



HAL
open science

Comment, dans le champ des TICE, les apprentissages collaboratifs revisitent la question de l'autonomie des apprenants

Thierry Soubrié

► To cite this version:

Thierry Soubrié. Comment, dans le champ des TICE, les apprentissages collaboratifs revisitent la question de l'autonomie des apprenants. Usages des Nouvelles Technologies dans l'Enseignement des Langues Etrangères (UNTELE), Mar 2004, Compiègne, France. hal-02510254

HAL Id: hal-02510254

<https://hal.science/hal-02510254>

Submitted on 17 Mar 2020

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.

Comment, dans le champ des TICE, les apprentissages collaboratifs revisitent la question de l'autonomie des apprenants

Thierry Soubrié, Université Stendhal, Grenoble 3
Thierry.Soubrie@u-grenoble3.fr

Résumé : Dans le champ de l'informatique éducative, deux évolutions ont récemment pu être observées. Tout d'abord, ce qui préoccupe les chercheurs, ce n'est plus de savoir si l'ordinateur se révèle à priori supérieur en terme d'apprentissage à un autre support, mais à quelles conditions didactiques et pédagogiques il améliore les compétences des apprenants. Par ailleurs, les paradigmes psychologiques de référence ont changé. On est passé d'un modèle de la transmission des savoirs à un modèle de la participation dans lequel les apprentissages collaboratifs occupent une place importante. Quelle place occupe dans ce nouveau contexte la notion d'autonomie, traditionnellement attachée à des problématiques d'apprentissage individuel ? Après avoir essayé de répondre à cette question, je présente deux expériences d'utilisation d'une plateforme de travail collaboratif dans des cours de première année de DEUG de sciences du langage et m'interroge sur les comportements qu'enseignants et apprenants doivent adopter dans ce type de dispositif. J'insiste par ailleurs sur la nécessité d'élaborer une didactique des apprentissages collaboratifs qui aide à passer progressivement d'une pédagogie frontale traditionnelle à une pédagogie responsabilisante.

1 Les nouvelles directions de l'informatique éducative

1.1 Du quantitatif au qualitatif

Jusqu'à très récemment, la question de l'efficacité pédagogique des TICE était envisagée en terme essentiellement quantitatif. Il s'agissait avant tout de mesurer l'impact de l'ordinateur sur l'apprentissage et de démontrer la supériorité de l'outil informatique sur d'autres supports. On sait aujourd'hui que les résultats n'ont pas été à la hauteur des espoirs placés dans la machine : aucune amélioration notable des performances à l'écrit n'a par exemple été constatée chez les apprentis scripteurs suite à l'introduction du traitement de texte en classe. Les promesses faites par les tenants de l'EAO et de l'EIAO quant à l'autonomisation de l'apprenant n'ont pas été tenues. Il est vite apparu en effet que certains facteurs avaient été sous-estimés comme la difficulté pour les apprenants à mettre en œuvre des raisonnements de type métacognitifs. Quant à la croyance selon laquelle la consultation d'un hypertexte se révélerait plus intuitive et donc plus aisée que la lecture d'un texte, il a été démontré par plusieurs psychologues, dont André Tricot, que « les nouveaux médias seraient en la matière plutôt plus exigeants que les anciens ». Sans compter qu'il est bien souvent difficile d'affirmer avec certitude qu'il existe un lien direct entre une utilisation particulière de l'ordinateur et les résultats observés :

« Evaluer l'impact des technologies de l'information et de la communication sur les apprentissages pose un problème délicat, celui du lien entre l'utilisation de l'outil et l'apprentissage réalisé (l'utilité supposé de l'outil). Il est en effet souvent difficile de dire si tel apprentissage est réalisé « grâce » à tel cédérom, ou si tel apprentissage a échoué « à cause » de tel site *web* utilisé par l'apprenant [...]. En bref, si l'on dispose de méthodes et de résultats en évaluation, de l'utilisation d'une part et de l'apprentissage d'autre part, on ne dispose pas de cadre d'interprétation des liens entre eux » [Tricot 2002 : 45].

Aujourd'hui cependant, l'attente envers l'informatique n'est plus la même. La question est désormais de savoir quelles sont les conditions d'une utilisation optimale des

TICE. Ce qui amène non plus à tenter de quantifier les effets de l'informatique sur l'apprentissage, mais à essayer de comprendre en quoi ces outils modifient les modèles théoriques de référence et influencent nos conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. C'est pourquoi bon nombre de recherches se tournent dorénavant vers l'étude des utilisations en contexte. En quoi l'insertion d'un hypermédia dans une situation modifie une activité existante ? Quelles relations existe-t-il entre l'activité de résolution de problème et les stratégies de recherche d'informations dans un tutoriel ? Quels effets l'acquisition de connaissances dans un environnement tutoriel a-t-elle sur les interactions entre pairs ? Quel effet peut avoir le travail en dyade autour d'un ordinateur ?

« [...] la machine à communiquer est autre chose qu'un accessoire supplémentaire dans la classe. Elle ne se contente pas d'améliorer (peut-être) l'efficacité : elle questionne les principes et les valeurs traditionnelles du secteur éducatif » [Ollivier 2000 : 123].

Pour beaucoup, ce que les TIC remettent en cause avant tout, c'est la relation pédagogique, non plus basée sur le modèle transmissif, mais sur celui du tutorat. « Dans l'exercice de leur profession, les enseignants seront confrontés lors des prochaines décennies à une évolution décisive : les enseignants et les formateurs deviendront des guides, des tuteurs, des médiateurs » [Commission 2000]. Pour les rédacteurs du Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, cette évolution est non seulement inéluctable mais également souhaitable. Les caractéristiques des TIC devraient permettre aux systèmes éducatifs de mieux s'adapter aux *intérêts*, *besoins* et *exigences* variés exprimés par les individus. Socle d'une nouvelle économie fondée sur la création et l'échange de biens et de services immatériels, les TIC seraient également porteuse d'une nouvelle conception de l'enseignement/apprentissage, plus axée sur l'individu : « Un apprentissage actif présuppose une volonté d'apprendre, la capacité d'émettre un jugement critique et le fait de savoir comment apprendre » [Commission 2000 : 16] Ce qui est explicitement attendu des TIC, c'est qu'elles aident les apprenants à « prendre en charge le plus possible leur propre formation » (idem).

