ils devront s'articuler avec des entretiens avec les professeurs et des observations sur l'impact des dispositifs sur l'apprentissage pour en retirer, plus en profondeur, les caractéristiques épistémologiques. Il semblerait que l'usage des outils pour interagir, à savoir les outils synchrones: visioconférence, chat et les outils asynchrones (forum, mail, wiki) soient également spécifiques aux disciplines. En effet, les enseignants en Langues privilégient d'autant plus une combinaison entre les outils d'interaction synchrones et asynchrones alors que leurs collègues en sciences interagiraient plus volontiers sur mode asynchrone. Cette première exploration comportant plusieurs limites (faible échantillon, notes d'intention plutôt que de véritables réalisations, etc.) méritera d'être complétée et étayée par l'analyse d'autres cours de ces deux facultés. Les cours qui démarreront en septembre 2009

seront comparés par rapport à ce que les enseignants prévoyaient de faire. Les interactions seront également analysées pour identifier les niveaux de régulations entre les pairs, entre l'enseignant et l'apprenant et entre l'enseignant et la situation d'apprentissage. Les forums de discussion et les chats seront collectés pour poursuivre nos analyses et démarrer de nouvelles recherches.

## Bibliographie

- ALLAL L., MOTTIEZ LOPEZ L., 2007, *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- BACHY S., GARANT M., FRENAY M., 2008, « Comprendre les niveaux d'enseignement. Cas d'une enquête menée à l'Université catholique de Louvain », *Actes du XX<sup>e</sup> Congrès international de l'ADMEE-Europe – Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes. Évaluations en tension.*, Genève, 9 au 11 janvier. Publié sous forme papier Vol.1 n°1, 2008.
- BERTHIAUME D., 2006, *A description of discipline-specific pedagogical knowledge (DPK) encountered in the discourse of four university professors from four different disciplinary areas*, Thèse de doctorat, University de Mc Gill, Montréal, Québec (Canada).
- BOEKAERT M., 2002, « Bringing about change in the classroom : strengths and weakness of the self-regulated learning approach ». *Learning and instruction*, 12, pp. 598-604.
- BOURDA Y., 2001, « Objets pédagogiques, vous avez dit objets pédagogiques? », *Cahiers GUTenberg*, N°39-40 - Mai 2001, pp. 71-79.
- BRONCKART J.P., CHISS J.L., 2005, « Didactique », Site Encyclopaedia Universalis, 2005 [en ligne] [réf. du 12-09-2007]. Disponible sur Internet : <http://www.universalis-edu.com>.
- BUCHS C., 2008, « La distribution des informations dans les dispositifs d'apprentissage entre pairs » dans *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives* Y. Rouiller & L. Lehraus (dir), Berne : Peter Lang, pp. 57-80.
- CERON S., 2003, *Le tutorat à distance dans les campus numériques : un métier d'avenir?* Lyon : Université Lyon II, ISPEF (mémoire de maîtrise non publié).
- CHAMBERS M., 1999, « The efficacy and ethics of using digital multimedia for educational purposes ». Dans *The convergence of distance and conventional education. Patterns of flexibility for individual learner*, A.Tait, et R. Mills (dir.), Londres et New York, Routledge.
- CHARLIER B., DAELE A. & DESCHRYVER N., 2002, Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement, *Revue des sciences de l'éducation*, volume 28, numéro 2, pp. 345-365.
- CHARLIER B. & PERAYA D., 2000, *Apprendre les technologies pour l'éducation : analyses de cas, théories de référence, guides pour l'action*, Bruxelles, De Boeck.
- DAELE A. & DOCQ F., 2002, « Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance? » *Communication au 19<sup>e</sup> Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire sur les Méthodes actives dans l'enseignement supérieur. Regards pluriels et critiques sur les pratiques*, Louvain-la-Neuve, 29 au 31 mai 2002.
- DEFAYS JM, LOUIS V., ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2003, « En didactique des langues étrangères et secondes », dans *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien*:

