



**HAL**  
open science

# Analyse d'un dispositif de remédiation à l'université. Compte-rendu d'expériences et questionnements pédagogiques

Abdoulaye Faye, Christiana Charalampopoulou, Cédric Prévot

## ► To cite this version:

Abdoulaye Faye, Christiana Charalampopoulou, Cédric Prévot. Analyse d'un dispositif de remédiation à l'université. Compte-rendu d'expériences et questionnements pédagogiques. L'Harmattan. Éducation, cognition, coopération, , 2024, 978-2-14-048840-5. hal-04596704

**HAL Id: hal-04596704**

**<https://hal.science/hal-04596704>**

Submitted on 31 May 2024

**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.

## **Analyse d'un dispositif de remédiation à l'université.**

### **Compte-rendu d'expériences et questionnements pédagogiques**

*Abdoulaye Faye<sup>1</sup>, Christiana Charalampopoulou<sup>1</sup>, Cédric Prévot<sup>2</sup>,*

**Résumé :** Notre contribution propose d'étudier un dispositif de remédiation intégrant la plateforme numérique *Le Projet Voltaire* mis en place à l'Université Toulouse Jean Jaurès. Ce dispositif d'accompagnement des étudiants, appelé *Les Ateliers Projets Voltaire*, recoupe de nombreuses originalités que nous souhaitons mettre en débat dans cet article (logique de tutorat, prise en compte plus large des besoins des étudiants face à une maîtrise de la communication écrite en milieu universitaire, place de la ressource *Projet Voltaire* vis-à-vis des enseignements classiques, statut des coordinateurs). Entre compte rendu d'expériences et analyse critique du dispositif, par ce texte, nous souhaitons mettre en évidence les transformations apportées par le numérique sur la forme universitaire.

**Mots-clés :** université, remédiation, accompagnement, numérique, Projet Voltaire, forme universitaire

### **Introduction**

Dans cet ouvrage reprenant des communications, soit sur les liens entre éducation et coopération, soit sur les liens entre éducation et cognition, nous proposons d'étudier un dispositif de remédiation mis en place à l'Université Toulouse Jean Jaurès (UT2J).

Depuis 2019-2020, dans le cadre de partenariats entre l'UT2J et le Rectorat de l'Académie de Toulouse, les Unités de Formation et de Recherche (UFR) bénéficient d'une dotation pour l'achat de licences d'accès à la plateforme

---

<sup>1</sup> Docteur-es et ATER en Sciences de l'éducation et de la formation à l'Université Toulouse Jean Jaurès, chercheur-es associé-es UMR EFTS (Toulouse)

<sup>2</sup> Doctorant en Épistémologie à l'Université de Lorraine, ATER en Sciences de l'éducation et de la formation à l'Université Toulouse Jean Jaurès, chercheur associé Laboratoire HisCant-MA (Nancy)

*Projet Voltaire*<sup>3</sup> pour les étudiants de Licence 1. Cette année, les étudiants avaient la possibilité d'être accompagnés sur le plan technique (installer l'application sur son smartphone, découvrir l'utilisation de la plateforme<sup>4</sup>), académique (faire le lien entre la plateforme et les enseignements) ou orthographique (explicité certaines règles). Cet accompagnement était proposé à l'occasion d'ateliers hebdomadaires, animés par des enseignants-chercheurs. Nous présentons ici un compte-rendu de cette expérience assortie d'une analyse critique. À l'heure de débats sur les perspectives de la pédagogie universitaire (Chaliès, Talbot, 2019), deux questionnements animent notre analyse : D'une part, comment utiliser une proposition de service extérieur au sein d'un dispositif de formation existant ? D'autre part, au moyen de quelles médiations et/ou adaptations institutionnelles et pédagogiques, un outil numérique comme le *Projet Voltaire* peut-il devenir une ressource parmi d'autres au service d'une remédiation orthographique ?

Sur le plan méthodologique, cette recherche combine une revue des lectures sur la maîtrise de l'écrit à l'université et des questionnements sur la forme universitaire appuyées par des témoignages recueillis auprès d'acteurs concernés par la mise en œuvre du *Projet Voltaire* (PV) à l'UT2J.