Si la question de l'autonomie est centrale dans cette perspective, il est bien précisé par ailleurs que l'*immense* potentiel des TIC dépend dans une large mesure des contextes et des relations enseignant/apprenant. La question d'une intégration réussie des TIC reste donc posée :

« Nous sommes à la recherche d'exemples intéressants quant à la façon dont les nouvelles technologies sont appliquées à l'apprentissage. Envoyez-nous un texte relatant votre expérience avec l'informatique et les technologies de la communication appliquée à l'enseignement. Partagez avec nous votre expérience d'enseignant ou d'apprenant. Qu'avez-vous appris ? Qu'avez-vous préféré ? Qu'est-ce qui vous a déçu, surpris, motivé ? Quels conseils donneriez-vous aux enseignants ? Aux apprenants ? Nous aimerions rassembler des informations ou des expériences concrètes afin de mieux cerner l'e-learning en Europe et faire connaître des expériences exemplaires. Les exemples reçus ont pour objectif d'aider la Commission européenne à orienter leurs politiques liées à l'e-learning »¹.

Dans cette phase de questionnement, il ne faut pas perdre de vue que les TIC, bien loin d'être des technologies transparentes, réaffirment l'importance du rôle du sujet lecteur. A l'occasion des journées d'études DocForum organisées par l'ENS de Lyon les 28 et 29 novembre 2002, Michel Develay a ainsi rappelé combien l'expression *société de la*

¹ Message du 20/11/03, <http://www.elearningeuropa.info/>

connaissance pouvait être trompeuse. Parler de connaissance suppose qu'il y ait eu au préalable appropriation par le sujet des informations. La connaissance n'appartient pas en propre aux objets, elle est le résultat « de l'appropriation possible de ces objets par des sujets » [Jeanneret 00 : 79]. Or, comme on l'a vu précédemment, les nouveaux supports de l'information sont en la matière plus exigeants que les anciens.

Cette dimension de l'appropriation des informations reste essentielle. Le travail de collecte, d'assemblage, de conservation et de redistribution des textes sur le réseau est une pratique courante. Ce qui a concouru par exemple à rendre si célèbre « l'affaire Sokal », dans laquelle le physicien Sokal, après avoir publié dans une revue de sciences humaines un article contenant de nombreuses erreurs, dénonçait l'incurie des chercheurs de ce domaine, c'est avant tout la diffusion rapide du texte ainsi que l'échange de messages et la copie en chaîne de passages extraits des articles. Cette nouvelle logique d'écriture, qu'Yves Jeanneret nomme la métatextualité (des textes désignant et jugeant d'autres textes), est le propre des experts du réseau. Elle est bien loin d'être maîtrisée par tous.

Que les TIC **requièrent** de la part de l'utilisateur plus d'autonomie qu'un autre support est une chose, qu'elles **facilitent** la mise en place de compétences métacognitives en est une autre : l'utilisation des TIC comme support de travail autonome ne saurait faire l'impasse d'une formation pour développer la capacité à être autonome.

1.2 Du paradigme de la transmission à celui de la participation

Il ne fait de doute pour personne que l'on assiste depuis quelques années à un changement de perspective dans le domaine de l'informatique éducative. Alors que jusqu'à très récemment « une bonne partie des recherches et développement dans le domaine des hypermédias pour l'apprentissage [se centrait] sur les processus individuels d'apprentissage » [Lewis 1998], l'attention des chercheurs et expérimentateurs se tournent désormais vers l'étude des dispositifs d'apprentissage collectif. Peut-être parce que le travail coopératif et collaboratif prend dans les entreprises une importance croissante et que l'impact des modèles d'organisation du travail dans le milieu professionnel exercent sur le monde éducatif un impact plus important qu'auparavant. Peut-être aussi en raison du développement technologique qui permet aujourd'hui l'échange de données à de très hauts débits et la mise au point de logiciels de travail collaboratifs performants (partage d'applications, communication écrite, sonore et parfois audio synchrone et asynchrone, outils de gestion de tâches, outils d'accès au savoir, etc.). Une chose est sûre : bien qu'une large part de la production multimédia reste fidèle aux grands principes de l'enseignement programmé (structuration, adaptation, stimulation, contrôle), les pistes de recherche actuelles privilégient une conception sociale de la cognition et de la signification. Les travaux de Doise et Mugny, qui proposent dans *Psychologie sociale et développement cognitif* [Doise 1997], une définition sociale de la conception piagétienne de l'intelligence, sont à ce titre très représentatifs. On assiste par ailleurs à un retour des théories vygotskienne sur le devant de la scène, notamment à travers la théorie dite de la zone proximale de développement, modèle selon lequel « les connaissances de la communauté sont [...] plus étendues que celles d'un seul individu, mais surtout [selon lequel] chaque membre de la communauté peut contribuer au développement cognitif du groupe en procurant à d'autres un « échafaudage » dans des domaines où leurs connaissances ne sont pas encore disponibles pour un travail autonome » [Lewis 1998].

