Alsic
Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication

Vol. 11, n° 2 | 2008
Vol. 11, n° 2

La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master

Bridging face-to-face and distance communication in a blended learning Master's degree

Thierry Soubrié

revues.org

Éditeur
Adalsic

Édition électronique
URL : http://alsic.revues.org/385
DOI : 10.4000/alsic.385
ISSN : 1286-4986

Référence électronique
Thierry Soubrié, « La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master », *Alsic* [En ligne], Vol. 11, n° 2 | 2008, document alsic_v11_03-pra2, mis en ligne le 30 mars 2008, Consulté le 04 octobre 2016. URL : http://alsic.revues.org/385 ; DOI : 10.4000/alsic.385

Ce document est un fac-similé de l'édition imprimée.

CC-by-nc-nd

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication

alsic.org ou alsic.u-strasbg.fr
Volume 11, numéro 2, 2008
article mis en ligne en mars 2008
pp. 105-127
Pratique et recherche

La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master

Thierry SOUBRIÉ
Université Stendhal – Grenoble 3, LIDILEM, France

Résumé : *La mise en place de cours qui alternent le face-à-face et la distance sont loin d'être monnaie courante. Si l'on en croit (Charlier et al., 2004), les premiers dispositifs de ce type seraient apparus en France aux alentours de 1997, alors qu'ils étaient pressentis comme une réponse possible au tout à distance. Les potentialités de ces dispositifs en termes d'innovation pédagogique commencent cependant à être mises en avant, notamment dans un ouvrage récent paru aux États-Unis (Graham, 2006). Deux questions se posent alors : quels avantages présente chacune des modalités de formation et comment faire en sorte qu'elles soient complémentaires. C'est à ces questions que j'essaie de répondre dans cet article à partir d'une expérience d'hybridation d'un cours de première année de master de sciences du langage intitulé : "technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement / apprentissage du FLE".*

- 1. Problématique
- 2. Méthodologie
- 3. Le dispositif
- 4. Une pédagogie active
- 5. Un dispositif hybride
- 6. Conclusion
- Références
- Annexe

1. Problématique

Comme l'a fort bien montré Monique Linard, le terme "dispositif", apparu dans les années 70 sous l'influence de l'ingénierie de formation selon Peraya (1998), mais qui, semble-t-il, est devenu un concept à part entière depuis peu – on peut prendre comme année de référence le colloque qui s'est tenu en 1998 à Louvain la Neuve sur le sujet (Jacquinot et Monnoyer, 1998) –, "*marque la reconnaissance par le langage d'un changement de point de vue et de*

pratique sociale" (Linard, 2002). On est passé, pour reprendre le titre d'un ouvrage de Brigitte Albero (2000), du paradigme instructionniste, au paradigme de l'autonomie et de l'individualisation. Cette évolution doit beaucoup à la formation d'adultes qui a dû progressivement mettre en place des environnements pour répondre aux besoins d'un public en termes de projet et de contraintes de vie professionnelle et familiale. Nul ne doute également, comme le rappelle encore une fois Monique Linard (2003), que le développement des TIC a joué un rôle important en faisant de l'autonomie de l'utilisateur une condition de leur efficacité. Si l'extrême complexité techno-sémiopragmatique des médias informatisés, par ailleurs en perpétuelle évolution (apparition de nouveaux outils de communication, de nouveaux formats, évolution des interfaces, des modes d'interrogation des moteurs de recherche, etc.) demande de l'utilisateur une certaine aptitude à s'autoformer, autant mettre en place, en effet, des formations qui développent la capacité d'apprendre à apprendre.

La formation ouverte, définie dans le collectif de Chasseneuil comme "*un dispositif organisé, reconnu comme tel par les acteurs, qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources*" (Chasseneuil, 2001 : 177), est traditionnellement présentée comme une réponse envisageable aux besoins d'autonomisation des apprenants. Passer d'une logique séquentielle, dans laquelle les contenus de formation sont présentés dans un ordre immuable, à une logique réticulaire, plus proche d'une formation à la carte, suffirait à garantir l'autonomisation des apprenants. Que l'on se souvienne pourtant de l'échec qu'a été de ce point de vue le passage, dans le domaine de l'enseignement assisté par ordinateur, de programmes fortement structurés à des systèmes hybrides intégrant des fonctionnalités hypertextuelles. Il faut prendre garde encore une fois de ne pas tomber dans le piège du présupposé implicite de l'autonomie (Linard, 2003). Annie Jézégou a bien raison de prévenir que "*l'ouverture de possibilités de contrôle socio-organisationnel et pédagogique par l'institution éducative n'induit pas automatiquement un engagement cognitif de la part de l'apprenant*" (Jezegou, 2002 : 48). Car c'est bien cela dont il s'agit au fond : faire en sorte que l'apprenant prenne une part active dans sa formation. Si l'on est en droit d'attendre de la part d'un public en formation continue un certain investissement, dans la mesure tout du moins où la formation répond à des objectifs professionnels clairement identifiés, ce n'est pas le cas dans le contexte de la formation initiale à l'université.

La solution est avant tout pédagogique. Si, dans un premier temps, l'ingénierie a permis de répondre aux questions d'ordre essentiellement logistique en mettant en place des dispositifs adaptables à un public diversifié, notamment en aménageant des temps et des lieux de formation différents, le problème de l'engagement cognitif des apprenants reste du domaine de la pédagogie. Les pédagogies actives, qui font de l'autonomie des étudiants un principe d'organisation de l'enseignement, n'ont pas attendu l'avènement des dispositifs de formation pour proposer des méthodes qui toutes, placent les apprenants dans une démarche de

construction et de découverte. Divers cadres peuvent servir ici de référence : la pédagogie par projet, l'approche centrée sur les tâches, l'apprentissage par résolution de problème, etc. Quoi qu'il en soit, il semble évident que la question du dispositif, si elle est importante, ne doit intervenir que dans un deuxième temps. Concevoir un dispositif autonomisant, c'est mettre en place un ensemble de mesures, dont l'ouverture de la formation fait partie mais pas exclusivement, pour soutenir une pédagogie active.

C'est dans cette optique que les dispositifs dits "hybrides", qui alternent des temps de formation en présentiel et à distance, peuvent se révéler un adjuvant efficace. Autrefois considérés comme un palliatif au tout à distance (pour lutter contre l'isolement tant sociocognitif que socioaffectif des étudiants, souvent cause de découragement et d'abandon) et comme un moyen de remédier à l'explosion des effectifs sur place, les dispositifs hybrides sont appelés depuis peu à jouer un rôle important dans une perspective d'innovation (Charlier *et al*., 2004). Bien que les travaux sur la question soient encore très peu développés, il ressort d'un ouvrage collectif récent que l'hybridation des formations "*increase the level of active learning strategies, peer-to-peer learning strategies, and learner centered strategies used*" (Graham, 2006). Dans la mesure tout du moins où la distance n'est pas exploitée à seule fin de mettre en ligne des contenus, mais bien d'engager les apprenants dans des tâches (cf. plus loin la définition de tâche) individuelles et ou collectives. Le face à face pour renforcer la cohésion du groupe-classe et assurer la cohérence des contenus, la distance pour "*ralentir le temps*"de l'apprentissage (Bruillard, 2003), prolonger la réflexion, prendre de la distance justement.

