



**HAL**  
open science

# Valeur ajoutée des plates-formes de téléformation pour les langues

Sarré Cédric

► **To cite this version:**

Sarré Cédric. Valeur ajoutée des plates-formes de téléformation pour les langues. Les Langues Modernes, 2011. hal-03828667

**HAL Id: hal-03828667**

**<https://hal.science/hal-03828667>**

Submitted on 5 Jan 2023

**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.

# Valeur ajoutée des plates-formes de téléformation pour les langues

PAR CÉDRIC SARRÉ UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

En matière de TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement), les plates-formes de téléformation sont devenues le terme à la mode : qui n'a pas entendu parler de *Moodle*, *Claroline* ou de sa petite sœur *Dokeos* ? L'utilisation de tels systèmes correspondrait, dans le discours ambiant, à un enseignement « modernisé » (Guichon, 2009), et serait favorisée par leur mise à disposition très large au sein des ENT (Environnements Numériques de Travail) dans l'enseignement secondaire (grâce au travail des cellules TICE rectorales, notamment), tout comme dans l'enseignement supérieur. La question est donc de savoir comment et pourquoi utiliser ces systèmes dans l'enseignement-apprentissage des langues. Pour tenter de répondre à ces questions, nous proposons, dans un premier temps, d'examiner les différentes postures adoptées par les enseignants de langues désireux d'utiliser une plate-forme de téléformation, qui nous conduiront à nous intéresser aux usages qui en sont généralement faits ; nous explorerons ensuite la notion de *valeur ajoutée* associée à ces systèmes pour l'enseignement-apprentissage des langues au regard de l'évolution d'Internet et de la perspective actionnelle prônée par le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues).

## Appellations et usages

Notons, tout d'abord, les multiples appellations de ces plates-formes qui sont qualifiées tantôt de collaboratives, de téléformation, de téléapprentissage, de *e-learning*, ou encore d'environnements informatiques pour l'apprentissage humain (EIAH). Leur dénomination ne gagne pas en clarté si l'on se réfère à la terminologie anglo-saxonne, qui n'a pas non plus figé d'appellation faisant consensus : comment s'y retrouver parmi *Virtual Learning Environment (VLE)*, *Learning Management System (LMS)*, *Courseware Management System (CMS)* ou encore *Integrated Electronic Learning Environment (IELE)* ? Plus qu'un problème d'appellation, il nous semble légitime de nous interroger sur ce que recouvrent ces différentes dénominations.

Les définitions que l'on peut trouver dans la littérature (Ecoutin et Even, 2001 ; Paquette, 2002) s'accordent à considérer qu'une plate-forme de téléformation est un système réunissant un ensemble d'outils nécessaires aux différents protagonistes impliqués dans une action de FAD (Formation À Distance) : il s'agit donc d'un progiciel ou « ensemble complexe de logiciels rassemblés dans un environnement cohérent à point d'entrée unique » (Chanier, 2001). En revanche, les orientations données à ces différentes définitions nous semblent assez emblématiques des deux perspectives adoptées le plus fréquemment lorsqu'il s'agit d'appréhender de tels systèmes : d'un côté, une perspective que l'on pourrait qualifier de *technique* (Ecoutin et Even, 2001), de l'autre une perspective plus *pédagogique* (Paquette, 2002). À notre sens, la différence majeure entre ces deux perspectives réside dans l'usage qui est fait de la plate-forme : est-elle simplement utilisée ou bien réellement intégrée aux pratiques pédagogiques ? En d'autres termes, s'agit-il pour les différents acteurs de « faire les mêmes choses autrement » ou bien de « faire d'autres choses » (Lebrun, 2009) ?

L'enseignant se situant dans une perspective technique considère la formation en ligne dans son acception minimale : il s'agit du contenu de cours, l'objectif principal étant de rendre accessible à distance des documents numériques (polycopiés numériques). Son approche est donc très technique : il se contente d'utiliser un outil mis à sa disposition pour faire ce qu'il fait déjà, mais autrement. Plusieurs études relatives à l'utilisation qui est faite des dispositifs en ligne montrent que c'est bien souvent cette approche qui reste privilégiée dans la pratique : ainsi, en 2008, Docq *et al.* concluaient leur travail de recherche concernant l'utilisation de la plate-forme *Claroline* à l'Université Catholique de Louvain (UCL) en insistant sur le fait que « la plate-forme est surtout utilisée pour diffuser des informations, des notes, des ressources complémentaires » (Docq *et al.*, 2008, p. 50). *Nihil novi sub sole* ? On peut en effet en conclure que l'utilisation d'une plate-forme, selon cette perspective, n'apporte rien par rapport à des environnements moins élaborés tels que des sites FTP, et n'est pas non plus une révolution par rapport à ce que l'enseignant fait déjà dans sa pratique de classe.