Après avoir rappelé le contexte de cette utilisation pédagogique, particulièrement au sein du département des Sciences de l'éducation et de la formation (SEF), l'analyse se penchera davantage sur les choix organisationnels et les questionnements qu'ils ont suscités en nous.

## **1. Rappel contextuel**

### ***1.1 Des efforts nécessaires pour la réussite des primo-arrivants à l'université***

La réussite dans le premier cycle de l'enseignement supérieur est un enjeu fort qui mobilise les acteurs de la formation. En 2018, le taux de passage national de L1 à L2 des néo-bacheliers se situe à 44% et les taux d'abandon et de redoublement à l'issue de la première année de Licence sont respectivement de

---

<sup>3</sup> Nous tenons à préciser que les auteur-es ne travaillent pas, ne conseillent pas, ne possèdent pas de parts, ne reçoivent pas de fonds d'une organisation qui pourrait tirer profit de cet article.

<sup>4</sup> Par « plateforme », nous désignons le site Internet et l'application *Projet Voltaire*.

29% et de 27% (MESRI-SIES, 2019). Ces chiffres traduisent les difficultés d'adaptation des primo-arrivants.

Depuis les années 2000, la persistance de l'échec en première année de Licence a engendré la création de dispositifs pour accompagner les étudiants dans leur formation (Annoot, 2012). Dans notre institution, le Projet d'Accompagnement vers la Réussite Étudiante (PARE) matérialise « la politique d'intégration précoce et durable » ainsi que l'accompagnement pour la réussite de tous.

Financé par le Rectorat, le PARE porte sur quatre axes : l'accompagnement du projet professionnel de l'étudiant, la méthodologie du travail universitaire, le dispositif d'aide et d'accompagnement pédagogique et le dispositif de renforcement en langue. À cette fin, des fonds sont mis à disposition des UFR dont ceux pour l'acquisition de licences pour la plateforme le PV et l'encadrement des étudiants.

Créé par Woonoz, une entreprise privée, le PV comprend une application mobile et un site Internet proposant un service en ligne de diagnostic et de remise à niveau personnalisée en orthographe. Il s'agit d'un parcours ludique en autodidaxie contrôlée comprenant un auto-positionnement et une proposition d'exercices courts et adaptés à la remédiation des faiblesses repérées. La plateforme renvoie pour validation, des réponses justes et/ou corrections des erreurs à un rappel de la règle. Pour ce faire, elle s'appuie sur l'Intelligence Artificielle en analysant les erreurs et les besoins spécifiques de chaque usager. Par la suite, elle propose un entraînement personnalisé sous forme d'exercices de cacographie<sup>5</sup> (Benzitoun, 2017). Les compétences travaillées sont orthographiques, syntaxiques et morphosyntaxiques.

Au département des SEF, les *Ateliers Projet Voltaire* (APV) ont été proposés aux étudiants de L1. Ils étaient conduits par des enseignants<sup>6</sup> pour permettre aux utilisateurs de la plateforme le PV d'effectuer leurs premiers pas et leurs entraînements sous le regard d'un encadrant. Deux objectifs justifient cette organisation : offrir aux étudiants un cadre de travail propice<sup>7</sup> et leur proposer des contenus complémentaires pour la réussite dans leur formation (révision de règles d'orthographe grammaticale, organisation d'un écrit académique, révision

---

<sup>5</sup> La cacographie désigne une faute d'orthographe introduite à dessein dans un mot ou une phrase en vue de la faire découvrir et corriger par les apprenants.

<sup>6</sup> Par enseignants, nous comprenons les enseignants-chercheurs.

<sup>7</sup> Les salles informatiques où les étudiants peuvent se connecter et suivre la procédure d'entraînement avec l'appui d'un enseignant.

des règles d'organisation des dossiers évalués, formalisation d'un mail professionnel, etc.).