> *Au cœur du savoir, la distance. Les connaissances ne s'enseignent ni ne s'acquièrent sans transition ni médiation. Il faut du temps pour apprendre, et du recul. Il n'y a d'autre accès aux ressources éducatives que distanciées. Indispensables autant qu'inévitables sont donc délais et étapes. En formation, l'immédiateté est une illusion, la fusion, un mirage. Abolir la distance ? C'est vouloir faire échapper l'apprentissage à la trivialité*[1] *des conditions concrètes de sa réalisation. Vaine prétention ! Distance et mise à distance sont partout nécessaires, y compris en présentiel* (Vidal *et al*., 2003 : 13).

On sait combien l'organisation de temps de travail en parallèle des cours proprement dit permet de passer d'une logique essentiellement hétérodirective à une logique d'expérience ou d'expérimentation du savoir. C'est dans cette optique qu'ont été mis en place par exemple les Travaux Personnels Encadrés (TPE) au lycée en 2000[2]. Ce que la distance apporte en plus, c'est tout d'abord la possibilité d'accéder aux informations et d'entrer à tout moment en relation avec les différents acteurs de la formation (enseignant, tuteur, apprenants, techniciens, etc.). Cette flexibilité est très bénéfique dans le cadre d'une formation à dominante présentielle car elle permet de faire prendre conscience aux apprenants que l'activité d'apprentissage ne saurait se limiter au strict cadre de la classe, voire même de l'institution, et de l'intérêt qu'il y a

à avoir une pratique réflexive continue. La distance, c'est aussi l'importance accordée à l'écrit et le caractère public des échanges. Demander aux apprenants de publier le résultat de leurs recherches en ligne puis d'en discuter entre eux et avec l'enseignant, c'est tout à la fois donner la possibilité à chacun de s'exprimer dans un souci de mutualisation des connaissances et amener les apprenants à s'engager dans leurs propos, à prendre le temps de la réflexion, et à formuler ainsi des pensées plus élaborées (pas nécessairement dans leur forme, mais surtout dans le contenu) qu'elles ne le seraient à l'oral.

Toute la difficulté pour l'enseignant consiste à tirer profit de ces activités décrochées, c'est-à-dire à articuler au mieux entre elles chaque modalité de formation.

2. Méthodologie

Cette communication a pour but d'apporter quelques éléments de réflexion à ce sujet. Cela fait trois ans maintenant que je suis passé, dans le cadre d'un cours de sensibilisation à l'utilisation des TIC dans l'enseignement / apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE), d'un dispositif relativement classique, qui alternait à l'intérieur même des séances les périodes de transmission de contenu et les travaux de groupe, à un dispositif plus ambitieux qui entre dans la catégorie dite du présentiel allégé. Après avoir en d'autres endroits rendu compte de l'économie du système dans son ensemble (Soubrié, 2005), je reviens ici sur les présupposés pédagogiques qui ont conduit à la mise en place des différentes mesures, avant de me centrer plus précisément sur la question de l'articulation du présentiel et de la distance.

Les données sur lesquelles je m'appuie pour faire cette étude proviennent essentiellement des rapports réflexifs que les étudiants avaient à rédiger à l'issue de la formation. Ce dossier, qui s'ajoutait à d'autres travaux, avait pour objectif, sur le modèle du programme *Learn-nett* (Learnett), de développer leurs compétences métacognitives (satisfaction, apprentissages vécus, sentiments par rapport au travail du groupe, perception du rôle des tuteurs, intérêt des activités collectives, de l'alternance présentiel vs. distance, etc.). Une aide était à leur disposition sous la forme d'un journal de bord qu'ils pouvaient remplir toutes les deux semaines environ.

Pour aller au-delà d'une simple analyse de contenus, en outre déjà réalisée ailleurs (Soubrié, 2006), j'ai eu recours au cadre théorique fourni par la sémiotique narrative de Greimas (Greimas et Courtes, 1993). Bien qu'élaborée dans une perspective à priori éloignée du champ éducatif, il se révèle relativement heuristique pour mettre en lumière les parcours réalisés par les apprenants au sein du dispositif. Pour Greimas (*op. cit.*), tout récit, voire toute expérience humaine, peut s'interpréter comme le passage, pour un sujet donné, d'un état de jonction à un autre. Soit le sujet est conjoint à l'objet qu'il convoite, soit il en est disjoint, que cet objet soit matériel ("pragmatique") ou cognitif. Et c'est cette transformation qui est le moteur de l'action.

En partant du principe que, dans une formation, les apprenants sont en quête de compétences à acquérir (objets cognitifs), j'ai recherché dans le corpus l'expression de jonctions ("je sais" vs. "je ne sais pas", "je sais faire" vs. "je ne sais pas faire"), afin de déterminer pour chacun des états exprimés, en quoi les ressources fournies par le dispositif ont permis ou au contraire entravé le développement de compétences. Puis je les ai répertoriées dans 6 catégories correspondant à 6 des 7 domaines d'application de l'autonomie identifiés par Albero (2003) [3] : technique, social, psychoaffectif, cognitif, méthodologique et métacognitif.

	Disjonction (distance ressentie)	**Outil mobilisé**	**Résultat**
Domaine technique	"Mon niveau en début d'apprentissage était loin d'être des meilleurs"	dossiers	"Les dossiers ont permis l'acquisition de techniques par la manipulation de l'outil informatique et de mettre cela en lien avec la problématique de l'apprentissage"
Domaine social (et psychoaffectif)	"En Russie, je n'ai jamais travaillé en binôme ou trinôme (...) Chacun développe ses compétences soi-même, et enfin il a sa propre note"	?	"En France, je me suis heurtée au travail constant en groupe (...) je ne sais pas partager les idées, je ne sais pas être responsable du travail des autres, je ne comprends pas les notes collectives. Voilà la vie d'une étrangère – je dois casser toutes mes habitudes (surtout bonne habitudes comme je pense), pour m'adapter. Ce n'est pas facile".
Domaine psychoaffectif	"Au départ, mon avis sur ce cours était très mitigé, car de nature prudente, j'étais plutôt méfiante quant à l'exploitation des outils informatiques et des nouvelles technologies"	tutorat	"Très en recul au départ, je me suis sentie plus impliquée par la suite, les séances de tutorat aidant"
Domaine cognitif	"(...) j'ai relu mon journal de bord, qui m'a bien amusée. Il montre que je ne comprenais pas vraiment les problématiques posées autour des Tice et les différents aspects de leur intégration"	dossiers	"Il semble que j'en ai maintenant une idée plus claire, après avoir élaboré les dossiers d'apprentissage"
Domaine métho.	"dès le départ, un décalage s'est créé entre mes objectifs personnels (dév. des	Recherche de nlles motivations.	"(...) remise en question de mes représentations"

	compétences techniques) et les objectifs du cours".		
Domaine métacognitif	"Il est difficile de juger notre évolution au cours du semestre. Pour moi, c'est quasiment impossible"	Journal de bord	"Dans cette situation, le journal de bord s'est avéré très efficace. Il m'a permis d'organiser mes idées, mes réflexions. Le fait de tenir un journal de bord permet de prendre de la distance par rapport à notre propre évolution pour pouvoir ensuite essayer d'analyser notre formation"

Tableau 1 - Extrait de l'analyse de corpus.