En revanche, l'enseignant qui considère une formation en ligne dans son acception plus large, à savoir le processus pédagogique complet, aura à cœur de repenser ses pratiques, conséquence logique de sa démarche visant à intégrer l'outil plate-forme à sa pédagogie. L'enseignant ne devrait en effet pas y voir une aide ou un simple outil administratif facilitant l'accomplissement de ses tâches traditionnelles, mais devrait plutôt tenter de répondre à la question suivante : « Qu'est-ce que je peux faire avec la plate-forme que je ne pouvais pas faire auparavant ? » (Holtzman, 2009, p. 537). Ainsi, comme le note également Holtzman (2009, p. 529), une plate-forme convenablement intégrée aux pratiques de l'enseignant devrait pouvoir offrir

de nouvelles opportunités d'interaction entre apprenant et enseignant, encourager la communication entre pairs, soutenir le travail individuel et le travail de groupe, et inciter les apprenants à utiliser la mine d'informations désormais accessibles en quelques clics de souris, autant d'éléments totalement absents de la définition proposée par Ecoutin et Even. Notons enfin que l'enseignant désireux d'intégrer une plate-forme à son enseignement peut avoir recours à plusieurs modèles pour le guider dans ses choix (modèle de Lebrun, 1999 ; modèle « d'ergonomie didactique » de Bertin *et al.*, 2010, par exemple).

Ces deux postures différentes nous conduisent à nous interroger sur la valeur ajoutée des plates-formes de téléformation pour l'enseignement-apprentissage des langues.

### **Valeur ajoutée et Web 2.0**

Il convient en effet de se poser la question de la valeur ajoutée des plates-formes : autrement dit, quel est le « mieux pédagogique, économique ou stratégique » (Choplin *et al.*, 2002, p. 8) que leur intégration peut engendrer ? Notons qu'il peut y avoir valeur ajoutée des plates-formes par rapport à d'autres environnements virtuels d'apprentissage, et/ou par rapport à des situations de classe traditionnelles. Nous n'allons pas nous intéresser ici à la valeur ajoutée économique (principalement liée à la réduction des coûts), ni à la valeur ajoutée stratégique (augmenter l'accessibilité à la formation, assurer la continuité du service rendu, etc.).

Pour répondre à la question de la valeur ajoutée pédagogique, il convient de s'interroger sur le mode d'approche adopté par l'enseignant, car c'est cet élément qui va déterminer si, oui ou non, il est possible de parler de valeur ajoutée. En d'autres termes, lors de la mise en place d'un dispositif de FAD, l'enseignant aura fait des choix concernant, notamment, le statut accordé aux connaissances et le rôle des apprenants dans la construction de leurs connaissances. Ces choix vont permettre de qualifier l'approche adoptée : tantôt « transmissive », « incitative », « interactive » (Lebrun, 2009), ou encore « transmissive », « individualiste » et « collaborative » (Charlier *et al.*, 2006, p. 482), l'approche adoptée peut prendre trois formes différentes qui peuvent être définies ainsi :

« L'approche transmissive considère la connaissance comme une entité externe aux sujets et à leurs expériences. Dans ce cas la connaissance peut être transmise. L'approche individualiste, quant à elle, considère que la connaissance se construit dans l'interaction de l'apprenant avec l'environnement. Enfin, l'approche collaborative considère que la connaissance est construite au cours des interactions entre des individus partageant un projet commun » (Charlier *et al.*, 2006, p. 482).

Ainsi, à l'instar de Choplin *et al.* (2002, p. 23), nous considérons que l'intégration d'une plate-forme de téléformation dans le cadre d'une approche transmissive ne

présente aucune valeur ajoutée par rapport à l'utilisation d'un site web, ni par rapport à une situation de classe traditionnelle. Pour ce qui est des deux autres approches, leur mise en œuvre est étroitement liée au mode de fonctionnement adopté par la plate-forme elle-même, le cas dominant à l'heure actuelle restant un fonctionnement centré sur la gestion de documents (Choplin *et al.*, 2002, p. 22). Il est en effet important de noter que la qualité d'une plate-forme n'est pas seulement une histoire de fonctionnalités. La philosophie à l'origine de son développement (théories didactiques notamment) et la conception de la formation en ligne adoptée par ses concepteurs sont autant d'éléments qui contribuent à l'approche que l'enseignant va pouvoir adopter, et ce, quelle que soit la version considérée. Nous avons défendu ailleurs la thèse selon laquelle la réflexion didactique doit présider à la réflexion technologique : autrement dit, il serait vain d'essayer de mettre en place une formation spécifique à partir d'une plate-forme qui serait imposée à l'enseignant, une telle pratique allant en effet « à l'encontre du choix raisonné d'un outil qui se doit d'être au service des objectifs du dispositif à mettre en place » (Sarré, 2008, p. 49).

