



HAL
open science

Dispositif de formation ouverte à l'utilisation des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE en master

Thierry Soubrié

► To cite this version:

Thierry Soubrié. Dispositif de formation ouverte à l'utilisation des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE en master. ENFA, 7ème colloque sur l'autoformation. Faciliter les apprentissages autonomes, May 2006, Toulouse, France. hal-03543230

HAL Id: hal-03543230

<https://hal.science/hal-03543230>

Submitted on 25 Jan 2022

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.

DISPOSITIF DE FORMATION OUVERTE A L'UTILISATION DES TIC DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE EN MASTER

Thierry Soubrié, Université Stendhal – Grenoble 3

Contexte

A l'occasion du passage au LMD, le cours intitulé « Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère », qui était depuis sa création en 1999 une « unité de valeur » **facultative** de la maîtrise FLE, est devenu, dans le master, un « enseignement complémentaire » **obligatoire**. Compte tenu en effet du développement de l'utilisation des TIC dans les centres de langues en France et à l'étranger, il devenait nécessaire de sensibiliser l'ensemble des étudiants à cette question. J'ai déjà eu l'occasion de rendre compte dans un article précédent [Soubrié 2005], d'un premier dispositif de type « présentiel amélioré », selon la terminologie Compétice¹, que j'avais été amené à mettre en place du fait de l'augmentation de l'effectif, le nombre d'étudiants étant passé de 20 à 60. Tout en dressant un bilan positif de cette expérience, les étudiants ayant exprimé leur satisfaction dans un questionnaire que je leur avais distribué à la fin du semestre, j'avais toutefois suggéré plusieurs améliorations possibles dans le but essentiellement de renforcer l'autonomisation des apprenants : diminution du nombre d'heures de cours magistraux et mise en place d'un journal de bord réflexif. Je me propose dans cette communication de rendre compte du dispositif vers lequel je me suis tourné cette année (2005/2006) et voir comment celui-ci a été perçu par les étudiants.

Médiation humaine, pratique réflexive et pédagogie active : une trilogie gagnante ?

Tandis que la notion de dispositif de formation surgit en sciences de l'éducation dans les années 1970 sous l'influence de l'ingénierie de formation [Pera 1998], celle de formation ouverte est plus récente puisque selon Annie Jézégou, les dispositifs de ce type se seraient développés au début des années 1990, « en alternative ou en complément des formations dites conventionnelles que sont les stages » [Jézégou 2002]. D'après Hugues Choplin, les formations ouvertes se distinguent des dispositifs plus traditionnels en ceci qu'ils ne sont pas centrés sur une modalité de formation privilégiée (le tutorat dans un centre de ressources par exemple), mais reposent au contraire sur « l'articulation de situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources » [Choplin 2002]. Quant à l'expression *dispositif hybride*, traduction de *blended learning*, Bernadette Charlier la fait remonter à 1995/1996 [Charlier 2004], date à laquelle Valdès l'utilise dans des travaux effectués dans le cadre de formations d'entreprise [Valdès 1995]. Elle désigne des dispositifs qui reposent sur l'alternance de temps de formation sur place et à distance. Mis en place à l'origine, tantôt pour apporter un soutien sociocognitif et socio-affectif aux étudiants inscrits dans des formations à distance, tantôt pour répondre à l'accroissement des effectifs, ils sont considérés aujourd'hui comme un moyen au service de l'innovation.

Ce qui est commun à ces nouvelles formes d'enseignement/apprentissage, c'est la volonté d'offrir aux apprenants des environnements adaptables qui puissent convenir aux besoins de publics différents.

¹ <http://www.educnet.education.fr/bd/competice/superieur/competice/index.php>

7^e colloque européen sur l'Autoformation « faciliter les apprentissages autonomes »

Enfa, Auzeville - 18 –19- 20 mai 2006

[...] concevoir un système de formation revient moins à prévoir un chemin idéal qu'à cartographier et à baliser des parcours d'actions possibles. Plutôt que d'imposer sa voie à l'apprenant, on met à sa disposition tous les moyens cognitifs, techniques et humains, nécessaires à sa propre conduite, y compris la compétence des enseignants et la collaboration avec les pairs » [Linard 2002].

On assiste somme toute au même mouvement d'ouverture que celui qui a permis, dans le domaine de l'enseignement assisté par ordinateur, de passer de programmes fortement structurés à des systèmes hybrides intégrant des fonctionnalités hypertextuelles. Dans les deux cas, on cherche en quelque sorte à instrumenter l'autonomie de l'apprenant en lui donnant les moyens de s'autodiriger. Les paradigmes théoriques de référence évoluent. On passe d'une logique instructionniste à une « logique d'expérience ou d'expérimentation du savoir » [Lameul 2001].

Mais de la même façon que, dans le domaine des langues par exemple, les didacticiens se sont montrés incapables de développer l'autonomie des apprenants, notamment du fait de l'absence de toute médiation humaine, le risque est grand qu'il ne se produise la même chose avec ces nouveaux dispositifs. Comme le rappelle en effet [Jézégou 2002] :

« L'ouverture de possibilités de contrôle socio-organisationnel et pédagogique par l'institution éducative n'induit pas un engagement cognitif de la part de l'apprenant. Ainsi, le fait qu'une personne dispose d'une très grande liberté de choix ne garantit pas qu'elle prendra le contrôle de la situation » (p. 48).