- les langues romanes à l'heure des compétences* », L. Collès, J.L. Dufays, C. Maeder. (dir), Bruxelles : De Boeck université
- DESBIENS J., CARDIN J., ROUSSON V., & MARTIN D., 2004, *Intégrer les TIC dans l'activité enseignante : Quelle formation ? Quels savoirs ? Quelle pédagogie ?* Laval: Presses Université Laval.
- DE VECCHI G., CARMONA N., 2003, *Faire construire des savoirs*, Paris : Hachette éducation
- DUFAYS J.L., 1999, L'analyse des pratiques de classe : cadrage d'une problématique, *Les cahiers du CEDILL*, N°1. <http://www.fltr.ucl.ac.be/FLTR/ROM/CEDILL/service/revues/Site%20Cahiers%20du%20CEDILL99/dufays.htm>
- DUMONT C., 2009, « Mise en oeuvre technique. Les plates-formes ». dans *L'enseignement en ligne. A l'université dans les formations professionnelles*, J-C. Manderscheid, C. Jeuneese (dir), Bruxelles : De Boeck Université, pp.120-139.
- DUPLESSIS P., 2007, « L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique » [en ligne]. *Séminaire du GRCDI*, « Didactique et culture informationnelle : de quoi parlons-nous ? », 14 septembre 2007. URFIST de Rennes, 2008. Disponible sur : [http://www.uhb.fr/urfist/seminaireGRCDI\\_2007](http://www.uhb.fr/urfist/seminaireGRCDI_2007).
- FAERBER R., 2000, « Apprentissage collaboratif à distance : outils, méthodes et comportement sociaux », *Biennale de l'INRP 2000*.
- GALICHET F., 2007, « Concepts de base pour l'enseignement en ligne. Vers une approche constructiviste de la formation à distance ». *A l'université dans les formations professionnelles*, J-C. Manderscheid, C. Jeuneese (dir), Bruxelles : De Boeck Université, pp. 24-53.
- GUICHON N., 2006, *Langues et TICE : Méthodologie de conception multimédia*, Paris : Editions Ophrys.
- HALTE J.F., 1992, *La didactique du français*. P.U.F.
- HENRI, F., & LUNDGREN-CAYROL K., 2001, *Apprentissage collaboratif à distance*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- JACQUINOT-DELAUNAY G., 2008, « L'intégration des TICE dans l'institution universitaire : de l'infiltration à l'innovation ? » dans *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*, G. Jacquinot – Delaunay et E. Fiches (dir), Bruxelles : De Boeck Université, pp. 179-222.
- LAVEAULT D., 2007, « De la "régulation" au "réglage": élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages », dans *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, L. Allal & L. Mottiez-Lopez (dir), Bruxelles : De Boeck Université.
- LEBRUN M., 2006, *ELearning pour enseigner et apprendre. Allier pédagogie et technologie*, Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant.
- LEBRUN M., 2007a, 2<sup>e</sup> éd., *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- LEBRUN M., 2007b, « Quality towards an expected harmony : pedagogy and technology speaking together about innovation » dans *AACE Journal*, 15(2), pp.115-130.
- LEGENDRE R., 2005, 3e éd., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Guérin.
- MASCIO F., 2009, « Vivre l'expérience du travail collaboratif ». dans *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université*, K. Sun-Mi (dir.), Bruxelles : De Boeck Université, pp.103-118.