Néanmoins, les théories à l'origine des choix de conception de la plate-forme et souvent, par ricochet, l'approche adoptée par l'enseignant sont totalement dépendantes de la dimension technologique : ainsi, la première génération d'Internet (le Web 1.0) mettait en relation de l'information, ce qui explique le fait que le mode de fonctionnement de la grande majorité des plates-formes reste centré sur la gestion de documents (pour une mise à disposition d'informations au format numérique), alors que ce que l'on nomme désormais le Web 2.0<sup>1</sup> met en relation des personnes selon des modalités qui n'étaient pas envisageables auparavant. En effet, le Web 2.0 est la seconde génération d'Internet qui a pour spécificité de mettre l'accent sur « les communautés virtuelles et les services hébergés (tels que les sites de réseaux sociaux, les wikis et les blogs) ayant pour objectif d'améliorer la créativité, le partage d'informations et la collaboration entre les utilisateurs » (Rüschhoff, 2009, p. 45). Ainsi, les plates-formes s'inscrivant dans la seconde génération d'Internet peuvent présenter une valeur ajoutée pour l'enseignement-apprentissage des langues à plus d'un titre (Holtzman, 2009, p. 537) : la CMO (Communication Médiatisée par Ordinateur) est rendue possible grâce à des outils de communication synchrone (clavardage, visioconférence) et asynchrone (forums électroniques) ; l'autocorrection et la soumission de textes élaborés et révisés par l'apprenant lui-même, seul ou en groupe, permettent un travail visant à développer la compétence de production écrite ; l'environnement virtuel d'apprentissage mis en place par l'intégration d'une plate-forme fournit un cadre d'interaction moins intimidant pour les apprenants les plus discrets dans une situation de classe traditionnelle.

---

<sup>1</sup> L'expression Web 2.0 a ses origines dans l'article fondateur de O'Reilly (2005) et désigne les technologies liées à l'Internet permettant à tout internaute de devenir acteur (en alimentant les sites web avec du contenu, en particulier) plutôt que simple lecteur.

En d'autres termes, au lieu de considérer l'enseignement comme la transmission d'informations de l'enseignant vers l'apprenant, les systèmes de FAD issus du Web 2.0 s'inspirent très clairement des théories socioconstructivistes de l'apprentissage, les apprenants pouvant être amenés à s'investir dans des tâches collaboratives qui leur permettront de mieux s'exprimer. Les fonctionnalités des plates-formes directement issues de la philosophie du Web 2.0 peuvent ainsi présenter une valeur ajoutée par rapport à des systèmes antérieurs (simple site web, site FTP, etc.) et par rapport à des situations de classe traditionnelles.

### **Valeur ajoutée et perspective actionnelle**

La perspective actionnelle prônée par les auteurs du CECRL considère l'apprenant et l'utilisateur d'une L2 (langue étrangère) comme « des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECRL, 2001, p. 15). Les activités langagières (compréhension de l'oral et de l'écrit, production orale et écrite, interaction orale) s'inscrivent ainsi dans des « actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (CECRL, 2001, p. 15). Ce que nous retenons de cette approche est donc le fait que les tâches d'apprentissage sont des composantes de l'action sociale, que ces tâches ne sont pas seulement langagières et qu'elles s'inscrivent dans un contexte clairement défini. En d'autres termes, la communication en L2 n'est « pas une fin en soi mais un moyen au service d'activités socialement significatives » (Puren, 2002, p. 67). Il convient donc de faire agir l'apprenant « avec les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de « co-actions » dans le sens d'actions communes à finalité collective » (Puren, 2002, p. 67). En quoi les éléments de valeur ajoutée technologique associés au Web 2.0 peuvent-ils soutenir la perspective actionnelle ainsi définie de façon à générer une réelle valeur ajoutée pédagogique ? Selon nous, la réponse à cette question se situe au niveau de la scénarisation de la situation d'enseignement-apprentissage et de la télécollaboration.