La capacité d'apprendre à apprendre en effet n'est pas innée [Holec 1990]. L'enjeu des dispositifs ouverts n'est pas de mettre des environnements de formation à la disposition d'apprenants déjà autonomes, mais de développer les compétences à être autonomes des apprenants qui ne le sont pas encore. Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, et dans le cadre bien défini de la pédagogie du conseil, les critères pour la mise en place de telles formations ont bien été établis. Tout repose sur l'alternance de temps de travail en autonomie et de temps d'encadrement. Le rôle du formateur, du « conseiller » donc, ne consiste plus à s'assurer que les apprenants suivent un programme de formation préalablement établi, mais à leur donner les moyens nécessaires pour qu'ils puissent prendre en charge leur propre formation. Dans cette optique, le travail sur les représentations, tant sur le plan de l'apprentissage, sur le plan des techniques de travail que sur celui des contenus, est fondamental.

« [...] 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]

En ce qui concerne l'aspect méthodologique par exemple, il s'agira de faire prendre conscience aux apprenants que l'autodirection passe par l'analyse de ses propres besoins, par la définition d'objectifs de formation, ou bien encore que les ressources doivent être sélectionnées en fonction des buts visés. Pour ce qui est de la culture d'apprentissage, on cherchera plutôt à faire évoluer leurs représentations sur les façons d'apprendre. On attirera ainsi leur attention sur le rôle que peuvent jouer les activités collectives dans l'apprentissage, ou sur les bénéfices que l'on peut tirer de l'analyse de ses erreurs, etc.

[Albero 2003], en proposant une revue relativement complète des différents domaines d'application de l'autonomie, donne à voir sur quels points précisément peut porter cet étayage de l'instance de formation. Sept domaines d'application sont recensés : domaines technique, informationnel, méthodologique, social, cognitif, métacognitif, psychoaffectif. Avec à chaque fois un exemple de compétences requises et de conduites attendues.

A la nécessité de concevoir des dispositifs qui prévoient des espaces et des temps d'échanges entre pairs et/ou avec les enseignants/tuteurs, s'ajoute donc la nécessité de solliciter la pratique réflexive des apprenants, à la fois pour les amener à poser un regard critique sur le dispositif et à leur faire prendre conscience de leurs démarches d'apprentissage.

7^e colloque européen sur l'Autoformation « faciliter les apprentissages autonomes »

Enfa, Auzeville - 18 –19- 20 mai 2006

En d'autres termes, il importe de les rendre actifs, de faire en sorte qu'ils soient partie prenante de leur formation, de les mettre devant leurs responsabilités. Ce qui suppose d'avoir recours à une pédagogie résolument active qui donne du sens aux activités et place l'apprenant au centre du dispositif. [Charlier 2004] montre ainsi dans un article à propos de la formation hybride combien le choix de « tâches intellectuellement stimulantes, authentiques et proches de la pratique professionnelle » (p. 9), joue un rôle important dans la réussite de ce type de dispositif. On retrouve là un des principes de base des pédagogies dites actives qui placent l'apprenant dans une démarche de construction et de découverte autonome des savoirs.

Description du dispositif

Une pédagogie active et collaborative

L'approche adoptée est résolument orientée vers la pédagogie de la tâche. 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'a pas été présenté de façon désincarnée, mais toujours en relation avec un projet de réalisation de matériel pédagogique : 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 aient été diffusés sous forme de cours magistraux ou de ressources tirées de la Toile, l'ont toujours été dans la perspective de nourrir le travail de conception des étudiants, afin de stimuler leur engagement cognitif.

Pour les accompagner dans leurs réflexions et dans leur appropriation des connaissances, des activités facultatives d'approfondissement leur étaient en outre proposées sur une plateforme de formation à distance. Elles débouchaient toutes sur une discussion collective dans un forum, l'objectif étant de leur faire prendre conscience de l'apport de la communication pédagogique en ligne asynchrone en ce qui concerne le partage et la coconstruction des connaissances. L'introduction de la distance permettait en outre d'introduire plus de souplesse dans le dispositif. Ajoutons enfin que les scénarios pédagogiques donnant lieu à l'évaluation devaient être élaborés par groupes de deux.

La dimension collective est, on l'a vu, fondamentale. Une des composantes de l'autonomie en effet est de savoir travailler en groupe, de « communiquer pour apprendre », de « faire des situations d'échange des occasions d'apprentissage », de partager l'information, de « se construire un réseau de personnes ressources », [Albero 2003], etc. Il n'est pas non plus impossible, bien que cela n'ait pas à ma connaissance été démontré, que les activités collectives soient une aide au développement de la capacité à être autonome de chaque individu. Nul doute que l'étayage réciproque qui se met en place dans les activités collectives aboutit à des résultats similaires à ceux que l'on peut observer dans le cadre de l'entretien de conseil.