### ***1.2 La ressource Projet Voltaire : une mise en œuvre bimodale dans les départements***

Dans le cadre du PARE, deux modalités d'utilisation du PV sont relevées dans les départements : un modèle coercitif, qui l'intègre aux unités d'enseignement (UE) et un modèle complémentaire où il vient en surcroît des cours.

Dans le premier, l'utilisation de la ressource est obligatoire pour les étudiants qui travaillent sur la plateforme dans le cadre d'une UE. Ainsi, ils sont évalués en fonction de l'utilisation et de la progression avérées. Par exemple, aux départements de Portugais et d'Histoire, la ressource est intégrée respectivement dans l'UE sur l'accompagnement au projet professionnel de l'étudiant et dans l'UE de méthodologie du travail universitaire.

Le second modèle, à l'œuvre en Sociologie et en SEF, se caractérise par une utilisation non contrainte du PV. Cependant, en Sociologie, une expérimentation au sein des étudiants de première année a obligé les enseignants intervenant dans l'UE d'accompagnement au projet à rendre obligatoire l'utilisation de la ressource pour un groupe d'étudiants. Cette expérience visait à « vérifier » l'efficacité du PV pour les besoins identifiés. S'agissant du département des SEF, l'utilisation de la ressource est basée sur le volontariat des étudiants en première année. Les APV ont été fréquentés par les étudiants qui sentaient le besoin d'une remédiation en langue française et d'un accompagnement à l'écriture académique à la fois par le biais du PV et en présence d'un enseignant qui jouait le rôle du tuteur. Cette version correspond davantage à une approche par le plaisir, par la complémentation et le soutien.

Ces différents dispositifs expérimentaux appellent quelques observations. Il est un choix politique que d'acquérir quelques milliers de licences d'utilisation d'une plateforme privée sur des fonds publics. C'est soit organiser la privatisation d'une remédiation orthographique, soit fonder cette remédiation sur un partenariat public-privé. Dans le cas de l'expérience ici analysée, plusieurs d'entre nous ont voulu viser le second scénario. Le volontariat des étudiants d'une part et l'adjonction de dispositifs d'aides pilotés par des professionnels de l'université d'autre part, témoignent de cette volonté de contractualisation.

Dit autrement, l'université demeure, et dans notre esprit, elle doit demeurer le donneur d'ordre institutionnel de ce dispositif de remédiation. Réciproquement, en droit nous pourrions dire de manière synallagmatique, l'entreprise animant la plateforme demeure un prestataire de services. Dans un contexte de découverte généralisée des nouvelles technologies éducatives, il est une question politique centrale que d'assumer et de renouveler sa professionnalité enseignante au cœur des environnements numériques d'apprentissage. Cette professionnalité à recouvrer est d'autant plus nécessaire que ces partenariats semblent remettre en question le capital symbolique de l'université, à la fois comme institution de transmission du savoir et instance évaluatrice. Ainsi, il suffirait d'une technologie d'Ancre Mémoriel® « fruit de l'Intelligence Artificielle et des sciences cognitives<sup>8</sup> » pour acquérir, seul, des compétences orthographiques. Cette même plateforme vient ensuite certifier, à côté de l'université, sur des fonds privés, l'acquisition de ces compétences.

## **2. Les Ateliers *Projet Voltaire* : entre enjeux de savoirs et remise en cause de la forme universitaire**

### ***2.1 La maîtrise de la langue en question***

La maîtrise aléatoire des règles orthographiques prend une place importante dans l'insuccès des étudiants (Lefrançois, 2004, cité par David, 2012). Les témoignages recueillis auprès d'enseignants de notre université le confirment. Par exemple, une enseignante en Sociologie souligne que les étudiants ont bien souvent des difficultés à respecter les règles orthographiques. Ces fautes sont préjudiciables à la note finale de l'étudiant alors même que, sur le fond, le contenu du travail est appréciable. Ce constat coïncide avec les résultats de David (*Ibid.*) qui identifie trois grands types de profils : a) les étudiants qui méconnaissent les règles orthographiques parfois élémentaires ; b) les étudiants qui ne parviennent pas à intégrer la composante orthographique lors de la rédaction d'écrits demandés ; c) les étudiants qui sont défaillants dans les deux profils précédents. Il s'y ajoute que certains étudiants surestiment leur niveau de maîtrise de la langue. C'est l'avis d'une enseignante au département d'Histoire qui révèle la réaction de désapprobation chez certains d'entre eux à qui l'on enjoint de retravailler les bases de la langue. Pour cette enseignante, les étudiants