Il est vrai que le thème de la collaboration n'est pas nouveau. Au XVII^{ème} siècle, Comenius proposait déjà aux élèves « d'aider les nouveaux venus, surtout parmi ceux qui sont en retard sur les autres, toutes les fois que cela est nécessaire, car, entre égaux on est moins timide et l'on pas honte à expliquer les choses et à poser des questions » [Georges 01]. Les pédagogies actives, à travers entre autres, Roger Cousinet, John Dewey et Célestin Freinet, ont toutes affirmées l'importance de la collaboration. Dans la pédagogie de projet, chacun doit prendre en compte les propositions d'autrui de telle sorte que toutes s'intègrent dans le projet commun. Se confronter à l'altérité est un moyen pour les élèves de se dépasser :

« Pour l'élève, il s'agit, à travers une alternance de travaux collectifs et d'activités personnelles, d'aboutir à une réalisation motivante dont les différentes étapes de l'élaboration auront provoqué des perturbations, des remises en cause, des réflexions, des confrontations ; sources de conflits sociocognitifs et de progrès intellectuels » [Bordallo 1993]

L'arrivée de nouvelles théories comme la cognition distribuée et la cognition située amènent toutefois à considérer autrement le travail collaboratif, à mieux en saisir les enjeux. Une expérience intéressante menée par Cole et son équipe à l'Université de Californie de San Diego, qui avait pour objectif de tester les capacités de lecture, d'écriture et d'interaction avec un ordinateur chez des élèves d'école primaire dans des contextes institutionnels différents (l'école, une bibliothèque, un club de jeunes et une garderie d'enfants), a par exemple montré combien l'activité et la pensée humaine sont influencées par le contexte sociohistorique :

« Les résultats montrent d'une part que les élèves d'âge et de classe socioéconomique relativement homogène accomplissent de manière différente ces activités selon l'institution où elles se déroulent [...]. L'étude révèle d'autre part des effets cognitifs spécifiques liés aux différences institutionnelles et qui se manifestent en premier lieu dans le progrès plus ou moins important que les enfants font dans l'accomplissement des activités. On constate, dans certains contextes, par exemple un maniement de plus en plus efficace et instrumental de divers objets médiateurs (cartes, tableaux, instructions écrites, etc.) ainsi que l'évaluation critique de ces objets » [Mondada 2000 : 158-159].

Le rôle des outils par ailleurs, des objets médiateurs, dont il est question dans cette citation, est désormais l'objet d'une attention toute particulière de la part des chercheurs, convaincus de leur importance fonctionnelle. Ceux-ci ne sont plus considérés comme de simples amplificateurs des capacités humaines mais comme de véritables outils cognitifs, des « représentations externes » qui ont un impact important sur nos modes de pensées.

Dans ce nouveau contexte, quelle place occupe désormais l'autonomie ? On a vu jusqu'à présent qu'elle était attachée, dans le champ de l'informatique éducative, à un modèle **individuel** de l'apprentissage. Qu'en est-il dès lors que l'apprentissage est considéré essentiellement comme processus **social** ?

« La question demeure de savoir si la métacognition peut gagnée à être encouragée par un travail en groupe, ou s'il convient d'aider prioritairement les individus » [Duda 1988 : 53].

2 L'autonomie : processus individuel et/ou social ?

En premier lieu, la question de l'autonomie renvoie, dans une perspective éducative, à la notion de responsabilité. Être autonome, c'est prendre en charge son propre apprentissage, c'est un moyen de s'affranchir des formations traditionnelles de type

transmissif. Grâce au préfixe auto « la liberté n'est plus au bout du système, mais dans le système, ici et maintenant »¹.

Pour autant, la notion d'autonomie ne doit pas être entendue comme l'antithèse de l'hétéroformation, mais comme une modalité d'apprentissage particulière, librement consentie par le sujet dans le cadre d'un contrat pédagogique passé avec l'institution. « L'action vise la possibilité de rendre l'individu capable d'apprendre par lui-même, dans une perspective d'éducation permanente »².

Il est intéressant de remarquer à ce propos que les valeurs attachées aux notions d'autonomie et d'éducation et de formation tout au long de la vie ont depuis une trentaine d'années bien évolué. Alors qu'elles s'inscrivaient autour des années 70 dans une visée humaniste qui prônait un développement ambitieux de la personne humaine, elles renvoient aujourd'hui, notamment dans les discours européens, à des thématiques sociales et économiques. Dans un monde où « les employeurs exigent de plus en plus la capacité d'apprendre, d'assimiler rapidement de nouvelles compétences et de s'adapter à de nouveaux défis et contextes » [Commission 2000 : 12], l'autonomie devient un enjeu économique majeur : « apprendre à apprendre, à s'adapter au changement et à décrypter d'importants flots d'informations, telles sont désormais les compétences générales que chacun devrait acquérir » (idem).

Rappelons enfin que l'autonomie est un moyen de recentrer l'acte pédagogique sur l'apprenant :

« [...] l'objectif d'une formation de l'apprenant qui vise à développer sa capacité d'apprentissage n'est pas de transformer tous les apprenants en « bons » apprenants en langue, avec les caractéristiques cognitives et psychosociales que la recherche a mises en évidence. Il s'agit beaucoup plus d'aider chaque apprenant à prendre conscience de ses forces et ses faiblesses, pour qu'il puisse apprendre une langue, à la fois efficacement et dans le respect de sa personnalité » [Gremmo 1997 : 93].

Les connaissances et compétences constitutives de la capacité d'apprendre n'étant pas innées, la nécessité de mettre en place des formations spécifiques s'impose. Pour Henri Holec, un des pionniers en France des recherches sur l'autonomie, apprendre à apprendre c'est :

- acquérir des savoirs relatifs à l'objet d'apprentissage : Henri Holec ayant travaillé sur l'autoapprentissage des langues, les savoirs ici impliqués portent sur la langue et son fonctionnement (linguistique, pragmatique, psycholinguistique, etc.). La langue écrite est-elle la transcription fidèle de l'oral ? Le lexique d'une langue se réduit-il à une nomenclature ? Etc.
- acquérir des savoirs et savoir-faire méthodologiques. Ce sont eux qui permettent de prendre toutes les décisions relatives à l'apprentissage : définir un objectif, sélectionner un support, choisir des techniques d'utilisation des supports, déterminer les conditions de réalisation de l'apprentissage.
- acquérir une nouvelle culture d'apprentissage. Que signifie acquérir une langue ? A quoi sert un exercice, une méthode, un test ? Qu'est-ce qu'un apprenant, un enseignant et quels sont les rôles de chacun ?