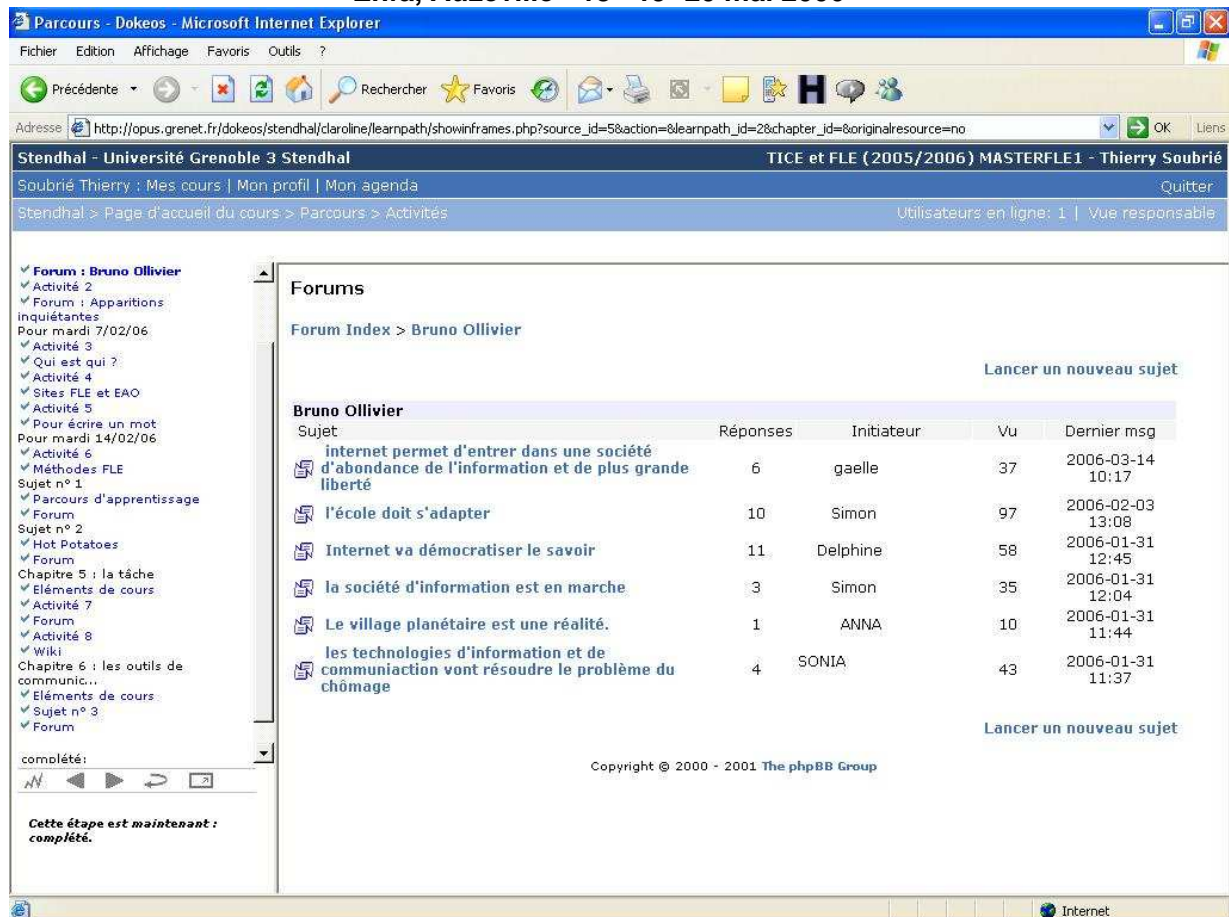


Figure 1 : exemple d'un forum attaché à une activité (activité 1 : donner son point de vue à propos de certaines déclarations sur les TIC)

Des activités encadrées par des séances de tutorat

C'est pourquoi d'autres moments d'échanges étaient prévus, notamment lors des séances de tutorat organisées pour encadrer aussi bien la réalisation des activités d'approfondissement que les scénarios pédagogiques. Tantôt centrées sur les aspects techniques, tantôt sur les aspects didactiques, elles étaient l'occasion pour les étudiants, non seulement de bénéficier d'un retour immédiat sur leurs questions, mais aussi de s'entraider. Il était ainsi assez fréquent au cours de ces séances qu'ils travaillent à deux devant un ordinateur. Or, on sait combien cette configuration permet, grâce à l'écran « lieu de convergence » des regards, un travail réellement collaboratif [Dejean 2001].

Le tutorat ne se déroulait pas de la même façon selon qu'il était destiné à encadrer les tâches facultatives proposées entre chaque cours, ou à l'élaboration des scénarios pédagogiques. Dans le premier cas, je gardais l'initiative de l'organisation de travail, distribuant même parfois des « feuilles de route » (tutorat proactif), dans l'autre, je restais en retrait, mon rôle se limitant à répondre aux sollicitations de chacun et à encourager les discussions entre pairs, à l'intérieur et entre les dyades (tutorat réactif).

Dans tous les cas, ces séances étaient l'occasion de revenir sur les tâches proposées et d'apporter un soutien technique, méthodologique et socio-affectif. Cette dernière dimension, qui joue un rôle central dans les formations à distance, comme ont pu le révéler des analyses d'interactions en ligne en contexte éducatif [Develotte 2004] [Grosjean 2005], occupe également une place importante dans l'accompagnement en présentiel. C'est ce qu'Annie Jézégou appelle le « sentiment de compétence » ou la « perception de son efficacité personnelle » [Jézégou 2002], un des critères de motivation importants

7^e colloque européen sur l'Autoformation « faciliter les apprentissages autonomes »

Enfa, Auzeville - 18 –19- 20 mai 2006

du sujet, surtout dans un contexte d'initiation à l'utilisation des TICE où la composante technologique est pour beaucoup un facteur anxiogène.

Mais la fonction du tutorat ne se limite pas à fournir un feedback adapté aux étudiants ou à créer une atmosphère de travail favorable. Tout du moins dans le cadre de cette formation dont le but n'est pas seulement de faire acquérir des connaissances disciplinaires aux étudiants, mais vise également le développement de compétences professionnelles. Si bien que, lors de la réalisation des scénarios pédagogiques, les étudiants sont dans la position, à la fois d'apprenants répondant à une consigne de travail, et de futurs enseignants, élaborant une séquence d'apprentissage. L'action du tuteur vise ici à leur faire prendre conscience de ce double statut et à les amener sans cesse à se placer du point de vue de l'apprenant (décentration).