Comme on le voit dans le Tableau 1 ci-dessus, les marqueurs de jonction sont variés ("mon niveau était loin de", "je n'ai jamais travaillé", "j'étais plutôt méfiante", "je ne comprenais pas", "un décalage s'est créé", "il est difficile de"). Il ressort également de l'ensemble que les aides mobilisées ne sont pas toujours citées (cf. point d'interrogation) ou que celles-ci sont soit internes au sujet (recherche de nouvelles motivations), soit externes au dispositif (certains étudiants font en effet référence à des aides extérieures, notamment pour les aspects technique). Enfin, dans la majorité des cas, l'état de jonction initial n'est pas explicité. Bien que le dossier réflexif prenne souvent la forme d'un récit expérientiel, les étudiants ont tendance à faire état des transformations opérées sans pour autant préciser quels étaient leurs savoirs et savoir-faire initiaux. D'où l'intérêt de pouvoir disposer d'une telle grille, qui permet de combler certains espaces blancs.

3. Le dispositif

Les technologies de l'information et de la communication occupent une place importante dans le master FLE de Stendhal puisque 15 crédits leurs sont consacrés. Le cours proposé en première année (6 crédits) se veut avant tout une sensibilisation aux Tice. L'objectif est de faire évoluer les représentations des étudiants qui ont développé au fil de leur scolarité et des années universitaires les *a priori* négatifs les plus divers à l'égard de l'informatique. Si certains avouent leur scepticisme, leurs "préjugés", on retrouve chez d'autres cette crainte bien enracinée dans l'imaginaire collectif que la machine remplace un jour l'enseignant :

> `Au début du module, je pensais que la machine était intégrée, dans l'apprentissage, dans le but de supprimer l'enseignant (Aurélie).`

Il s'agit donc, en partant de cette méconnaissance du domaine et de la peur qui y est attachée, de les amener progressivement vers une conception plus sereine des Tice, dans laquelle celles-ci ne sont pas envisagées comme une panacée, mais comme un moyen de penser

différemment la relation pédagogique. On sait en effet combien certaines représentations peuvent s'avérer bloquantes dans l'apprentissage :

> *[...] les représentations peuvent constituer un obstacle au changement, puisque parfois elles présentent des faits comme allant de soi et comme étant immuables. Aussi, sans travail systématique sur leur recensement, leur repérage, leur élucidation, leur mise en relation, il est difficile de chercher à mettre en place un système d'intelligibilité qui donne à l'apprenant le pilotage des opérations. Par conséquent, un processus de prise de conscience des représentations doit être engagé au moyen de modalités propres à les faire évoluer et éviter un blocage.* (Barbot, 2000 : 59)

Dès lors, la démarche est importante. Afin d'encourager l'engagement cognitif, les contenus ne sont pas assénés *ex-cathedra* mais co-construits par les étudiants à partir de questionnements réguliers suscités par l'enseignant. C'est ici que le dispositif hybride, qui alterne des temps de formation sur place et à distance, joue un rôle central.

Le cours entre dans la catégorie dite du présentiel allégé (cf. la typologie du site Compétice), dans la mesure où le nombre d'heures de cours qui, dans le cadre de ce master doit être de 24h (soit deux heures par semaine pendant un semestre de 12 semaines), a été réduit de 8 heures au profit d'activités en ligne proposées par l'intermédiaire de la plateforme de e-learning *Dokeos* (Dokeos). L'objectif est de prolonger le temps de l'apprentissage au-delà des 2 heures de cours hebdomadaire. Dans la mesure par ailleurs où chacune des tâches proposées débouche sur une discussion dans un forum et donc dans un espace public, il s'agit également de responsabiliser les étudiants, de les rendre acteur de leur formation et, dans une perspective socioconstructiviste, de les amener à débattre collégialement de questions abordées lors du cours ou d'échanger autour de notions qui feraient l'objet de développement plus approfondi en présentiel. Comme j'ai déjà eu l'occasion de l'évoquer plus haut, un journal de bord était par ailleurs mis à leur disposition pour les aider à faire le point sur leur évolution dans le dispositif, dans la perspective de la rédaction, à l'issue du cours, d'un rapport réflexif.

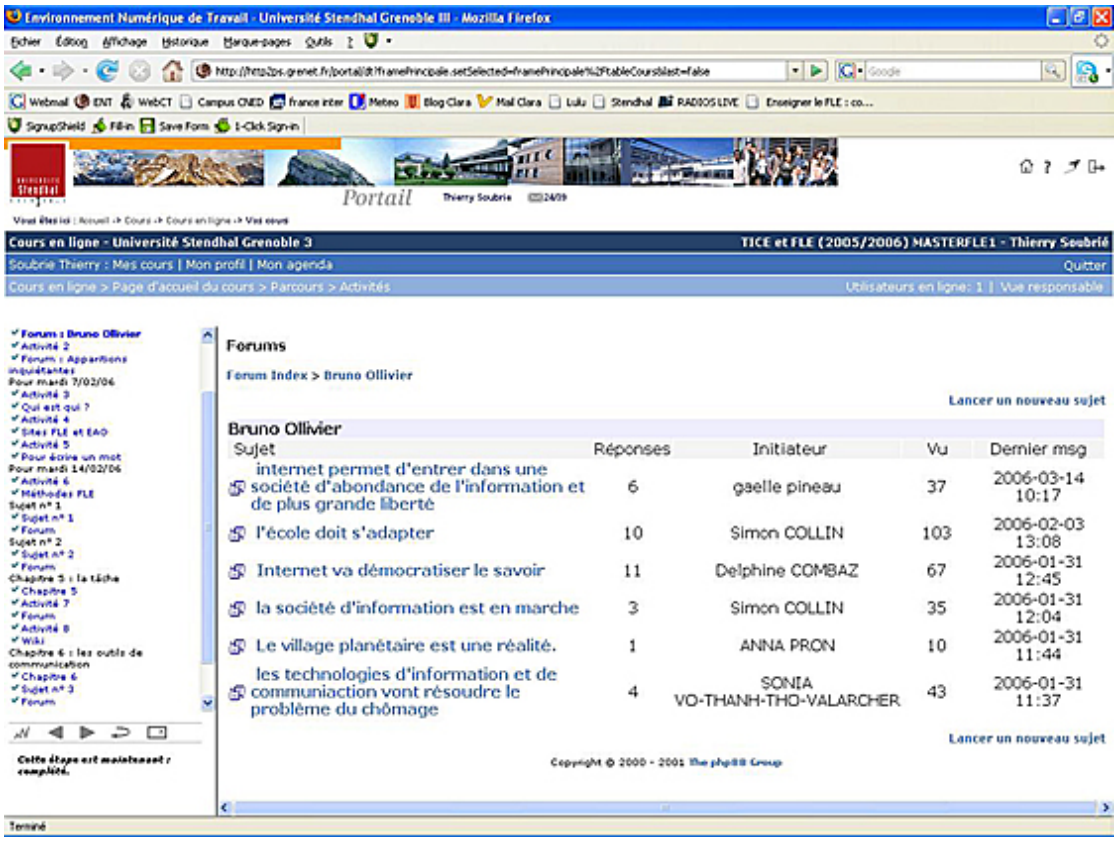


Figure 1 - Exemple d'un forum attaché à une activité (activité 1 : donner son point de vue à propos de certaines déclarations sur les Tice).