Pour aider les apprenants à faire ainsi évoluer leurs représentations de la langue et de l'apprentissage, le CRAPEL a développé le concept de conseil, temps dans la formation au cours duquel les apprenants sont amenés à réfléchir sur leurs stratégies d'apprentissage, aidés en cela par un conseiller dont le rôle est tout à la fois de leur fournir de l'information conceptuelle, méthodologique et/ou un soutien psychologique, et de mettre à leur disposition les ressources adéquates. Dans ce dispositif, le travail sur les représentations joue un rôle fondamental :

« [...] c'est un processus lent, qui implique des va-et-vient entre des moments d'apprentissage réel, et des temps de réflexion et d'analyse. Le travail sur les représentations est de plus en plus reconnu comme essentiel dans la réussite des systèmes d'autoapprentissage. Il est évident que les apprenants doivent augmenter leurs savoir-faire méthodologiques (choisir des documents, réaliser un exercice par exemple), mais les expériences mises en place montrent que même si ce développement méthodologique semble se mettre en place rapidement, son succès n'est durable que s'il y a un véritable changement au niveau des savoirs utilisés par l'apprenant » [Gremmo 1997 : 94].

Bien que les travaux du CRAPEL portent essentiellement sur le travail individuel, l'aspect social de l'apprentissage n'est pas exclu. Voici ainsi ce que disent Marie-José Gremmo et P. Riley concernant l'apport de la psychologie cognitive dans l'émergence des concepts d'autodirection et d'autonomie :

« L'approche de la psychologie cognitive met l'accent sur l'individualité de l'apprentissage : l'acquisition est vue comme un processus d'internalisation qui aboutit à une extension des significations que l'individu est capable de donner au monde qui l'entoure. C'est donc un processus actif, quelque chose que les apprenants font, plus que quelque chose qu'on leur fait. De plus le caractère actif de l'apprentissage est aussi décrit comme interactif c'est-à-dire social : c'est dans la confrontation avec autrui, avec le monde, que l'apprentissage peut se faire » [Gremmo : 84].

Henri Holec ne dit pas autre chose lorsqu'il considère que parmi les pratiques pédagogiques, celles qui considèrent l'apprenant comme un être actif « qui prend des décisions concernant son apprentissage, seul ou en coopération avec d'autres (enseignants mais aussi co-apprenants) » [Holec 1991 : 76], relèvent bien de la démarche de l'autonomie.

Toutefois, comme le remarque Françoise Blin, peu de recherches ont été consacrées à cet aspect : « Si la notion d'indépendance est familière aux décideurs qui s'engagent dans un processus d'autonomisation de l'apprenant, celle d'interdépendance l'est souvent beaucoup moins [...] » [Blin 1998 : 218]. Que dire alors lorsqu'il s'agit également d'intégrer les TICE dans la réflexion ? On a vu que, dans le domaine de l'informatique éducative, l'attention se porte désormais vers les apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur. Parallèlement, la question de l'autonomie, traditionnellement attachée aux processus individuels d'apprentissage, ressurgit. En quoi le concept d'autonomie se trouve affecté par cette évolution ? Ou, en d'autres termes, les TICE apportent-elles quelque chose de nouveau dans la façon de penser l'autonomie ?

3 Apprentissage collaboratif et autonomie : quel point de jonction ?

Il importe avant tout de rappeler que les recherches sont encore trop récentes pour que l'on puisse tirer des conclusions définitives quant à l'efficacité du modèle collaboratif. Non seulement les travaux menés dans ce domaine ne se réclament pas toujours des mêmes

paradigmes théoriques, mais les contextes varient considérablement d'une étude à l'autre : nombre d'apprenants ?, interaction en face à face ou médiée par ordinateur ?, communication synchrone ou différée ?, collaboration ou coopération ?, activité d'apprentissage spécifique ou dans le cadre d'une pratique professionnelle ? Sans compter le nombre de variables qui entrent en compte dans ce type d'apprentissage. Si bien qu'il est souvent difficile de savoir ce qu'il convient réellement d'imputer à la machine.

Il faut bien faire attention, selon Dillenbourg [Dillenbourg 1996], à ne pas instituer un processus psychologique, quel qu'il soit, en méthode pédagogique. Les apprentissages collaboratifs ne sont pas une panacée. Ils génèrent seulement des activités (explication, désaccord, régulation mutuelle, etc.) qui déclenchent à leur tour des mécanismes cognitifs (internalisation, réduction de la charge cognitive, etc.) qui ont sans doute plus souvent lieu dans ce type de situation, mais ne n'est pas automatique.

C'est aussi l'avis de Michel Arnaud [Arnaud 2003] pour qui, quel que soit le type de formation mis en place, une minorité d'apprenants reste réfractaire à l'apprentissage collaboratif en ligne. Et ce, non seulement du fait du poids des habitudes et des méthodes transmissives de leur passé, de l'inadéquation du dispositif informatique aux tâches demandées (point également souligné par Sébastien Georges dans sa thèse), mais aussi de l'hétérogénéité des groupes ou bien encore des difficultés liées aux modalités d'évaluation.

Ces mises en garde n'empêchent pas que des résultats positifs aient toutefois été enregistrés, notamment en ce qui concerne les dispositifs d'apprentissage collaboratif à distance (collaboration *par le biais* d'un ordinateur) qui réservent une large place à la communication asynchrone. Les évaluations comparatives qui ont été faites entre des classes élémentaires utilisant un tel environnement, CSILE² en l'occurrence, et des classes tests ont montré la supériorité des premières dans plusieurs domaines :

« résultats à des tests de lecture et de vocabulaire, capacité à lire des textes difficiles, qualité des questions, profondeur des explications, résolution de problèmes mathématiques, commentaires de dossiers, lecture d'images » [Legros 2002 : 78].

Dans un récent article d'Alsic, Mangenot propose une typologie des activités collectives selon qu'elles nécessitent que les apprenants soient plus ou moins autonomes. Dans la coopération - division de l'activité à réaliser par une équipe en sous-tâches -, l'enseignant exerce un contrôle assez fort à la fois sur les objectifs et les contenus, tandis que dans la collaboration - participation des membres d'un groupe aux activités communes -, le choix des contenus et activités restent sous la responsabilité des apprenants.