Quelques mesures au service de la responsabilisation des étudiants

Il était également important de donner la possibilité aux étudiants de choisir parmi différentes options de formation. Non seulement parce que c'est un des principes de base de la formation ouverte, mais aussi car c'est un moyen de responsabiliser l'apprenant dans la prise en charge de son parcours de formation [Albero 2003]. C'est ainsi que les séances hebdomadaires de tutorat pédagogique et informatique (8 h au total) étaient facultatives. En outre, à côté des 8 séances de cours pour lesquelles aucune dispense d'assiduité n'était délivrée, les étudiants devaient choisir parmi les deux modalités d'évaluation suivantes :

- réaliser trois scénarios pédagogiques
- n'en réaliser que deux mais participer de façon active et régulière à des tâches collectives mises en ligne entre chaque cours.

Ces dispositions s'accompagnaient de l'obligation d'écrire un dossier réflexif, dans le but d'amener les étudiants à réfléchir sur leur apprentissage, à rendre compte de leur perception du dispositif et de leur façon de l'utiliser. Mais l'objectif est également ingénierique. C'est la seule façon en effet pour que les choix de formation proposés ne soient pas perçus comme de simples gadgets, mais comme une vraie mesure au service de l'autoformation et de la responsabilisation.

Pour les aider dans cette tâche, les étudiants avaient la possibilité de télécharger sur la plateforme un modèle de journal de bord et de le tenir à jour à des moments bien précis de la formation (à 5 reprises exactement), en répondant à des questions (53 en tout) tantôt ponctuelles (niveau en informatique, connaissances en ce qui concerne les TICE, etc.), tantôt cycliques, de façon à faire ressortir, le cas échéant, un changement dans leurs pratiques et/ou une évolution de leurs représentations.

Il s'agissait tout d'abord de faire le point sur le développement de leurs compétences en relation avec les objectifs annoncés : objectifs pédagogiques (compréhension de notions clés), techniques (utiliser de façon courante un ordinateur, un système d'exploitation, divers outils de communication, des générateurs d'exercices et une plateforme de e-learning), communicationnels et collaboratifs (collaborer, partager des connaissances entre pairs, etc.), ainsi que les objectifs d'apprentissage de la réflexivité (s'autoévaluer, mettre en évidence l'évolution de son projet, de ses attentes, de ses représentations, identifier les conditions favorables et défavorables pour son apprentissage, etc.).

Certains items portaient sur l'impact du dispositif sur les objectifs personnels de formation des étudiants et sur le temps consacré au cours.

Enfin, plusieurs questions concernaient leur utilisation des ressources du dispositif. Ils devaient notamment rendre compte de leur participation aux séances de tutorat informatique et pédagogique ainsi qu'aux activités proposées sur la plateforme, et donner leur sentiment sur les avantages et les inconvénients de l'une ou l'autre de ces modalités de formation.

Précisions méthodologiques

C'est à partir de l'analyse des journaux de bord que je me propose de rendre compte de la façon dont les étudiants ont vécu cette formation. Sur les 34 étudiants inscrits, 20 ont régulièrement répondu aux questions qui leur étaient posées.

7^e colloque européen sur l'Autoformation « faciliter les apprentissages autonomes »

Enfa, Auzeville - 18 –19- 20 mai 2006

Je tiens à attirer l'attention sur le caractère exploratoire de l'étude qui suit. Je ne me suis pas en effet livré à un travail systématique de recueil de données, ni non plus à une analyse exhaustive du dispositif, qui aurait nécessité de recouper différentes variables comme les taux de participation des étudiants aux différents tutorats, les parcours de chacun parmi les différentes mesures proposées, ou bien encore la structuration des échanges dans les forums de discussion. Si je me suis contenté de faire une analyse du contenu des journaux de bord, c'est que je n'avais aucune réelle hypothèse de travail quant à l'impact que pouvaient avoir le dispositif sur l'apprentissage.

L'objectif dans cette communication n'est donc pas de dresser méthodiquement le portrait type de ce que doit être une formation ouverte, mais de rendre compte de l'économie d'un dispositif **particulier**, dans le but de comprendre les enjeux de ce type de formation, d'identifier les lieux où s'exerce l'autonomie des étudiants et, le cas échéant, de mettre en lumière des phénomènes qui mériteraient de faire l'objet de recherches plus approfondies.

Analyse

Etat des lieux : projets de formation et conception de l'apprentissage

Prenant place en première année de master de didactique du FLE, les TICE sont un des fondamentaux du domaine, à côté de la linguistique, la méthodologie ou la didactique des cultures par exemple. Si les étudiants, de par leur expérience scolaire, universitaire et/ou professionnelle, ont déjà été confrontés à certains de ces domaines, rares sont ceux en revanche qui ont une idée précise de ce que recouvrent les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement. C'est la première chose qui ressort des carnets de bord. Deux étudiants seulement ont eu affaire en tant qu'apprenant ou enseignant à ces outils. C'est ce qui explique que très peu aient exprimé au début du cours d'attentes particulières, sinon à travers des projets généraux du type : « utiliser l'informatique avec les élèves d'une manière efficace » (Sandrine) ou encore : « améliorer progressivement mes connaissances et développer un certain intérêt pour les technologies modernes » (Aurélie). Lorsque les objectifs sont plus explicites, c'est la création de ressources qui est mise en avant. En fait, pour beaucoup d'entre eux, l'objectif est avant tout de « réprimer [leur] aversion pour l'informatique » (Emeline). La peur que l'enseignant disparaisse au profit des machines est encore bien présente dans les esprits comme le révèle cette remarque faite à l'issue des premières semaines de cours : « j'ai été agréablement surprise de constater que l'outil informatique n'avait pas pour but de se substituer à l'intervention humaine (c'était très naïf et ignorant de penser cela au départ...). Au contraire, je commence à comprendre et à imaginer moi-même des alliances heureuses et pertinentes de l'homme et de « la machine » (Emeline).