Quant aux enseignements sur place, ils se répartissent entre un cours magistral de deux heures par semaine, lors duquel je présente des notions théoriques de base, et de tutorats tantôt pédagogiques, pour encadrer la réalisation des tâches en ligne et / ou les scénarios qu'ils ont à élaborer pour l'évaluation finale, tantôt techniques. Excepté le cours magistral, l'ensemble des mesures proposées est facultatif afin de garantir une certaine ouverture du dispositif.

	Cours	Tâches en ligne (facultatives)	Tutorat pédagogique (facultatif)	Tutorat informatique (facultatif)	Journal de bord (facultatif)
Semaine 1	Séance 1	Tâches 1 et 2			Etape 0
Semaine 2	Séance 2	Tâches 3 et 4			
Semaine 3	Séance 3	Tâche 5			Etape 1
Semaine 4	Séance 4	Tâche 6			
Semaine 5	Séance 5	Tâche 7			Etape 2
Semaine 6					
Semaine 7	Séance 6	Tâche 8			
Semaine 8					
Semaine 9					Etape 3
Semaine 10	Séance 7	Tâche 9			
Semaine 11	Séance 8				
Semaine 12					Etape 4

Figure 2 - Planning de formation. Les tâches en ligne sont à réaliser entre deux séances de cours.

L'intérêt de chacune des dispositions et le ressenti des étudiants sont discutés au fur et à mesure de l'article.

4. Une pédagogie active

4.1. Un apprenant acteur

Redonner l'initiative aux apprenants, faire en sorte qu'ils s'impliquent davantage dans leur formation passe avant tout par l'adoption d'une pédagogie active qui met l'accent sur la réalisation de tâches, de projets. La méthode dite *Task-Based Learning* (TBL), fournit ici un cadre intéressant. C'est elle qui sert d'appui à la fameuse "perspective actionnelle" du cadre européen commun de référence pour les langues dans laquelle l'apprenant est avant tout considéré comme un acteur social qui doit accomplir des tâches "*dans des circonstances et un environnement donné*" (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). Cette approche privilégie le sens et considère les contenus, non pas comme une fin en soi, mais comme un moyen d'action, un outil pour agir. Les notions théoriques peuvent certes faire l'objet de développements spécifiques, mais toujours au service de la réalisation des tâches.

C'est pourquoi le contenu de la formation proprement dit, à savoir toutes les notions relevant de l'intégration des TIC dans l'enseignement / apprentissage (enseignement programmé vs. approche micromonde, autonomie vs. hétérodirection, interactions vs. interactivité, collaboration vs. coopération, etc.), n'est pas présenté de façon désincarnée, mais en relation avec les dossiers que les étudiants ont à réaliser : élaboration de parcours d'apprentissage à partir de ressources didactiques et en rapport avec la méthode de FLE Forum, réalisation d'un scénario autocorrectif à partir de documents authentiques, conception d'une tâche ou d'un scénario communicatif. Les aspects théoriques, qu'ils soient diffusés sous forme de cours magistraux ou de ressources tirées de la Toile, le sont toujours dans la perspective de nourrir le travail de conception des étudiants.

On voit dans les extraits suivants combien cette démarche a été fructueuse :

> [Les dossiers] sont en quelque sorte un moyen de réinvestir toutes les connaissances accumulées lors du semestre, et de mobiliser l'esprit critique développé lors des activités d'analyse de différents sites et types d'exercices. (Emeline)
> J'ai passé énormément de temps sur ces dossiers. Je trouve que le travail demandé est très "lourd" et pourtant je peux dire que c'est grâce à ces dossiers que j'ai réellement compris le cours et l'enjeu des TICE. C'est là que je me suis rendu compte qu'il fallait absolument que j'applique et que je mette en forme moi-même pour comprendre et retenir. (Thida)

> Les mises en pratique par l'élaboration d'un parcours d'apprentissage et d'un scénario sur le logiciel "hot potatoes" a consolidé le savoir théorique. (Sonia)

4.2. Une pratique réflexive soutenue

La nécessité pour les étudiants, du fait de l'organisation même de l'enseignement, de se confronter directement aux contenus, est accompagnée de deux mesures visant à développer leurs aptitudes réflexives. Afin de les amener à passer du point de vue de l'apprenant à celui de l'enseignant-concepteur, il leur est demandé d'élaborer, en complément des ressources pédagogiques qu'ils ont à réaliser, des fiches dans lesquelles ils doivent justifier leurs choix de conception : intérêt de l'alternance du travail individuel et collectif, rôle du tuteur, cohérence de l'alternance du travail en autonomie et du face-à-face, apport de tel ou tel outil de communication en ligne, etc. :

> [La fiche pédagogique] permet à la fois de se mettre à distance de notre projet pour mieux évaluer ce qu'on va faire mais aussi de nous poser les questions essentielles avant la conception d'un cours, d'un sujet pour des apprenants. Pour moi, ça a été enrichissant pour savoir comment choisir puis organiser les contenus (Aude).

Comme cela a en outre été évoqué dans la partie consacrée à la méthodologie, les étudiants doivent rédiger un dossier réflexif destiné à leur faire prendre conscience de leur évolution dans le dispositif. Dans une formation, dont la structure même illustre en partie les notions théoriques développées en cours – dispositif dit en miroir ou en homothétie – (formation ouverte, formation hybride, alternance cours / tutorats, etc.), la mise en place de ce type de mesure est incontournable. Sans compter le rôle central que jouent dans toute formation les activités dites "méta". Comme le rappelle Brigitte Albero, "*la prise de conscience des démarches d'apprentissage adoptées (modes de planification, stratégies, tactiques, moyens mis en œuvre) contribue à les optimiser lorsqu'elles sont mises en regard avec les objectifs fixés, les échéances à respecter et les diverses contraintes avec lesquelles négocier*..." (Albero, 2003) :

> Prendre conscience de son apprentissage est un bon moyen d'apprendre ! (Dorothée)
> [...] je ne m'étais jamais penché de cette manière là sur mes stratégies cognitives, mes plaisirs et déplaisirs. Cela permet de se positionner par rapport à son propre apprentissage (à différents niveaux, cognitif, affectif, etc.). [...] Cette étape a été importante car cette prise de conscience a influencé ma manière de travailler sur les dossiers en cours. (Virginie)

Certaines des questions posées dans le journal de bord, destinées à soutenir la réflexion des personnes qui le souhaitaient, ont même aidé certaines d'entre elles dans la phase d'appropriation des informations :

> Les questions posées par l'enseignant dans le carnet de bord m'ont aidées dans la compréhension des cours eux-mêmes : les questions étaient orientées pour me faire résumer les cours que nous avions vus auparavant. Ces questions m'ont également permis de me poser les questions essentielles : j'ai ainsi pu réfléchir sur ce que j'avais lu, et clarifier mes connaissances. (Julie).

4.3. L'accompagnement

L'importance de l'accompagnement dans les dispositifs de formation autonomisants est soulignée par tous. Philippe Carré en fait un des piliers de l'autoformation (Carré, 2005). Dans l'ouvrage récent de Marielle Brugvin sur les formations ouvertes (Brugvin, 2005), l'accompagnement est présent au filigrane au fil des recommandations qu'elle fait pour développer les compétences à l'autoformation des apprenants.