Pour Mangenot, la mise en place de tâches collaboratives reste difficile, tout du moins pour un public n'étant pas tout d'abord passé soit par des pratiques collaboratives présentes, comme la réalisation de projet, soit par des pratiques d'apprentissage coopératif à distance » [Mangenot 2003 : 121]. La coopération en revanche lui paraît mieux adaptée. Si l'autonomie n'est pas un prérequis chez les étudiants, « la liberté encadrée apportée par l'approche fondée sur les tâches » permettrait malgré tout qu'elle se développe.

Le point de vue défendu par De Lièvre, Quintin et Depover, est autre. Rien n'interdit selon eux de mettre en place des activités collaboratives, à partir du moment où le processus collaboratif est préparé et accompagné, où la dynamique collaborative est encouragée grâce à

² <http://csile.oisi.on.ca/intro.html>

des scénarios pédagogiques adaptés, qui alternent activités individuelles et activités collectives :

« Une phase individuelle constitue à notre avis un préalable intéressant au travail collectif dans la mesure où elle permet une meilleure appropriation de la situation nouvelle et offre à l'étudiant une occasion de se forger une idée personnelle de l'expérience qu'il a suivie avant de la soumettre aux autres et de la voir, nous l'espérons, enrichie par la confrontation aux autres » [De Lièvre 2002].

On retrouve là un thème cher à Doise et Mugny pour qui la collaboration (les auteurs parlent de *coélaboration*, de *coopération*, d'*interdépendance sociale*) entre pairs n'est pas une fin en soi mais est considérée comme une étape vers l'autonomisation du développement. Dans ce modèle, les réflexions d'ordre méta (métacognitives, métalinguistiques, méta...) ne sont plus à l'initiative, comme dans la méthodologie développée par le CRAPEL, d'un conseiller, mais du groupe. C'est dans le groupe que naît, par la confrontation de points de vue, un conflit sociocognitif qui constitue le mécanisme fondamental par lequel l'interaction sociale est source de développement cognitif (cf. Doise et Mugny).

Le degré d'implication a des chances d'être plus élevé qu'au cours d'un entretien avec un expert. La confrontation qui prend place au sein d'un groupe a lieu en effet dans un cadre plus « naturel » puisque la discussion a lieu entre pairs au cours d'un travail commun. Sans compter que dans un cas, les échanges ont lieu à l'écrit et, dans l'autre, à l'oral. Or l'on sait depuis Goody quel rôle joue l'écrit dans le développement de la pensée. L'auteur de *La raison graphique* a montré en effet combien dans l'histoire des civilisations l'apparition de l'écrit a permis une très large extension du processus de conceptualisation. Contrairement à l'oral, l'écrit permet la distanciation, l'analyse critique. « Le mot écrit n'est plus directement lié au « réel », il devient une chose à part, il est relativement détaché du flux de la parole, il tend à ne plus être aussi étroitement impliqué dans l'action, dans l'exercice d'un pouvoir sur la matière » [Goody 1979 : 100].

En se tournant vers des dispositifs collectifs d'apprentissage, les recherches et développement dans le domaine des hypermédias pour l'apprentissage permettent de prendre en compte une dimension de l'autonomie passée plus ou moins inaperçue jusqu'ici. Dans le travail collaboratif, la confrontation des points de vue de chacun amènent les apprenants à coordonner leurs centrations opposées, à faire évoluer leurs représentations des savoirs en jeu, de la tâche, à acquérir de nouvelles connaissances et par là même à développer leur autonomie. Les TIC seraient-elles le support approprié qui permette de concilier autonomie et apprentissage collectif ?

Peut-être. Mais d'autres questions ne manquent pas de surgir : comment se comportent enseignants et apprenants dans ces nouveaux environnements ? Saisissent-ils intuitivement l'intérêt des outils mis à leur disposition ? Quelles conduites adoptent-ils ? Au cours d'une expérience visant à encourager les interactions collaboratives entre apprenants étrangers sur les structures sémantiques et lexicales du français, Marie-Noëlle Lamy a montré que la position de l'enseignant était délicate. Il doit savoir s'effacer pour garantir la liberté dont dispose les étudiants pour aborder tel ou tel objet d'apprentissage tout en restant disponible pour relancer et guider les conversations lorsque nécessaire. Quant aux interventions des apprenants, celles-ci ne doivent plus être adressées systématiquement à l'enseignant, mais au groupe de travail. L'intention de communication n'est plus la même. Prendre la parole, ce n'est plus seulement répondre à des questions, se plier aux règles du jeu scolaire, mais participer pleinement à une interaction sociale réelle et constructive. La teneur

des échanges n'a donc plus rien à voir avec ce qui se passe en cours. Il s'agit ici avant tout de partager ses réflexions, ses connaissances, ses doutes aussi, ses échecs, dans l'espoir que cela permette à chacun des membres de la communauté d'enrichir ses propres expériences. Dans la pratique, cette dynamique n'est pas toujours facile à instaurer.

4 Récits d'expériences

J'ai utilisé le collecticiel QuickPlace dans deux de mes cours. Dans l'unité d'enseignement linguistique générale dispensée au premier semestre du DEUG 1, elle était essentiellement destinée à servir de support aux chapitres du cours, mais comportait également un forum de discussion pour permettre aux étudiants de poser des questions sur les notions vues en présentiel. A titre expérimental, j'ai par ailleurs proposé aux étudiants de première année, de suivre le cours de méthodologie de la lecture et de l'écriture pour partie en présentiel et pour partie à distance (une semaine en alternance). Essentiellement constitué de TD, il me semblait particulièrement bien adapté pour une transposition à distance. Bien que ces formations n'aient pas encore été menées à leur terme, voici néanmoins ce qu'il est d'ores et déjà possible d'en dire.

4.1 Un collecticiel comme support de cours en ligne

Ces deux expériences ont eu lieu dans des conditions matérielles difficiles, puisqu'il n'existe à l'Université Stendhal qu'une salle informatique en libre accès, ce qui représente à peu près une cinquantaine de postes pour 1000 étudiants. Postes monopolisés la plupart du temps par les quelques XXX étudiants étrangers du CUEF, essentiellement ...