En revanche, il apparaît évident pour tout le monde qu'en tant que futurs enseignants, ils auront inévitablement à utiliser les TICE. 16 étudiants sur 20 (soit 80%) répondent en effet oui aux deux questions suivantes posées au début et à la fin de la formation :

- Question n°11 : Pensez-vous que vous serez amené dans l'avenir à utiliser les TIC dans le cadre de vos enseignements ?
- Question n°52 : Ce cours vous a-t-il convaincu d'utiliser les TIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE ?

C'est là un facteur important au service de l'engagement du sujet dans la formation. Comme le rappelle en effet [Jézégou 2002], la perception du futur « intensifie la motivation de façon remarquable quels que soient les domaines d'activités et les publics [...]. Elle interagit fortement dans la prise en charge et le contrôle de l'action personnelle orientée vers un but souhaité » (p. 50-51).

Concernant leur conception de l'apprentissage, celle-ci s'inscrit pour la majorité d'entre eux dans le paradigme constructiviste. L'apprenant est en effet décrit comme quelqu'un qui doit prendre une part active à son apprentissage, qui doit tout mettre en œuvre pour s'approprier les connaissances. Le rôle de l'erreur est mis en avant : « on apprend [...], en faisant des erreurs, en les modifiant et en sachant pourquoi on les a faites » (Debza). Mais il est nécessaire pour cela que les activités aient un sens. Le

7^e colloque européen sur l'Autoformation « faciliter les apprentissages autonomes »

Enfa, Auzeville - 18 –19- 20 mai 2006

savoir doit être utile : « Il faut avoir des objectifs, des buts à atteindre » (Gaëlle). C'est pourquoi le contrat didactique doit être clair : « on aime savoir où l'on va et dans quel but. Le pourquoi de l'apprentissage » (Hélène).

C'est donc à l'enseignant de « créer les conditions favorables pour apprendre » (Montiya) et surtout d'apporter l'aide nécessaire au bon moment, la finalité ultime de l'acte éducatif étant, pour l'une des étudiantes, le développement de l'autonomie : « Pour moi l'apprentissage c'est surtout apprendre à apprendre (même si ça semble paradoxal). Il est impossible de tout savoir (même l'enseignant ne sait pas tout), l'objectif est donc d'acquérir certaines bases et des outils pour pouvoir chercher et trouver ce dont on a ou aura besoin un jour » (Anna).

Ce qui est intéressant également, c'est que pour quelques étudiants, la dimension affective n'est pas à sous-estimer. L'apprenant doit avoir « une bonne estime de soi », ne pas avoir « le sentiment d'être démuné », être « serein » (Faïza). D'une manière plus générale, enseignant et apprenants doivent faire preuve d'une certaine « ouverture d'esprit » et de « bonne volonté » (Alain). Tout doit concourir à ce que l'ambiance soit propice à l'apprentissage.

L'importance de la dimension sociale de l'apprentissage est soulignée par tous, qu'il s'agisse des interactions entre pairs ou avec l'enseignant : « l'apprentissage est basé fondamentalement sur un partage de connaissances [...] Chacun apporte une pierre à l'édifice » (Aude). Les deux aspects du travail collectif sont soulignés : le partage et la construction à plusieurs : « C'est souvent au cours de dialogues que notre pensée évolue ; les idées se croisent et permettent d'aboutir à un travail qui n'est pas seulement l'agrégat de plusieurs travaux mais une création originale » (Gaëlle). D'autres soulignent que s'engager auprès d'un camarade est motivant, que cela pousse à se démenner dans le travail.

Les étudiants restent pour autant lucides en ce qui concerne les inconvénients des activités collaboratives : difficulté de convenir de rendez-vous, de respecter le rythme de travail de chacun et parfois d'avoir à supporter la tyrannie ou le désengagement d'un des membres.

Deux étudiants seulement ont une conception de l'apprentissage qui relève d'une logique instructionniste où l'enseignant est considéré comme un dispensateur de savoirs : « L'apprentissage est l'interaction de quelqu'un qui veut apprendre et une personne qui est compétente dans le domaine en question » (Alain).

Perception de l'ouverture et des contraintes du dispositif

Dès le départ de la formation, les étudiants ont perçu clairement l'ouverture du dispositif : « Il me semble que nous sommes assez libres, on peut travailler de façon différente, un peu à la carte » (Mylène). Cette liberté de choix est considérée comme un moyen au service de l'individualisation de l'apprentissage (« Le parcours sera ainsi forcément adapté au profil de chaque étudiant » (Marion) et de l'autonomie : « Les mesures facultatives permettent de nous sentir maîtres de notre formation et d'y puiser ce dont on a besoin » (Clémentine). La possibilité d'effectuer certaines activités en ligne est estimée comme une mesure « confortable » qui permet de gérer son temps différemment et contribue à « casser le fonctionnement routinier d'un cours » (Simon).