C'est ainsi que tout au long du semestre sont proposés des tutorats pédagogiques, par petits groupes, à raison de 2h par semaine et par groupe. C'est l'occasion de reformuler les consignes, de préciser les modalités de travail (aide méthodologique), d'apporter une expertise didactique ponctuelle (aide cognitive) et surtout d'instaurer une ambiance de travail collaboratif. Ce dernier point revêt en effet un rôle important dans la mesure où c'est dans bien des cas un moyen efficace de lutter contre le sentiment d'insécurité exprimé par les étudiants au début de la formation :

> Très en recul au départ, je me suis sentie plus impliquée par la suite, les séances de tutorat aidant. (Rébecca)

De ce point de vue, les séances de tutorat informatique (aide technique), proposées en parallèle (4h par semaine), et sous la responsabilité d'une des étudiantes de la promotion, ont été particulièrement efficaces. Le fait d'être encadré par un de leurs pairs, certes avec le statut d'expert, a toutefois permis aux uns de garder la face haute, aux autres de prendre confiance en eux, de développer un sentiment de compétence (aide psychoaffective) :

> La simplification des rapports permet de formuler toutes les questions qui posent problème, sans souci d'être jugé ou évalué sur ses défauts de compétences informatiques. (Emeline)
> Les tutorats informatiques de Julie le mercredi aidaient énormément, et permettaient de garder le moral et de se sentir suivie dans la joie et la bonne humeur. (Fayza)
> De façon générale, je me sens beaucoup plus à l'aise avec un

> ordinateur : ce que je savais faire, je le fais bien plus vite et j'ai appris à utiliser de nouvelles fonctions. Mais surtout, je ne crains plus maintenant de faire des tentatives, de "bidouiller". (Delphine)

Ce qu'il faut souligner ici, c'est combien la notion d'accompagnement s'intègre bien dans le cadre méthodologique de l'approche fondée sur les tâches. Les différents domaines d'application de l'autonomie tels qu'ils ont été rapidement exposés plus haut (cf. méthodologie) ne font pas l'objet d'un enseignement spécifique, mais sont abordés au coup par coup, dans le cadre de la réalisation de matériel pédagogique. Le lien étroit qui existe entre tâches et autonomisation des apprenants a déjà été souligné par le groupe Tabasco, projet Socrates Lingua (Tabasco).

5. Un dispositif hybride

5.1. La distance pour prendre de la distance

J'ai déjà eu l'occasion de montrer combien l'externalisation de la formation par le recours à une plateforme de e-learning favorisait une participation active et un engagement constant de la part des apprenants (Soubrié, 2005). C'est pourquoi entre chaque séance, des tâches de type débat, prise de décision et résolution de problèmes (Henri et Lundgren-Cayrol, 1997) sont proposées en ligne, chacune donnant lieu à une discussion dans un forum (voir Figure 1). Ces activités décrochées permettent tantôt d'introduire des notions qui feront l'objet de développements en présentiel sous la forme d'exposés, tantôt de mettre en pratique des points théoriques abordés préalablement en cours. L'essentiel est de donner la possibilité à tous les étudiants de s'exprimer, de faire part de leurs réflexions et des difficultés qu'ils rencontrent parfois dans la compréhension de certaines notions, ce qui est difficilement envisageable en présentiel. L'intérêt pédagogique des forums de discussion n'est en outre plus à démontrer :

> *[...] le principal atout des forums pédagogiques est lié à la permanence et au caractère structuré de l'écrit, ainsi qu'à la modalité asynchrone, qui permettent d'une part l'expression quasi illimitée des participants à la formation, d'autre part une réflexion approfondie. Le caractère public des interactions permet pour sa part un certain degré de cognition partagée [...].* (Mangenot, 2004)

C'est ainsi qu'une étudiante déclare :

> J'ai beaucoup appris grâce au "dialogue" qui s'est instauré entre les différents élèves de la classe (sur les forums). Ce travail "en groupe" permet de donner son point de vue mais aussi de prendre en considération celui des autres, de rebondir sur les idées des autres apprenants pour apporter un plus, pour monter un vrai débat sur les sujets traités. Ca permet aussi de se recadrer

> ou au contraire d'ouvrir le propos sur des éléments auxquels on n'aurait pas pensé seul. C'était un vrai moment de partage avec des acquis personnels et collectifs. (Aude)

On voit bien que la plateforme n'est pas utilisée dans la perspective de contrôler l'acquisition de connaissances, comme c'est souvent le cas (remise de travaux, tests autocorrectifs, etc.), mais bien pour offrir un espace de réflexion, pour permettre l'élaboration collective de savoirs, pour amener les étudiants à se décentrer, à prendre en compte d'autres points de vue que le leur. On trouve un exemple de l'apport que peuvent représenter les forums dans cet extrait tiré d'un forum (cf. Annexe) où une étudiante, qui regrette le caractère trop guidé de la tâche (une liste de ressources présélectionnées accompagnée d'une consigne relativement ouverte), est amenée à revoir son jugement suite aux interventions de l'enseignant et d'étudiants.

Plusieurs choses se "jouent" ici. On assiste tout d'abord à un recadrage terminologique. La notion d'"esprit d'initiative", imprécise, est remplacée par celle d'"autonomie" qui a le mérite de situer la discussion dans une problématique qui a toute sa pertinence en sciences de l'éducation. Du coup, la notion de liberté devient, à côté de celle de contrainte ou de guidage, ni plus ni moins qu'un descripteur qui permet de mesurer la plus ou moins grande ouverture d'un dispositif ou d'une activité. La notion d'autodidaxie désignant quant à elle l'exercice de cette liberté hors contexte institutionnel.

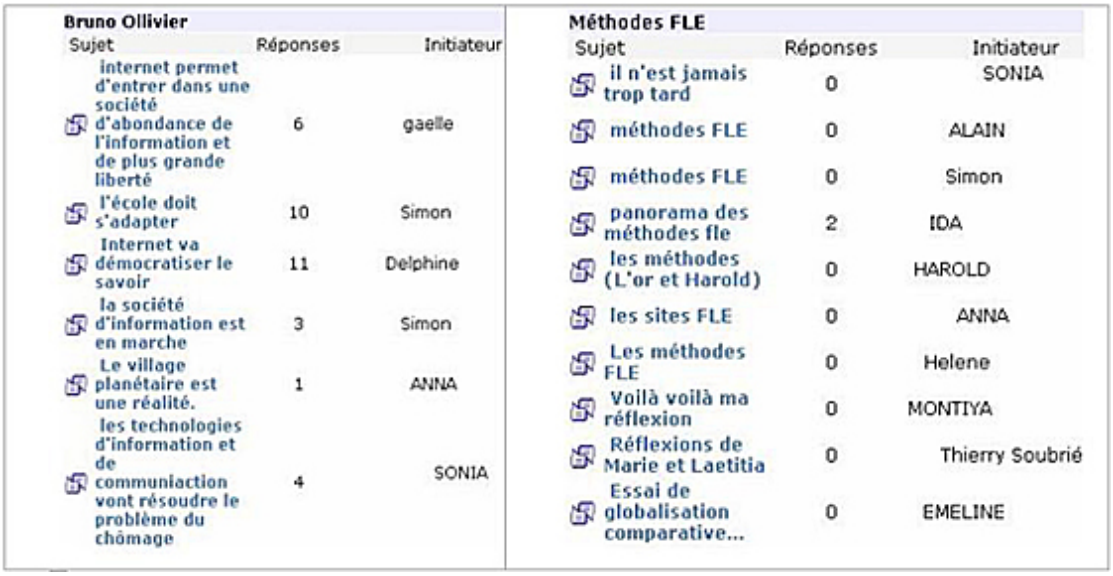
Ce sont en fait deux logiques qui s'opposent, l'une naïve ou idéaliste, qui cherche à donner le plus de latitude possible à l'apprenant, l'autre plus raisonnée, qui se place résolument du point de vue de l'expert, du didacticien, qui envisage la liberté en terme de désorientation possible pour l'apprenant, au risque que ce dernier éprouve un sentiment d'abandon.