Je ne pouvais de ce fait, tout du moins en ce qui concerne les quelques 50 étudiants du cours de linguistique générale, exiger d'eux qu'ils participent à des activités collaboratives en ligne... A peine la moitié d'entre eux est équipée d'un ordinateur, dont XXX % seulement sont connectés au réseau. Sans compter que certains n'ont accès à un ordinateur que le week-end, une fois rentrés chez leurs parents... Seules 6 personnes ont écrits sur le forum, une seule régulièrement. On relève deux types d'interventions : des questions d'ordre pratique (date des examens et de la mise en ligne des chapitres), des questions et des réponses portant sur des notions linguistiques. A deux reprises les étudiants ont pris le risque de répondre à des questions posées par un de leurs camarades. Rien ne les y obligeait puisqu'elles ne portaient pas sur un travail à rendre.

Qu'est ce qu'un paradigme?

[Nicolas](#), 17/10/2003 - 14:42:42

Je précise ma question. un paradigme peut être formé avec ce que l'on appelait au lycée un champ sémantique. Avec une série de mots auquel est accroché le préfixe dé- on peut aussi faire un paradigme il me semble (défaire, décoller, décalquer...) mais est ce qu'on fait un paradigme de mots qui ont un phonème en commun? ou des mots qui ont le même nombre de lettres ou encore est ce que les groupes de verbes peuvent ils être aussi considérés comme des paradigmes?

Réf. : qu'est ce qu'un paradigme?

[Juliette](#), 19/10/2003 - 10:56:49

[Réponse à : [qu'est ce que un paradigme? par Nicolas](#)]

je pense qu'il existe 2 "niveaux" pour parler d'axe paradigmatique. Un mot appartient à un paradigme tout d'abord d'un point de vue sémantique c'est-à-dire que l'on peut le substituer à un mot qui appartient au même champ sémantique

que lui ou par son contraire, il est aussi commutable avec tous mots qui assurent la même fonction que lui. Il existe ensuite un autre lien entre ces mots : (qui correspond, je pense, à cette double articulation du langage) celui des phonèmes qui permettent de distinguer le mot pêche du mot bêche.

Du point de vue des apprentissages collaboratifs et de l'autonomie, il est malheureusement difficile de pouvoir conclure quoi que ce soit à propos de cet échange, bien trop court, sinon que la question de Nicolas a été l'occasion pour Juliette de faire le point sur ses connaissances concernant le rapport entre les notions de *paradigme* et *double articulation du langage*. Peut-être d'ailleurs est-ce la question qui a suscité sa réflexion. On peut toutefois remarquer que ce type de dispositif, dans lequel il est de règle de se confronter aux points de vue des autres, encourage l'enseignant à adopter une démarche formative et à considérer les erreurs comme la trace de connaissances en construction. Dès lors, dans la relation pédagogique, ses interventions visent moins à sanctionner des fautes qu'à faire évoluer les représentations erronées de l'apprenant (ici confusion entre d'une part les rapports de fait qu'entretiennent les unités linguistiques dans le système que constitue la langue et, d'autre part, les rapports qu'elles entretiennent plus librement par association mentale. Ceux-ci incluant ceux-là).

4.2 *Hybridation d'un cours*

Le dispositif mis en place pour l'UE de méthodologie de la lecture et de l'écriture (pratiques de textes) est plus original. L'objectif de ce cours est de faire acquérir aux étudiants de première année de DEUG des notions clés en sciences du langage par une pratique assidue de la lecture et de l'écriture, par une fréquentation intime des textes. Bien que cela n'exclut pas de faire ponctuellement le point sur des questions théoriques, notamment tout ce qui a trait à la structure rhétorique et thématique des textes ou à l'énonciation par exemple, l'appropriation de ces notions est avant tout une affaire d'investissement personnel. Or, il est difficile en présentiel de parvenir à cet objectif. La lecture et l'écriture sont des activités qui s'accommodent difficilement des contraintes de temps (2 heures hebdomadaires) et de lieu (la salle de classe). Les cours se résument donc à des séances de TD destinées avant tout à faire acquérir aux étudiants un ensemble d'habiletés techniques qui tournent autour de la reformulation, de la rédaction de plans, de la mise en évidence de la structure des textes, etc. Ces activités ne sont certes pas inutiles, mais leur transfert dans le cadre d'une pratique réelle et personnelle de la lecture et de l'écriture est loin d'être garanti. Il est vrai que des travaux à faire d'une séance sur l'autre sont régulièrement proposés aux étudiants. Mais comment les motiver autrement qu'en leur promettant une bonification de leur note finale ? Pédagogie dite de la carotte et du bâton dont on connaît les limites.

C'est pourquoi il m'a semblé que l'hybridation du cours pouvait être une alternative intéressante, à condition de prévoir une période de formation à l'utilisation du collectif. L'intérêt de la transposition de ce cours dans un dispositif d'enseignement hybride est double : (1) concevoir autrement les activités que comme de simples exercices d'application et faire en sorte qu'elles amènent les étudiants à collaborer et à échanger par écrit leurs points de vue. (2) essayer de trouver entre enseignant et étudiants une nouvelle économie de la relation pédagogique. Ce dernier point est très important car il inclut l'enseignant dans la recherche d'un nouveau modèle didactique. Enseignant et étudiants doivent constamment remettre en cause leurs pratiques et chercher ensemble une nouvelle répartition des rôles et des tâches. C'est dans cette optique que j'ai choisi d'alterner enseignement en présentiel et à distance une semaine sur deux, de façon à faire régulièrement le point non seulement sur les

contenu du cours, mais aussi sur les changements à opérer dans nos façon d'enseigner et d'apprendre.