Ce qui est important par la suite, c'est combien l'importance de l'accompagnement est mise en avant : « [...] être en relation avec les autres et l'enseignant reste indispensable » (Matthieu). Ou bien encore : « Ce qui est bien, c'est qu'on est en relative autonomie, mais en même temps, on n'est pas tout seul » (Florence).

A ce titre, la majorité estime que les tutorats sont nécessaires. Ils permettent une relation individualisée et sont l'occasion de préciser les consignes, de poser des questions : « Avec les tutorats (tant pédagogiques que informatiques), j'ai trouvé les réponses à mes questions et mes doutes. Apres de vous enseignant (et de Julie [tutrice informatique]), mais aussi auprès des autres étudiants » (Harold). Encore une fois, l'étayage provient tout autant de l'enseignant que des pairs, ainsi que le précise une étudiante : « J'ai aussi remarqué que pendant ces tutorats, il y a beaucoup d'interactions entre les apprenants, pas simplement à l'intérieur des dyades de travail mais aussi entre les groupes » (Marion). Florence souligne de son côté quelle satisfaction elle a retiré d'avoir réussi à expliquer une activité à l'une de ses camarades. Cet esprit collaboratif rend le travail « plus agréable » (Aurélié). « Les séances sont assez joyeuses, les étudiants se parlent, s'entraident. La collaboration est dynamique » (Ida).

7^e colloque européen sur l'Autoformation « faciliter les apprentissages autonomes »

Enfa, Auzeville - 18 –19- 20 mai 2006

Concernant les forums de discussion, on retrouve les remarques faites à d'autres endroits du journal de bord à propos de l'intérêt des activités collectives. Ils sont perçus comme des supports au service du partage et de la collaboration : « cela m'aide à avancer et à me forger mon propre point de vue [...] Ma réflexion est plus aboutie grâce à ce mode de confrontation des idées. » (Aude). L'un d'entre eux souligne également que la lecture des discussions sur les forums est un bon moyen de s'autoévaluer car cela permet « de se situer dans les apprentissages par rapports aux autres » (Alain). Même si les « règles » de la communication ont semblé parfois relativement floues, quand faut-il être « sérieux » ou « blagueur » ? par exemple, voire dévoyées – deux étudiants préfèrent ainsi parler du forum comme d'un espace de publication, faisant référence à certains messages relevant plus du genre dissertatif que conversationnel -, l'utilisation d'un outil de communication asynchrone a permis de prolonger les réflexions individuelles et collectives au-delà du cours. C'est certainement ce qui fait dire à (Matthieu) que « Ce cours nous place dans une position plus active et sollicite notre réflexion plus régulièrement qu'un enseignement en présentiel ». En cela, les rapports qu'entretiennent entre eux habituellement les étudiants aurait été modifiés : « Je pense que le dispositif du forum où on a pu entretenir des discussions sur les sujets liés au cours a changé la relation qu'on a d'habitude avec les autres élèves de la classe (euh je ne veux pas dire que d'habitude on ne se parle pas mais pas de tice lol) en bref c'est ce dispositif de discussion qui est efficace selon moi pour se forger une idée mais aussi s'ouvrir l'esprit à ce qu'en pensent les autres » (Aude).

Il est difficile de rendre compte des parcours de chacun dans le dispositif. Parmi les étudiants qui ont rendu leur journal de bord, la majorité a assisté, certes pas toujours de façon régulière, aux différents tutorats et aux discussions sur les forums. Il est à noter toutefois que certains ont renoncé aux activités sur la plateforme et se sont orientés vers la réalisation d'un troisième devoir en raison de la difficulté des tâches proposées, ou des délais qui devenaient difficiles à respecter : « [...] j'ai arrêté de faire les activités sur la plateforme. Celles ci me demandaient trop de temps. J'ai préféré faire les devoirs, tout à fait délibérément » (Mylène). Il faut dire que le blocage de l'université pendant 6 semaines (mouvement de grève des étudiants contre le CPE) m'a amené à modifier quelque peu le dispositif. Alors que les activités en ligne étaient destinées jusque-là à approfondir des notions vues pendant le cours en présentiel, elles ont servi par la suite de support au cours lui-même, comme dans une formation à distance en quelque sorte. L'activité 8 par exemple consistait à prendre connaissance de la notion de « tâche » en comparant différents scénarios pédagogiques à l'aide de ressources diverses (diaporama, articles en ligne, éléments de cours). Ce qui a demandé de la part des étudiants un investissement plus important.

Ce qu'il faut retenir, c'est que la flexibilité du dispositif n'est pas tant une question de choix de parcours, que de variété de situations d'enseignement/apprentissage (cf. citation de Choplin au début de cet article). Le cours permet de confronter sa propre compréhension des notions au cadrage théorique fourni par l'enseignant (« un cours en présentiel avec l'enseignant permet d'éclaircir les doutes, de mieux comprendre » (Harold)²), les activités d'approfondissement facilitent le passage de la théorie à la pratique, tandis que les forums de discussion permettent de « ralentir le temps de l'apprentissage » [Bruillard 2003].