La conception de l'étudiante qui a ouvert le fil de discussion a bien évolué puisqu'elle reconnaît au terme des échanges, qui se sont étalés sur 10 jours, qu'elle n'avait pas envisagé la question sous l'angle didactique justement, plus attachée à des préoccupations d'ordre philosophique. Ce qui lui permet à la fin de son dernier message de recadrer sa question et d'ouvrir vers la problématique de l'autonomisation.

L'intérêt des forums de discussion est toutefois remis en cause par un certain nombre d'étudiants qui regrettent que ne se soient pas toujours instauré de véritables échanges :

> J'ai regretté qu'à un certain moment, le forum ne soit plus un lieu d'échanges et de discussion, mais un simple lieu de publication de ses réflexions personnelles, sans réels échanges. (Emeline)
> [Le forum] était composé de "dissertations" individuelles. (Florence)
> J'ai trouvé que bien souvent il ne s'agissait pas de vrais échanges mais plutôt de publications de ses réflexions. (Hélène)

Il est vrai que la structure des interactions varie fortement d'un forum à l'autre. 41 messages pour 6 fils de discussion dans le forum "Bruno Olivier" par exemple, contre 23 messages pour 18 fils de discussions dans le forum "Méthodes FLE" (la copie d'écran en Figure 3 est partielle).



Bruno Ollivier

Sujet	Réponses	Initiateur
internet permet d'entrer dans une société d'abondance de l'information et de plus grande liberté	6	gaelle
l'école doit s'adapter	10	Simon
Internet va démocratiser le savoir	11	Delphine
la société d'information est en marche	3	Simon
Le village planétaire est une réalité.	1	ANNA
les technologies d'information et de communiaction vont résoudre le problème du chômage	4	SONIA

Méthodes FLE

Sujet	Réponses	Initiateur
il n'est jamais trop tard	0	SONIA
méthodes FLE	0	ALAIN
méthodes FLE	0	Simon
panorama des méthodes fle	2	IDA
les méthodes (L'or et Harold)	0	HAROLD
les sites FLE	0	ANNA
Les méthodes FLE	0	Helene
Voilà voilà ma réflexion	0	MONTIYA
Réflexions de Marie et Laetitia	0	Thierry Soubrié
Essai de globalisation comparative...	0	EMELINE

Figure 3 - Copies-écrans partielles des forums "Bruno Ollivier" et "Méthodes FLE".

Dans un cas, les sujets sont organisés en grands thèmes de discussion qui reprennent certaines des affirmations sur lesquelles les étudiants avaient à se prononcer[4], assurant ainsi une bonne lisibilité des discussions en cours.

Dans l'autre, les titres se contentent de reprendre l'intitulé du forum (cf. toutes les déclinaisons à partir de "méthodes") ou de pointer sur le genre d'écrit : essai de globalisation, résumé, réflexions, panorama, comparaison, description, ce qui n'incite nullement à poursuivre la discussion.

Contrairement aux hypothèses que j'ai pu formuler par le passé (Soubrié, 2006), on ne peut expliquer ce phénomène par le poids des habitudes scolaires, ni par la méconnaissance des règles communicationnelles en vigueur dans l'usage des forums de discussion. Ou tout du moins, ce ne sont pas là des facteurs déterminants. En effet, à la différence des données sur lesquelles j'ai travaillé auparavant, les différentes modalités d'intervention n'ont pas suivi, dans le cas présent, une courbe de progression, allant du monologue au polylogue, mais ont alterné au fil des tâches. Comme en attestent par ailleurs les deux forums pris en exemple, le premier ayant été mis en ligne le 24 janvier 2006, le second, le 7 février, soit deux semaines plus tard.

Il semble en fait que cela tienne plutôt à la relative imprécision dans laquelle ont été exposées en début de formation les modalités d'évaluation. Dans l'optique de répondre aux exigences d'ouverture d'un dispositif qui se veut autonomisant, mais aussi pour encourager les étudiants

à s'investir dans leur formation, ceux qui participaient activement et de manière régulière aux activités proposées sur la plateforme étaient dispensés de la réalisation d'une séquence pédagogique. Mais il n'a jamais été clairement précisé si la prise en compte de la participation reposait sur des critères quantitatifs et / ou qualitatifs. Dans le doute, les étudiants ont opté par moments pour des écrits relevant plus du genre dissertatif que conversationnel.

On peut quoi qu'il en soit se demander si une telle mesure représente, dans cette configuration précise, un intérêt quelconque. Toute la formation en effet, qu'il s'agisse des cours, des activités d'approfondissement ou de découverte mises en ligne sur *Dokeos* ou des dossiers à élaborer, est orientée vers la réalisation de tâches. Dès lors, n'est-il pas contreproductif d'être dispensé d'un travail ?

> Je suis dispensée du dossier sur la tâche : ça m'arrange au niveau temps mais je regrette de ne pas avoir pu réfléchir sur la notion de tâche dont je suis convaincue de l'efficacité pédagogique. (Delphine)

Dans la perspective de reconduire cette expérience, il convient donc de faire attention aux deux points suivants.

1. Opter pour une forte intégration pédagogique des tâches en ligne dans le présentiel (en privilégiant notamment des tâches de préparation du présentiel au dépend de tâches d'approfondissement), plutôt que pour la mise en place de mesures incitatives.
2. Aider les étudiants à développer des compétences en matière d'utilisation des forums pédagogiques. C'est d'ailleurs un des objectifs affichés de la formation. Il est en effet précisé dans le document de présentation de l'EC (élément capitalisable) que l'un des buts poursuivis est d'amener les étudiants à "être capable de respecter certaines règles communicationnelles dans l'usage des forums de discussion, varier la nature de ses interventions (réactif, initiatif), synthétiser les discours des autres, prendre position". Un moyen consisterait par exemple à revenir lors des cours sur les échanges qui ont eu lieu sur la plateforme, à l'appui d'extraits de corpus, et de montrer quelles formes sont à privilégier.

5.2. Le sur place pour faire du sur-place ?

Dans leur ensemble, les étudiants reconnaissent les bienfaits des tutorats en ce qui concerne différents domaines d'application de l'autonomie. Ils permettent de remédier aux difficultés techniques et, ce faisant, de développer les compétences informatiques, de dédramatiser les TIC et de reprendre confiance en soi (notamment on l'a vu lorsque le tuteur est un pair), de développer un intérêt pour le travail en groupe, de mieux comprendre les consignes et de relier théorie et pratique. Il est important de noter à ce propos que si le rôle des tuteurs a été essentiel, l'entraide entre étudiants, à l'intérieur même des dyades (sauf, comme cela est arrivé

pour une dyade, lorsque l'entente entre les partenaires laisse à désirer) ou entre elles, n'en a pas moins été déterminante.