C'est sur la base du volontariat que j'ai proposé aux étudiants de suivre cette formation « expérimentale » (cf. annexe). Sur 180 étudiants, 10 seulement ont dit être intéressés, les autres préférant suivre un enseignement plus traditionnel. Cette frilosité s'explique tout d'abord par le fait que, compte tenu du très faible taux d'équipement de l'Université Stendhal, aucun ordinateur n'a pu être mis à la disposition des étudiants. Il semble également que certains aient été dissuadés d'y participer du fait que cette formation ne soit pas mentionnée dans les plaquettes officielles. Pour d'autres enfin, c'est le poids des habitudes et la méconnaissance du dispositif qui a guidé leur décision. A l'instar de cette étudiante qui, après avoir pris le décision de s'inscrire s'est ensuite désistée au motif que ses résultats ne lui permettaient pas « de suivre ce genre de cours » : « ce n'est pas avec un 5 de moyenne que je peux me permettre de me passer d'un prof !!! ». Même remarque de la part de cette autre étudiante :

« En lisant le document d'explications sur le cours de pratext expérimental et en vous retournant le coupon réponse, je pensais que cela pouvait être une bonne expérience de travailler chez moi. Mais en y réfléchissant bien et compte tenu des difficultés que j'ai en ce qui concerne l'écriture (résumé, etc.) et la compréhension des textes, je pense qu'il serait préférable que j'assiste à tous les cours depuis la fac ».

Ce qui ne fait que me conforter dans l'idée que, dans la mise en place de ce type de dispositif, un travail important d'information doit être fait.

Au bout du compte, 7 étudiants suivent actuellement cette formation. Bien qu'elle ne soit pas encore terminée, on peut déjà dire que l'apport essentiel se situe plus sur un plan méthodologique que cognitif. Les quatre premières semaines de l'expérience qui viennent de s'écouler ont avant tout permis de nous mettre d'accord sur ce que nous étions en droit d'attendre les uns des autres, notamment en ce qui concerne l'utilisation du forum. Au début en effet, bien que je leur ai proposé des tâches collaboratives, aucun étudiant n'utilisait le forum. Ils le considéraient essentiellement comme un support d'échanges informels, sans grand intérêt pour eux. Privés de la relation directe avec l'enseignant, certains ont commencé à se sentir isolés. Lorsqu'il s'est agit pour eux, après avoir élaboré individuellement le plan d'un article de presse, de proposer un plan commun par groupes de trois, aucun message n'a été échangé sur le forum. Les étudiants ont essayé de se voir mais, n'ayant pas réussi à se fixer de rendez-vous, ont renoncé à faire le travail. C'est au cours d'une séance en présentiel qu'ils m'ont dit avoir éprouvé des difficultés à trouver une cohérence au texte : peu de connecteurs, aucune transition entre les idées, présence en plusieurs endroits de l'article des mêmes arguments, citations en trop grand nombre, absence de prise de position claire de l'auteur, etc. Faire un plan de ce texte leur semblait être une tâche impossible. En situation d'échec, dans l'incapacité de répondre aux attentes de l'enseignant et se sentant contraints à une obligation de résultat, ils ont vite renoncé. Je leur ai expliqué que dans cette nouvelle organisation du travail, ce qui est central, c'est le partage des réflexions de chacun, même si elles paraissent ne pas servir directement à la réalisation de la tâche. L'excellente analyse qu'ils ont faites du texte, alors qu'aucun des domaines évoqués dans leur analyse n'avait encore été vu en cours (système énonciatif, structure rhétorique, modalisation), a été une expérience bien plus enrichissante qu'elle n'aurait pu l'être s'ils avaient essayé à tout prix d'élaborer un plan du texte.

Il semble depuis que leurs perceptions du dispositif aient évolué puisque deux d'entre eux, alors que cela ne faisait pas partie de la consigne, ont publié leur travail sur le forum et se sont livrés à une évaluation réciproque de leur production. Les interactions sont encore rares et se limitent à un ou deux tours de parole. Mais je compte bien avant la fin du semestre proposer de nouvelles activités collaboratives et les incitant davantage à collaborer en notant, s'il le faut, la quantité et la qualité de leurs interventions. La contrainte se révèle parfois libératrice...

5 Conclusion

Ce qui ressort de ces quelques réflexions est que, compte tenu de l'évolution récente des problématiques relatives aux TICE, l'autonomie, jusqu'ici cantonnée dans le champ des apprentissages individuels, s'ouvre à d'autres contextes. Si apprendre à apprendre c'est faire évoluer ses représentations, discuter avec un conseiller n'est certainement pas le seul moyen d'y parvenir. On a vu en effet que la collaboration entre élèves s'avère également une alternative non moins intéressante. Le rôle de l'enseignant consiste alors, à travers la création des groupes et l'élaboration des scénarios, à créer les conditions favorables à la mise en place d'interactions réservant une large place aux réflexions de type « méta ».

Il faut être conscient toutefois qu'il n'existe pas encore de « culture d'apprentissage », pour reprendre les termes d'Henri Holec, relative à cette nouvelle forme d'enseignement, et qu'une didactique des apprentissages collectifs reste à élaborer. Ce que l'on peut d'ores et déjà dire est que la transition vers ces nouveaux environnements d'enseignement/apprentissage ne peut se faire que progressivement, en intégrant au fur et à mesure et selon les objectifs pédagogiques, des variables propres aux apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur.

6 Bibliographie

- [Albero 2000] Albero B., *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, L'Harmattan, Paris, 2000.
- [Arnaud 2003] Arnaud M., « Les limites actuelles de l'apprentissage collaboratif », *Sticef.org*, Vol. 10, <http://sticef.univ-lemans.fr/>, 2003.
- [Blin 1998] Blin F., « Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant et environnement multimédia », *ELA, Hypermédiats et apprentissages des langues*, Chanier T., Pothier M. (Coord.), Avril-Juin 1998, n° 110, p. 215-226. 29
- [Bordallo 1993] Bordallo I., Ginestet J.-P., *Pour une pédagogie du projet*, Hachette éducation, Paris, 1993. 96
- [Commission 2000] Commission européenne, *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Document de travail des services de la Commission des Communautés européennes, <http://www.travail.gouv.fr/actualites/dossiers/memorandum.htm>, 2000.
- [De Lièvre 2002] De Lièvre B., Quintin J.-J., Depover C., « Une expérience d'implantation d'activités organisées à distance au niveau universitaire », Actes du 19ème colloque de l'AIPU, Louvain-la-Neuve, http://ute.umh.ac.be/site_ute2/menu.htm
- [Dillenbourg 1996] Dillenbourg P., Baker M., Blaye A., O'Malley C., « L'évolution de la recherche sur l'apprentissage collaboratif », in Spada E., Reiman P., *Learning in humans and machine: towards interdisciplinary learning science*, traduction d'Anne Midenet, <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.10.pdf> Oxford, Elsevier, 1996
- [Doise 1997] Doise W., Mugny G., *Psychologie sociale et développement cognitif*, Armand Colin, Paris, 1997.