---

<sup>8</sup> <https://www.projet-voltaire.fr/presentation/woonoz>

se montrent d'autant plus insouciantes du respect des règles qu'ils considèrent qu'elles n'ont pas d'incidence sur leurs notes ou leur passage en classe supérieure.

Ces constats confirment la recherche sur les difficultés énonciatives et scripturales des étudiants. Analysant la production de 82 étudiants sur un test de positionnement en orthographe, Boch et Buson (2012) montrent que les erreurs sur l'orthographe grammaticale sont les erreurs les plus fréquentes (80% des fautes commises).

L'analyse plus fine de ces difficultés révèle une grande variété dans les besoins linguistiques des étudiants. Par exemple, Cordary (2005, cité par David, 2014) attire l'attention sur le rapport au code linguistique : les étudiants n'arrivent pas toujours à se décentrer du codage du mot et à envisager ses variations catégorielles, notamment lorsque les accords sont distants au sein de la phrase. En outre, selon Mangiante et Parpette (2011), il existe un fort implicite sur les attendus formels des productions universitaires des étudiants liés à une culture éducative censée être initiée dès le secondaire.

De plus, des critiques sont formulées contre la cacographie, technique d'enseignement qui date du 19<sup>ème</sup> siècle et est mise en œuvre par le PV. Si ce contretemps didactique a pu être commenté par ailleurs (Benzitoun, 2017), il nous apparaît important de le resituer par rapport au projet initial de remédiation. Repérer des erreurs dans une phrase, sans même ici tenter de les corriger, ne suffit pas à consolider une maîtrise de la langue par les étudiants. Nous émettons l'hypothèse que le contexte et la répétition médiée, explicitée et étayée de temps spécifiques de relecture, à partir des travaux des étudiants eux-mêmes, participent de cette consolidation. À plus long terme, dans cette perspective didactique, nous pensons avec Benzitoun (*Ibid.*) qu'il « faudrait [...] évaluer l'impact de la méthode Voltaire sur la capacité de rédaction et non sur le seul exercice de cacographie. Et il faudrait pouvoir le faire à plusieurs années d'intervalle afin de savoir si les connaissances sont durables ou éphémères ». Ainsi, nous pouvons remettre en question l'efficacité supposée du PV. Mais il importe tout autant d'interroger les menaces de cette remédiation sur l'organisation des enseignements.

## ***2.2 De l'identification des difficultés aux défis de la prise en charge***

L'introduction de la ressource numérique *Le Projet Voltaire* comme outil de remédiation pour les étudiants interroge les pratiques universitaires. Loin de faire l'unanimité, les principales réserves concernent l'externalisation d'une mission de l'éducation nationale, la mobilisation des fonds publics pour un outil conçu par un organisme privé ou encore l'adoption sans réserve de critères A la ligne d'excellence fixés par le privé.

Cependant, il faut reconnaître avec Fiévez que « ce n'est donc pas ici, encore, la technologie que nous remettons en question, mais les processus institutionnels inhérents. [...] il faut s'interroger non pas sur la finalité de ces ressources en termes de scénario d'usage ou d'apprentissage, mais aussi quels seraient les vecteurs de transformations liés à l'intégration pédagogique des TIC dans les pratiques universitaires » (Fiévez, 2018, p.3). En ce sens, il dénonce l'absence d'une « intégration planifiée, structurée, réfléchie et intégrée des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage » (*Ibid.*, p.3). Pour rendre compte de cela, nous soulignons ici trois aspects : le chamboulement organisationnel, l'intégration du numérique et les interrogations sur la forme universitaire.