Tout d'abord, de manière à ancrer la situation d'enseignement-apprentissage dans un contexte social particulier et à encourager les apprenants à communiquer en L2 comme moyen au service d'actions sociales, il est possible d'utiliser les fonctionnalités de création de « parcours pédagogiques » intégrées à de nombreuses plates-formes. Il s'agit en fait de créer un *scénario d'apprentissage* qui peut être défini comme une « simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif » (Bourguignon, 2008, p. 45), les tâches communicatives du scénario ayant pour objectif de mener à la réalisation d'une tâche finale (une macro-tâche correspondant à un produit langagier clairement identifié, comme par exemple, la réalisation d'une brochure). Une plate-forme telle que *Dokeos*, par exemple, permet à l'enseignant d'organiser les différentes ressources et tâches composant chaque unité d'enseignement sous

forme de scénario d'apprentissage : après avoir présenté la mise en situation retenue pour le scénario ainsi que la mission à accomplir (la tâche finale), l'enseignant peut inclure une série de tâches intermédiaires (lire un texte / visionner une vidéo et répondre à des questions de compréhension, repérer certains faits de langue et en comprendre les règles d'utilisation, etc.), toutes au service de la tâche finale.

D'autre part, les plates-formes permettent de créer des *situations de co-action* centrales à la perspective actionnelle : l'apprenant peut ainsi être amené à agir (rédaction conjointe d'une brochure, par exemple) et interagir (échange d'opinions, par exemple) avec ses pairs dans le cadre de la télécollaboration. Il s'agit de transposer à distance la démarche de l'apprentissage collaboratif que l'on peut définir ainsi :

« L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. La démarche collaborative reconnaît le caractère individuel et réflexif de l'apprentissage de même que son ancrage social en le rattachant aux interactions de groupe. En fait, la démarche collaborative couple deux démarches : celle de l'apprenant et celle du groupe » (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001, p. 42).

S'il est vrai que le travail en commun dans le cadre de la salle de classe n'est pas récent (on pensera, par exemple, à Freinet), le travail collaboratif en FAD n'a guère plus d'une vingtaine d'années et est étroitement lié aux avancées de la technologie et des outils de communication en ligne. Ce que l'on appelle désormais le Travail Collaboratif Médiatisé par Ordinateur (TCMO) (*CSCW, Computer Supported Collaborative Work* en anglais ) est donc en développement constant, tout comme le sont les outils technologiques sur lesquels il s'appuie. La collaboration à distance entre apprenants est maintenant opérationnelle, grâce aux outils de collaboration (parfois appelés « collecticiels ») issus de la philosophie du Web 2.0 et souvent intégrés aux plates-formes, permettant ainsi le traitement de l'information et des activités communicatives selon les modes synchrone et asynchrone. Tout comme d'autres chercheurs, nous considérons que la télécollaboration constitue l'apport majeur de l'enseignement-apprentissage en ligne d'une L2. La télécollaboration se produit dans des espaces de collaboration définis comme « toute entité que le groupe peut partager et qui permet de traiter, de traduire ou de rendre compte des représentations élaborées individuellement ou en groupe » (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001, p. 57). Henri & Lundgren-Cayrol (2001, p. 57-59) suggèrent d'intégrer à tout environnement virtuel d'apprentissage axé sur la télécollaboration trois espaces différents pour la collaboration : un espace privé (qui permet de réaliser la tâche d'apprentissage), un espace commun (qui permet à tous d'avoir accès à des ressources) et un espace de communication (qui permet de négocier et

valider les connaissances). Même si peu de plates-formes offrent à l'heure actuelle la possibilité de créer un espace privé, l'espace de communication est, selon nous, le plus important de ces espaces si l'on accepte le fait que l'interaction est au cœur de la collaboration, de par sa fonction de médiation, dans son rôle de soutien à la négociation visant à « réduire l'écart entre l'état des connaissances de chacun » (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001, p. 61).

## **Conclusion**

Cette contribution s'est efforcée d'apporter une réponse à la question qu'Holtzman pose en ces termes :

« Les plates-formes issues du Web 2.0 offrent-elles des occasions de modifier radicalement les pédagogies existantes, ou bien donnent-elles la possibilité aux enseignants de faire plus facilement ce qu'ils font déjà ? » (Holtzman, 2009, p. 527).