- [Duda 1988] Duda R., « Autonomisation et scolarisation en milieu scolaire », *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL, Nancy, 1988.
- [Georges 2001] Georges S., *Apprentissage collectif à distance. SPLASH : un environnement informatique support d'une pédagogie de projet*, Thèse de doctorat, Université du Maine, 2001. 102, 103
- [Goody 1979] Goody J., *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, Les Editions de Minuit, Paris, 1979.
- [Gremmo 1997] Gremmo M.-J., Riley P., "Autonomie et apprentissage autoguidé : l'histoire d'une idée", *Mélanges pédagogiques*, n° 23, CRAPEL, Nancy, 1997
- [Holec 1991] Holec H., « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre », *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL, Nancy, 1991.
- [Jeanneret 2000] Jeanneret Y., *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?*, Presses du Septentrion, 2000. passim
- [Legros 2002] Legros D., Crinon J., *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Armand Colin, Paris, 2002. 20
- [Lewis 1998] Lewis R., "Apprendre conjointement: une analyse, quelques expériences et un cadre de travail", *Hypermédiat et apprentissages*, Rouet J.-F., De La Passardière B., Actes du 4ème colloque, INRP/EPI, Paris, p. 11-28, 1998.
- [Mangenot 2003] Mangenot, F., « Tâche et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance », *ALSIC*, Vol. 6, n° 1, juin 2003, <http://alsic.org>, 2003.
- [Mondada 2000] Mondada L., Pekarek-Doehler S., "Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues étrangères", *AILE*, Pekarek-Doehler S., *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères*, p. 147-174, n° 12, 2000. 98
- [Ollivier 2000] Ollivier B., *Internet, multimédia : ça change quoi dans la réalité ?*, INRP, Paris, 2000. 12, 21, 22, 78
- [Tricot 2002] Tricot A., "Evaluer l'utilisation d'un outil multimédia et l'apprentissage", *Apprentissages des langues et technologies : usages en émergence*, *Le français dans le monde*, Numéro spécial, Janvier 2002, p. 45-56.

¹ G. Pineau cité par [Albero 2000 : 64].

² H. Prévost par [Albero 2000 : 65].

7 Annexe

PARTICIPEZ A UNE EXPERIENCE D'ENSEIGNEMENT A DISTANCE

Vous aurez à suivre au second semestre un cours intitulé *Pratiques textuelles*. Cette unité d'enseignement vise l'appropriation de concepts et de notions clés en sciences du langage par la pratique assidue de la lecture et de l'écriture.

Cette année, à titre expérimental, les étudiants qui le souhaitent, et qui ont accès à un ordinateur connecté à Internet, pourront suivre cet enseignement pour partie en présentiel (6 séances au lieu de 12) et pour partie à distance.

Les tâches qui seront proposées à distance alterneront les phases de travail individuel et collectif (débat, analyse critique, résolution de problèmes, élaboration de documents) et exigeront de la part des étudiants volontaires un investissement personnel important.

Le support de travail qui a été choisi pour assurer tout au long du semestre non seulement l'échange entre étudiants d'une part, et entre enseignant et étudiants d'autre part (forum, messagerie, chat), mais aussi le suivi des tâches (gestionnaire de tâches, calendrier, suivi des travaux) est une plateforme de travail collaboratif nommée *QuickPlace*. Facile d'utilisation, elle ne nécessite aucune installation préalable de logiciel et l'on peut y accéder depuis n'importe quel poste. Vous aurez bien sûr la possibilité de suivre une séance de formation, soit mardi 13 janvier de 10h à 12h (salle 1104), soit jeudi 15 de 14h à 16h (même salle).

Les hypothèses de travail quant à l'efficacité de ce type de dispositif sont les suivantes :

- Du fait de l'espacement des séances en présentiel, *les interactions sont plus nombreuses*.
- Le caractère public de certains écrits (forums), en renforçant la dimension sociale de l'apprentissage, facilite la construction des *connaissances*, qui ne repose plus alors sur le modèle de la transmission des savoirs mais sur celui du *partage*.
- La grande place accordée à l'écrit (mail, forum, élaboration de documents variés) encourage une *attitude réflexive sur la langue et les savoirs*.
- Plus flexible, la formation à distance prolonge virtuellement les heures de classe et permet, de ce fait, de *laisser plus de temps à l'apprentissage*.
- Introduire l'enseignement à distance dans le présentiel, c'est réduire l'intervention directe de l'enseignant, et *encourager les apprenants à une plus grande autonomie*.

J'attire votre attention sur le fait que l'évaluation prendra en compte non seulement les notes obtenues aux contrôles continus, mais aussi le degré de participation de chacun aux tâches demandées à distance.

Les étudiants intéressés par cette expérience sont priés de retourner le coupon ci-joint avant le 19 décembre **dans la boîte aux lettres de Thierry Soubrié** située en face du bureau de Catherine Blanchet, en B238.

... Attention, le nombre de place est limité à 25 étudiants...

Coupon réponse

✂

Nom : _____

Prénom : _____

N° du groupe de LG : _____

Adresse e-mail (en capitales SVP) : _____

Téléphone (facultatif) : _____

Jour de formation choisi : Mardi 13 janvier de 10h à 12h Jeudi 15 janvier de 14h à 16h