> Travailler ensemble pendant le tutorat, c'est plus sympa que travailler toute seul. On discute, on échange des idées, on plaisante et on apprend en même temps. (Montiya)
> En plus de votre aide qui a été précieuse, j'ai pu aussi échanger avec les autres, avoir leur point de vue sur mon travail ou sur le cours, les activités. (Harold)

Il convient d'ailleurs de faire la différence ici entre d'une part les activités coopératives, au cours desquelles les étudiants acceptent de partager leurs travaux, de les évaluer réciproquement et, le cas échéant, d'apporter une aide concrète dans la conception et, d'autre part, les activités collaboratives qui nécessitent, au sein d'un groupe de travail, que les partenaires se mettent d'accord sur une production commune. Dans le premier cas, les étudiants conviennent de l'intérêt du travail collectif, dans le second, même si le travail en binôme n'est pas remis en cause, les étudiants tiennent tout de même à souligner combien il est dévoreur de temps.

Le principal grief formulé à l'encontre du présentiel tient au cours magistral. Bien que quelques étudiants admettent avoir éprouvé un certain "réconfort" à se laisser "guider", la grande majorité exprime leurs doutes sur l'intérêt des séances de cours :

> Le cours magistral présente quelques inconvénients. Nous nous trouvons face à l'écran, face à une multitude d'informations nouvelles [...]. Il est difficile de rester deux heures de suite. On écoute mais on n'assimile pas forcément. (Anna)
> Je subissais davantage ce cours que je n'y participais. (Delphine)
> Au final, la plupart d'entre nous a "décroché". (Florence)

Les termes utilisés sont significatifs. Contraints de s'impliquer de manière très active dans leur apprentissage lors des tutorats et dans le cadre des tâches, les étudiants se sont sentis déroutés par un cours très nettement orienté vers la transmission de contenus. Cela tient en partie au support de cours utilisé, à savoir le diaporama, plutôt au service d'une pédagogie frontale que participative[5]. Mais la véritable raison est plutôt à chercher du côté d'une défaillance dans l'articulation du présentiel et de la distance. Le cours est important car il permet de poser les éléments théoriques et méthodologiques essentiels à la réalisation des travaux, notamment les fiches pédagogiques, dans lesquelles les étudiants doivent argumenter leurs choix de conception. Le lien entre le cours et les tâches proposées en ligne est donc censé être assuré. Le problème vient de l'ordre dans lequel ces deux temps de la formation s'enchaînent. Dans la plupart des cas en effet, les tâches sont un moyen de s'approprier les informations diffusées pour la première fois en cours : comparer par exemple, en se mettant à la place d'un apprenant,

un exercice autocorrectif et la réalisation d'un programme de génération automatique de textes, pour saisir la différence entre l'EAO et l'approche micromonde. Or, comme le révèle le message d'Anna, l'exposition à une "*multitude d'informations nouvelles*" pendant le cours est relativement déstabilisante, d'autant plus pour des étudiants qui, on l'a vu, sont loin d'être familiers du domaine.

On peut se demander si, dans une perspective actionnelle, il ne conviendrait pas mieux de procéder différemment, c'est-à-dire d'amener les apprenants, grâce aux tâches, à découvrir par eux-mêmes les notions nouvelles, d'en débattre collégialement, avant que celles-ci ne soient développées pendant le cours de manière plus approfondies et dans la continuité des échanges qui auront eu lieu dans les forums de discussion.

Cette démarche, qui consiste à susciter leurs questionnements, devrait permettre de faire naître des attentes, voire une certaine curiosité, que le cours permettrait, par la suite, de combler en partie ou tout du moins d'entretenir, dans une dynamique de recherche.

Il convient enfin d'être attentif à ne pas bâtir de progression qui soit trop assujettie à une logique de contenu (on peut se demander par exemple si l'opposition EAO vs. micromonde est pertinente dans l'optique d'élaborer des séquences pédagogiques !). Ce qui compte en effet avant tout, c'est de développer les savoirs et savoir-faire nécessaires pour la réalisation des tâches prescrites.

6. Conclusion

Si la mise en place d'un dispositif hybride présente à n'en pas douter de nombreux avantages dès lors que la démarche témoigne de réelles préoccupations pédagogiques, on voit combien la recherche d'un équilibre entre le présentiel et la distance ne peut se passer de la part de l'enseignant d'une réflexion permanente sur le degré d'intégration des différentes mesures mises en place.

La notion de distance semble pouvoir jouer ici un rôle important. Ce qui ressort de cette étude est que s'il existe en effet des distances bénéfiques pour l'apprentissage, comme la distance cognitive par exemple qui permet aux apprenants de prendre du recul par rapport aux contenus, à leur façon d'apprendre et de se comporter dans un nouvel environnement de formation, il en existe d'autres en effet qui sont préjudiciables, notamment ce que l'on pourrait appeler la distance pédagogique (perception d'un écart entre des "médiations pédagogiques" trop éloignées l'une de l'autre). Trouver un juste milieu consisterait, d'une part à instrumenter la distance cognitive (mise en ligne d'une partie de la formation, utilisation de forums de discussion, mise en place d'un journal de bord, etc.), d'autre part à réduire les distances qui peuvent entraver l'apprentissage. Travail d'ajustement qui plus que jamais demande que s'instaure une véritable collaboration entre enseignant et apprenants.

Références

Les liens externes étaient valides à la date de publication.

Bibliographie

Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie.* Paris : L'Harmattan.

Albero, B. (2003). "L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages". In Saleh I., Lepage, D. et Bouyahi, S. (dirs.), *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*. Vincennes-St Denis : Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII-Vincennes-St Denis. pp. 139-159. http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270.

Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE International.

Brugvin, M. (2005). *Formations ouvertes et à distance. Développer les compétences à l'autoformation.* Paris : L'Harmattan.

Bruillard, É. (2003). "Lorsque la distance favorise le temps et la réflexion". *Medialog*, n° 46. pp. 53-54.

Carré, P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.

Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2004). "Articuler présence et distance, une autre manière de penser l'apprentissage universitaire". *Actes du colloque de l'AIPU*, Marrakech, avril 2004. http://www.unifr.ch/didactic/IMG/pdf/aipu_charlierdeschryverperaya.pdf

Collectif de Chasseneuil (2001). *Accompagner des formations ouvertes – Conférence de consensus.* Paris : L'Harmattan.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – APPRENDRE ENSEIGNER ÉVALUER.* Paris : Didier.

Graham, C. R. (2006). "Blended learning systems : definition, current trends, and future directions". In Bonk C. J. (dir.). *Handbook of blended learning: global perspectives, local designs*. San Francisco, CA : Pfeiffer Publishing. pp. 3-21.

Greimas, A.-J. & Courtès J. (1993). *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette supérieur.

Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (1997). *Apprentissage collaboratif à distance, téléconférence et télédiscussion*. Rapport interne n° 3 (version 1.7). Montréal : LICEF.

Jacquinot, G. et Monnoyer, L. (dir.) (1998). "Le Dispositif, entre usage et concept". *Actes du Colloque de Louvain-la-Neuve*. Hermès, n° 25, CNRS Éditions.

Jeanneret, Y. (1999). "L'école et la culture triviale". In Bentolila, A. (dir.). *École et modernités*. Paris : Nathan. pp. 7-23.

Jézégou, A. (2002). "Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant". *Éducation Permanente*, n° 152. pp. 43-53.