- MANGENOT F., 2004, « Pour une approche systémique du multimédia en langues » dans *Voies vers le plurilinguisme*, Réseau doctoral européen. Rencontre scientifique, G. Holtzer (dir), Franche-Comté : Presses Univ. Franche-Comté.
- NISSEN E., (2005) « Autonomie du groupe restreint et performance », *Alsic*, Vol. 8, n° 3, pp.19-34.
- PERAYA D. et RICKENMANN R., 1998, *Nouvelles perspectives pour l'éducation aux médias: théorie, pratiques*.
- PERAYA D., 2000, « Internet un nouveau dispositif de médiation des savoirs et des comportements » , *Actes des Journées d'études "Eduquer aux médias à l'heure du multimédia"*, Conseil de l'éducation aux médias, 8 et 9 décembre 1999, Bruxelles.
- PRAT M., 2008, *Réussir un projet : pédagogie, méthodes et outils de conception, déploiement, évaluation...*, Editions ENI.
- PREGENT R., 2001, *La préparation d'un cours*, Montréal : Editions de l'Ecole polytechnique de Montréal.
- REGE COLET N., LENZO MARCHESE J., 2006, « Peut-on parler de spécificités disciplinaires dans l'utilisation de TIC ? Études des pratiques facultaires à l'Université » *Actes du XXIIIème congrès AIPU 2006* [www.unige.ch/formev/publications/technologies/texte-regecolet-lenzo.pdf](http://www.unige.ch/formev/publications/technologies/texte-regecolet-lenzo.pdf) -
- SAROYAN A., AMUNDSEN C., MCALPINE L., WESTON C., WINER L. & GANDELL T., 2006, « Un modèle de développement pédagogique pour l'enseignement universitaire ». dans *La pratique enseignante en mutation à l'Université*, N. Rege Colet & M. Romainville (dir), Bruxelles : De Boeck, pp.171-184.
- SENSEVY G., & MERCIER A., 2007, *Agir ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Presses universitaires de Rennes.
- SOUBEIGA S., 2007, « FOAD et mondialisation : adéquation des formes et des contenus d'enseignement aux cultures et cultes des pays du sud » dans *L'enseignement en ligne. A l'université dans les formations professionnelles*, J-C. Manderscheid et C. Jeunesse, (dir), Bruxelles : De Boeck Université, pp.295-303.
- SOUBRIE T., 2007, Le présentiel allégé à l'université pour les grands groupes. Un dispositif au service de l'autonomisation des apprenants, *Distances et savoirs*, vol 5/1, pp.13-28.
- TARDIF J., 2006 *L'évaluation des compétences - documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Education.
- TERZIAN A. BEZIAT J., 2009, « Implication et enseignement en ligne : le eLearning : dispositif et acteurs en formation en ligne », dans *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université*, K. Sun-Mi (dir.), Bruxelles : De Boeck Université, pp162-177.
- VOLTEAU S. & GARCIA-DEBANC C., 2008, « Gérer les reformulations : un geste professionnel. Influence des objets enseignés sur les types de reformulations » dans *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*, D. Bucheton & O. Dezutter, De Boeck Université, pp 191-212.
- VYGOTSKY LS., 1989, *Thought and language*, Cambridge, Harvard University Press.
- WALCKIERS M. & DE PRAETERE T., 2004, « L'apprentissage collaboratif en ligne : huit avantages qui en font un must », *Distances et Savoirs*, vol. 2 : 1-23. [http://www.dokeos.com/doc/depraetere\\_epsilon.pdf](http://www.dokeos.com/doc/depraetere_epsilon.pdf)
- ZIMMERMAN B.J., 2000, « Attaining self-regulation : A social cognitive perspective », dans *Handbook of self-regulation*, M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (dir), San Diego : Academic Press, pp.13-39.

## **Notice biographique**

Sylviane Bachy est conseillère en technopédagogie et eLearning pour les enseignants de l'Université catholique de Louvain. Elle enseigne également la phonétique et réalise une thèse en didactique du français avec une composante forte d'apprentissage à distance dans le contexte universitaire. Mél. : [sylviane.bachy@uclouvain.be](mailto:sylviane.bachy@uclouvain.be)

Jean-Louis Dufays est professeur ordinaire au département d'études romanes. Il est porte-parole de l'école doctorale thématique en Didactique du français, des langues, des littératures et des cultures et du Centre de recherche interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires (CRIPEDIS). Il dirige plusieurs recherches en littérature et en didactique. Mél. : [jean-louis.dufays@uclouvain.be](mailto:jean-louis.dufays@uclouvain.be)

Marcel Lebrun est professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Il est conseiller pédagogique en technologies de l'éducation à l'Institut de pédagogie universitaire et des multimédias (IPM). Ses domaines de recherche concernent les technologies, les innovations pédagogiques, la pédagogie universitaire et l'eLearning. Mél. : [marcel.lebrun@uclouvain.be](mailto:marcel.lebrun@uclouvain.be)