Un dernier point à retenir concerne la complémentarité entre, d'une part, la relative liberté de choix offerts et, d'autre part, les contraintes, notamment les contraintes de calendrier (périodes pendant lesquelles les forums étaient ouverts, dates butoirs pour répondre aux questions du journal de bord, etc. pour rendre les différentes productions). Plusieurs étudiants insistent sur le caractère structurant du dispositif de ce point de vue qui demande une certaine rigueur dans le travail (« Ce dispositif oblige à travailler régulièrement » (Emeline) et surtout nécessite d'ajuster continuellement son emploi du temps et de rechercher la meilleure organisation possible : « Avant [le temps que je consacrais à ce cours] augmentait mais maintenant, avec mon organisation je diminue les heures » (Florence). Une formation qui privilégie l'ordre rassurant de la linéarité aura tendance à inhiber tout esprit d'initiative. Au contraire, autoriser des parcours d'apprentissage individualisés tout en imposant un échéancier assez strict encourage les étudiants à plus

² La lecture des dossiers réflexifs, intervenue après la rédaction de cet article, permet toutefois de nuancer ces propos. Ce n'est pas le principe du cours magistral qui est remis en cause mais la façon dont il est conçu. La majorité des étudiants estime en effet que ce dernier, axé essentiellement sur la transmission de contenus, est trop en rupture avec le reste du dispositif. Mieux vaudrait selon eux faire de ce temps de regroupement un temps de partage et d'échanges. A cette fin, la plateforme servirait moins à mettre en ligne des activités **d'approfondissement** que des activités **préparatoires**, sous la forme par exemple d'éléments de cours parfois accompagnés de sujets de discussion.

7^e colloque européen sur l'Autoformation « faciliter les apprentissages autonomes »

Enfa, Auzeville - 18 –19- 20 mai 2006

de responsabilité. D'autant plus dans un environnement basé sur le travail collaboratif qui offre la possibilité aux étudiants de comparer en permanence leurs choix à ceux des autres et ainsi de s'autoréguler. Une autre condition peut-être : concevoir des tâches suffisamment motivantes pour que les étudiants se sentent impliqués dans leur formation.

Investissement personnel et complémentarité des modalités de formation

J'ai déjà eu l'occasion de le préciser, les modalités d'évaluation prévoient l'élaboration de trois scénarios pédagogiques utilisant les TICE. Bien qu'il soit toujours quelque peu artificiel de se livrer à ce genre d'exercice en dehors d'une situation d'enseignement/apprentissage précise, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit là d'un travail proche de celui que les étudiants auront à faire une fois qu'ils seront enseignants. De ce fait, comme le relève une étudiante, « le cours a un lien direct avec notre avenir » (Gaëlle). Par ailleurs, les scénarios ont également pour objectif de mettre en application les éléments théoriques vus pendant le cours et ainsi de permettre une appropriation plus intime des notions : « Le fait de devoir mettre en pratique et manipuler les notions vues en cours permet une appropriation de ces notions, et une application « pratique » (Emeline). La pratique est donc centrale puisque c'est par elle que se construisent les connaissances : « c'est en pratiquant que j'ai compris le but de ce cours. Et honnêtement, c'est en cherchant laborieusement un thème pour le devoir 3 que j'ai vraiment compris ce que c'était qu'une tâche !! » (Mylène).

Cela explique que beaucoup se sentent « actifs » : « On est dans « le faire », l'action et dans l'obligation de s'évaluer pour avancer » (Ida).

Il est intéressant d'observer à ce propos combien l'engagement cognitif des étudiants est important. La forme de l'évaluation, l'effacement de l'enseignant et l'existence des différents espaces et temps de formation décrits ci-dessus, encouragent les étudiants à prendre une part plus active dans leur apprentissage : « cet enseignement demande par sa forme avec des activités de réflexion pas mal de temps de réflexion, de reprise des cours pour comprendre en étudiant les exemples, les termes » (Aude). Les ressources mises à disposition jouent un rôle déterminant : « J'avoue qu'il m'a fallu relire les diaporamas attentivement, et revisualiser les diaporamas pour faire la liaison avec les sites analysés dans les activités et comprendre ainsi les avantages (sisi !) et les défauts d'une telle approche... » (Emeline).

Si le dispositif s'est montré autonomisant, c'est certainement en ce qui concerne le domaine cognitif. On a vu en effet au début de l'analyse que la conception de l'apprentissage des étudiants est fortement constructiviste. De ce point de vue, la configuration de la formation n'a pu que renforcer leurs convictions. En revanche, l'omniprésence de la pratique réflexive, à travers le journal de bord, la nécessité d'accompagner leurs travaux de « fiches pédagogiques » dans lesquelles ils devaient justifier leurs choix de conception, l'obligation, du fait de l'organisation même de la formation et de la pédagogie mise en œuvre, de relier par eux-mêmes les éléments théoriques et la pratique, leur a certainement permis, d'une part, d'être plus actifs dans la construction des connaissances, d'autre part d'être plus attentifs à leurs propres stratégies d'apprentissage (métacognitif).

Parfois, cela a abouti à une réelle remise en question de la façon d'apprendre : « Le dispositif influe sur ma façon de travailler dans le sens où je me remets plus en question que dans d'autres matières, et donc que j'ai plus tendance à réfléchir sur ce que j'apprends et que j'essaie de le relier à un logiciel ou un site en particulier. Je me rends vraiment compte que les choses ne sont pas là par hasard, même si à ça on y avait déjà réfléchi dans les autres cours. L'expression que je me dis le plus à moi-même c'est : « Ah oui, mais c'est bien sûr ! » (Aurélié)

Conclusion

Ce que révèle avant tout cette analyse, c'est combien ouverture du dispositif de formation et pédagogie active vont de pair. La liberté des choix de parcours ne suffit pas à motiver l'engagement des étudiants. Il faut parallèlement leur donner la possibilité de construire par eux-mêmes les connaissances. L'accompagnement joue ici un rôle déterminant. Les recherches qui ont été faites aussi bien dans le domaine de la formation à distance que dans le cadre de l'autoformation (utilisation de didacticiels d'auto-apprentissage) ont montré à quel point l'isolement était bien souvent synonyme d'abandon.