Linard, M. (2002). "Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation". *Éducation Permanente*, n° 152. pp. 143-155. http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000275

Linard, M. (2003). "Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie". In Albero, B. (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès / Lavoisier. pp. 241–263. http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000276/en/

Mangenot, F. (2004). "Ecriture collective par forum sur le Web : un nouveau genre d'écrit universitaire ?". In Salaün, J.-M. & Vandendorpe, C. (dir.), *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*. Villeurbanne : Presses de l'Enssib. pp. 103-123. http://www.interdisciplines.org/defispublicationweb/papers/3/version/original

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

Peraya, D. (1998). "Le cyberespace : un dispositif de communication et de formation médiatisées". *Rencontre REF98, Symposium "Cyberespace et autoformation"*. Université Toulouse Le Mirail, Département des Sciences de l'Education, 26-27 octobre 1998, Toulouse.

Soubrié, T. (2005). "Le présentiel allégé à l'université pour les grands groupes : un dispositif au service de l'autonomisation des apprenants". *Actes du colloque SIF 2005*, 12-13 décembre 2005, Paris. http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/SIF05.pdf

Soubrié, T. (2006). "Dispositif de formation ouverte à l'utilisation des TICE dans l'enseignement/apprentissage du FLE en master". *Actes du colloque ENFA, 7e colloque sur l'autoformation. Faciliter les apprentissages autonomes*, 18-20 mai 2006, Auzeville. http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/ENFA06.pdf

Vidal, M., Grandbastien, M. & Moeglin P. (2003). "Éditorial". *Distances et savoirs*, vol. 1, n° 1. p.13.

Sites Internet

Compétice : http://www.educnet.education.fr/bd/competice/superieur/competice/index.php

Educnet : http://www.educnet.education.fr/TPE/

Learn-nett : http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/learnett/welcome.html

Projet TABASCO, Socrates Lingua, 2000-2003 : http://www.isoc.siu.no/isocii.nsf/projectlist/87228

Logiciels

Dokeos : http://www.dokeos.com/fr/index.php

Annexe

1) Interrogation a propos de la question de Tâche via Tice...

(...) Aussi, la notion de tâche (...), est-elle justement un moyen idéal d'enlever a l'apprenant cet esprit d'initiative (...)

Auteur: M - 2006-04-03 18:07

> **re: Interrogation a propos de la question de Tâche via Tice...**
>
> (...) Mais le problème, c'est que l'autonomie n'est pas une compétence innée chez la plupart des individus. Et c'est à l'enseignant qu'il appartient de la développer en mettant en place justement des activités appropriées (...)
>
> *Auteur: Enseignant - 2006-04-04 10:03*
>
> **re: Interrogation a propos de la question de Tâche via Tice...**
>
> (...) Il me semble, et le débat avait été évoqué au début du semestre, qu'Internet regroupe un très grand nombres de ressources, de données, et que l'apprenant peut donc très facilement se perdre dans cette immensité de ressources (...) Je ne suis pas sûre que si on laisse l'apprenant en totale autonomie sur la toile, il en tire un quelconque enseignement...

Auteur: E - 2006-04-04 14:39

re: re: Interrogation a propos de la question de Tâche via Tice...

Oui, je suis d'accord. Quitte à mettre en place au fil du temps des activités de plus en plus ouvertes.

Auteur: Enseignant - 2006-04-04 15:25

(...)

re: Interrogation a propos de la question de Tâche via Tice...

J'ai l'impression que certains confondent "la liberté" avec "l'autonomie." (...) Les élèves ont besoins des cadres pour pouvoir progresser. Bien sûr, si on utilise que des activités fermées l'élève ne pourra pas avancer mais si on lui laisse trop de liberté il sera perdu aussi.

Auteur: A - 2006-04-06 14:24

re: re: Interrogation a propos de la question de Tâche via Tice...

Anna, je trouve votre message vraiment très pertinent. Je suis d'accord avec vous : il ne faut pas confondre autonomie et liberté (je dirai plutôt "autodidaxie") (...)

Auteur: Enseignant - 2006-04-07 09:48

re: re: re: Interrogation a propos de la question de Tâche via Tice...

Il ne faut pas confondre autonomie et liberté et autonomie et abandon dans les procédures d'apprentissage. La liberté accordée pouvant être un processus d'abandon, en matière d'éducation nous pouvons le constater chaque jour (...)

Auteur: I - 2006-04-13 10:44

re: re: re: Interrogation a propos de la question de Tâche via Tice...

Merci pour les éclaircissements pour le moins développés dans votre réponse.

Je crois que je n'ai pas été assez précise en ce qui concerne la définition que je donne à l''esprit d'initiative" (...)

En fait, j'ai sûrement trop tendance à croire que le public en Fle est plutôt adulte et qu'il est a priori doté d'un sens de l'autonomie (...), je n'avais pas vu les choses sous cet angle, mais dans ce cas, je suis d'accord avec l'autre intervenante de ce

forum qui suggère que l'autonomie dans ce type d'enseignement devrait être plus progressivement et fortement introduite. Peut-être serait-il alors intéressant de réfléchir à la notion de progression de l'autonomisation de l'apprenant en classe de Fle et plus précisément par les Tice (...)

Auteur: M - 2006-04-13 16:14

Notes

[1] Les auteurs renvoient ici à Yves Jeanneret (Jeanneret, 1999).

[2] Plus d'informations sur les TPE sur le site (Educnet).

[3] Le domaine informationnel qui correspond dans la grille d'Albero aux savoirs et savoir-faire en relation avec la recherche d'informations, n'est pas présent dans le corpus.

[4] Pour Bruno Ollivier, les affirmations suivantes, "[...] sont autant de slogans dont le rapport à la réalité est sujet à caution" (Ollivier, 2000 : 79). Qu'en pensez-vous ? Répondez sur le forum : "Bruno Ollivier"

- La société de l'information est en marche.
- La France (l'Allemagne, le Mexique) doit rattraper son retard.
- 'école doit s'adapter.
- Les dimensions du monde ont changé.
- [...]

[5] Encore qu'il soit tout à fait envisageable de concevoir des diaporamas comme support à la discussion, de la même manière que l'on utilise en classe de langue des documents déclencheurs.

À propos de l'auteur

Centrées à la suite de sa thèse (2001) sur l'étude de l'impact des technologies de l'information et de la communication sur les pratiques de lecture et d'écriture (Apprendre à lire avec l'hypertexte), ses recherches s'orientent actuellement vers l'étude des spécificités techno-sémiopramatiques des outils de communication sur Internet, notamment du blog, et des interactions en ligne dans des contextes pédagogiques (cf. colloque EPAL : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/). Dans une perspective d'innovation pédagogique, il s'intéresse également aux dispositifs de formation hybrides.

Courriel : thierry.soubrie@u-grenoble3.fr

Toile : http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/

Adresse : LIDILEM, université Stendhal - Grenoble 3, 1180 av. Centrale, domaine universitaire, 38400 Saint Martin d'Hères, France.

Date de réception de l'article : 9 avril 2007 ; date d'acceptation : 10 septembre 2007.

Référence de l'article :
Soubrié, T. (2008). "La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 11, n° 2. pp. 105-127. http://alsic.u-strasbg.fr/v11/soubrie/alsic_v11_03-pra2.htm, mis en ligne le 30/03/2008.



© Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, mars 2008.