Nous avons en effet tenté de montrer que les plates-formes de téléformation présentent une réelle valeur ajoutée pédagogique pour l'enseignant de langues. C'est grâce aux évolutions récentes de ces systèmes, en lien direct avec l'émergence de la seconde génération d'Internet, que l'on peut y voir un réel moyen de soutenir la perspective actionnelle, les notions de scénarisation et de télécollaboration étant, à notre sens, au cœur de cette valeur ajoutée. En revanche, comme nous l'avons également noté, la distinction entre utilisation et intégration d'une plate-forme réside dans la manière d'appréhender et d'inclure la technologie. L'approche adoptée par l'enseignant lorsqu'il s'agit de mettre en place une FAD et d'y inclure une plate-forme de téléformation est donc capitale : nous soutenons la thèse selon laquelle l'approche technique d'utilisation d'une plate-forme ne peut pas être une fin en soi. Elle peut certes permettre à l'enseignant de se familiariser avec l'outil, de restructurer ses formations et de repenser son enseignement, le résultat final pouvant parfois être l'émergence d'une « pédagogie accidentelle » (Morgan, 2003, p. 4). La perspective technique doit être vue comme un moyen ou une étape qui doit pouvoir être dépassée pour conduire à une réelle intégration de l'outil plate-forme, ce qui amènera l'enseignant à définir de nouvelles pratiques pédagogiques et à tirer profit de tout le potentiel du système, seule démarche pouvant garantir une réelle valeur ajoutée du dispositif mis en place.

## **Références bibliographiques**

- BERTIN, Jean-Claude, Patrick GRAVÉ et Jean-Paul NARCY-COMBES (2010). *Second-Language Distance Learning and Teaching: Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. Hershey : IGI Global.
- BOURGUIGNON, Claire (2008). Enseigner/apprendre les langues de spécialité à l'aune du Cadre Européen Commun de Référence. In *Les Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXVII, n°2* : 40-48.
- CHANIER, Thierry (2001). Créer des communautés d'apprentissage à distance – Apprentissage collaboratif avec les plates-formes de téléformation. In *Les dossiers de l'ingénierie éducative, n°36* : 56-59.

- CHARLIER, Bernadette, Nathalie DESCHRYVER & Daniel PERAYA (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. In *Distances et Savoirs*, 4 (4) : 469-496.
- CHOPLIN, Hugues, Arnaud GALISSON, Florence MEHAT, Sigolène MORIN, Jean-Sébastien NOUVEAU & Didier PAQUELIN (2002). Concevoir et mettre en œuvre des dispositifs de formation ouverte et à distance - rapport final de recommandations. Projet Multimédia Interactif Réseaux Haut-Débit (MIRÉHD) – Expérimentation de Formation À Distance (EFAD) 2000-2002.
- DOCQ, Françoise, Marcel LEBRUN et Denis SMIDTS (2008). À la recherche des effets d'une plateforme d'enseignement/apprentissage en ligne sur les pratiques pédagogiques d'une université : premières approches. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, vol. 5, n° 1 : 45-57.
- ECOUTIN, Éric et Nathalie EVEN (2001). Mise en œuvre des plates-formes de formation à distance. Les documents. Fiche pratique n°3. <<http://www.algora.org>> (consulté en juin 2005).
- GUICHON, Nicolas (2009). Le degré d'appropriation des technologies éducatives par les enseignants d'anglais du secondaire : enjeux, état des lieux et perspectives pour la formation. Colloque de l'ACEDLE, Université Lille 3, 10 décembre 2009.
- HENRI, France et Karin LUNDGREN-CAYROL (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- HOLTZMAN, Samuel (2009). Web 2.0 and CMS for second language learning. In THOMAS Michael (ed.) *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*. Hershey : IGI Global, 526-545.
- LEBRUN, Marcel (2009). Les TICE : valeur ajoutée et métamorphose de la pédagogie. *Séminaire TICE dans le Supérieur : Regards croisés*, INRP, 21 janvier 2009.
- LEBRUN, Marcel (1999). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck.
- MORGAN, Glenda (2003). Faculty use of course management systems. EDUCAUSE Center for Applied Research (ECAR). <<http://www.educause.edu/ir/library/pdf/EKF/ekf0302.pdf>> (consulté en juillet 2010).
- O'REILLY, Tim (2005). What is Web 2.0 ? Design patterns and business models for the next generation of software. O'Reilly Media. <<http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>> (consulté en juillet 2010).
- PAQUETTE, Gilbert (2002). *L'ingénierie pédagogique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- PUREN, Christian (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-coculturelle. In *Les Langues Modernes*, 96 (3) : 55-71.
- RUSCHOFF, Bernd (2009). Output-oriented language learning with digital media. In Thomas Michael (ed.) *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*. Hershey : IGI Global, 42-59.
- SARRÉ, Cédric (2008). Les plates-formes de téléformation dans l'enseignement-apprentissage des langues : pour un choix raisonné. In *Les Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXVII, n°3* : 48-69.