7^e colloque européen sur l'Autoformation « faciliter les apprentissages autonomes »

Enfa, Auzeville - 18 –19- 20 mai 2006

Mais, et c'est peut-être un autre point saillant de cette étude, l'étayage ne doit pas seulement venir de la part de l'enseignant ou des tuteurs mais également des pairs. Cette dimension a été pour certains une vraie révélation : « Le rôle des pairs m'est vraiment apparu ici. Même si j'ai toujours aimé le travail en groupe depuis la place d'élève, je n'avais jamais vraiment réfléchi à son intérêt pédagogique. Le travail par pair demande de parler sur l'objet d'apprentissage donc d'argumenter, de justifier et par conséquent de comprendre » (Clémentine). De ce point de vue, il serait intéressant d'étudier de façon plus approfondie la spécificité des différentes configurations possibles de travail collectif (tutorat informatique, tutorat pédagogique, forum de discussion, travail par dyades, échanges en cours), notamment en termes interactionnels (thèmes traités, rôles et statuts de chacun, genre de discours, etc.), ainsi que leurs apports respectifs en matière d'apprentissage, et la façon dont, le cas échéant, elles se complètent.

Enfin, bien que ce ne soit à ce stade du travail qu'une hypothèse, il semble que dans cette configuration bien particulière (travail collaboratif, pédagogie active), la coexistence de contraintes de calendrier et d'une certaine marge de liberté, entraîne également l'engagement des étudiants et favorise leur autonomisation.

7^e colloque européen sur l'Autoformation « faciliter les apprentissages autonomes »

Enfa, Auzeville - 18 –19- 20 mai 2006

Bibliographie

1. [Albero 2003], Albero, B., « L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages », *Autoformation et enseignement supérieur*, dirigé par B. Albero, Paris : Hermès / Lavoisier, 2003. Disponible sur l'archive Tematicce : <http://archivetematicce.ccsd.cnrs.fr/>
2. [Barbot 2000], Barbot, M.-J., *Les auto-apprentissages*, Paris : CLE International, Collection Didactique des Langues Etrangères, 2000.
3. [Bruillard 2003], Bruillard E., « Lorsque la distance favorise le temps et la réflexion », *Medialog*, mai 2003, n°46, CRDP, Académie de Créteil, p. 53-54.
4. [Charlier 2004], Charlier, B., Deschryver, N., Peraya, D., « 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/article.php3?id_article=13.
5. [Choplin 2002], CHOPLIN H. (dir.), *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation, Education Permanente*, n°152, p. 43-53, 2002.
6. [Ciekanski 2005], "[Ciekanski 2005] Ciekanski M., *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles*, Thèse soutenue le 13 juin 2005, Université de Nancy 2, 2005
7. [Dejean 2001], « Quelques effets de la technologie sur la rédaction de texte en binôme », *Interactivité, interactions et multimédia*, F. Mangenot, R. Bouchard (dir.), ENS éditions, Collection Notions en question, n°5, décembre 2001, p. 117-129.
8. [Develotte 2004], Develotte, C., Mangenot, F., « Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif ». Revue *Distance et Savoir, Énigme de la relation pédagogique à distance*, 2-3/2004, p. 309-333.
9. [Grosjean 2005], Grosjean, S. « Le rôle du tuteur en ligne dans l'établissement d'un lien social : le cas de l'apprentissage collaboratif à distance », Actes du colloque SIF, *Les institutions éducatives face au numérique*, 12–13 décembre 2005, Paris, 2005, <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/edutice00001406>
10. [Holec 1990], Holec, H., « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? », *Mélanges pédagogiques*, 1990, pp. 75–87.
11. [Jézégou 2002], JEZEGOU A., « Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant », *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, Huges Choplin (dir.), *Education Permanente*, n°152, p. 43-53, 2002.
12. [Lameul 2001], Lameul, G., « Ingénierie de formation continue à l'IUFM de Bretagne : questionnaire relatif à la notion de dispositif », Actes du 6^e colloque sur l'autoformation, Montpellier, 35 décembre 2001, <http://www.educagri.fr.reseau>
13. [Linard 2002], Linard, M., « Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation », *Education Permanente*, octobre 2002, n° 152, *Regards multiples sur les nouveaux dispositifs de formation*, pp. 143–155, www.eopathie.com/Linard%202002.pdf.
14. [Peraya 1998], Perraya D., « Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisées », Rencontre REF98, Symposium «Cyberspace et autoformation», Université Toulouse Le Mirail, Département des Sciences de l'Education, 26-27 octobre 1998, Toulouse.

7^e colloque européen sur l'Autoformation « faciliter les apprentissages autonomes »

Enfa, Auzeville - 18 –19- 20 mai 2006

15. [Soubrié 2005], Soubrié ,T., « Le présentiel allégé à l'université pour les grands groupes : un dispositif au service de l'autonomisation des apprenants », Actes du colloque SIF, *Les institutions éducatives face au numérique*, 12–13 décembre 2005, Paris, 2005, <http://sif2005.mshparisnord.org/pdf/Soubrier.pdf>.
16. [Valdès 1995], Valdès, D. *Vers de nouvelles formes de formations : Les formations hybrides*. Université de PARIS 2. Paris, Université de Paris 2.

Thierry Soubrié, maître de conférences en sciences du langage

Université Stendhal - Grenoble 3

Laboratoire LIDILEM

Domaine universitaire - BP 25 - 38040 Grenoble cedex 9

Thierry.Soubrie@u-grenoble3.fr