#### *Nouvelles charges, nouvelle organisation*

Pour Fiévez (*Ibid.*), l'intégration des innovations technologiques dans le système éducatif révèle l'absence d'une articulation entre les trois niveaux « vecteurs de changements » que sont le niveau ministériel (macro), le pouvoir organisateur (méso) et le niveau enseignant (micro). Cette intégration facilite la diffusion de l'innovation au sein des équipes et la mise en place d'une structure cohérente pour son pilotage. Dans l'expérience relatée, la volonté de l'institution a été prépondérante ; la prise en charge étant laissée aux départements. À ce niveau, deux paramètres paraissent déterminants dans le succès de l'intégration du PV : la place de la ressource vis-à-vis des enseignements classiques et le statut des coordinateurs.

Le premier aspect touche à l'enjeu (ou non) d'intégrer la ressource dans les UE. Dans le modèle coercitif où le PV participe d'un enseignement spécifique, les responsables font part de leur satisfaction. Ils insistent sur les changements qualitatifs chez les étudiants et ne signalent presque aucune contrainte, y compris dans la gestion du dispositif. Dans le modèle complémentaire, les résultats sont mitigés. La ressource PV est intégrée à un dispositif du type tutorat, basée donc sur le volontariat des étudiants. Alors qu'il nous a semblé important de proposer



un format ouvert, collaboratif et peu contraignant, les étudiants ont plutôt favorisé le travail individuel, à partir de leur domicile. Le temps passé sur la plateforme et les taux de progression se sont révélés faibles<sup>9</sup>. Ces constats nous amènent à interroger le format proposé. S'agit-il d'une offre qui ne répond pas aux réels besoins des étudiants ? Ces derniers ont-ils perçu ce dispositif d'accompagnement comme du tutorat pour lequel la recherche a démontré la désaffection par le public ciblé (Borras, 2016) ? Cette offre souffre-t-elle de la concurrence des enseignements évalués par les enseignants ?

Le second aspect a trait au statut des coordinateurs du dispositif et donc à leur capacité à imposer (ou non) la ressource auprès des étudiants. À travers les témoignages recueillis, un constat s'impose : plus le coordinateur est en mesure de faire travailler les étudiants sur le PV dans le cadre d'une UE, plus la ressource est acceptée. Dans notre cas, la non-adhésion de certains enseignants a été un frein pour plébisciter son utilisation auprès des étudiants. De plus, la coordination du dispositif s'est révélée très ardue. Plusieurs tâches se greffent à l'agenda des responsables : vulgarisation de la ressource auprès des collègues et des étudiants, demande de création de compte d'utilisateurs au gestionnaire de l'UFR, communication électronique quotidienne avec les étudiants, réunions de coordination avec les intervenants du dispositif, etc. En somme, le temps de travail et l'expertise requise débordent facilement les compétences d'un enseignant contractuel alors même que la prise en charge de ces responsabilités nécessite des compétences spécifiques.

En effet, lorsqu'il s'agit d'une plateforme d'apprentissage à distance, Bouthry et Jourdain (2003) distinguent deux rôles : celui de responsable pédagogique, en charge des contenus pédagogiques et celui de responsable de formation qui s'occupe de l'organisation pédagogique et de la gestion de la formation. Dès lors, à moins d'une formation adéquate (Hanna, Charalampopoulou, Alava, Piombo, 2019), un atout majeur s'est révélé être la présence, dans le dispositif, d'enseignants chevronnés, responsables de diplôme ou de parcours dont l'incitation à utiliser la ressource a l'effet d'une injonction auprès des étudiants.

### *L'intégration des nouvelles technologies dans la pédagogie universitaire*

---

<sup>9</sup> Le temps moyen passé sur la plateforme par les utilisateurs en Licence 1 est de 5h15min59s. Le taux de progression pour ce même groupe est de 18%.

L'introduction d'un outil numérique, tel que le *Projet Voltaire*, dans un cursus de formation vient réinterroger les objectifs de la formation, leur contenu et les méthodes pédagogiques (Lameul, Loisy, 2014). Le PV se présente comme un environnement numérique d'apprentissage basé sur le principe de la personnalisation adaptative et qui s'appuie sur l'Intelligence Artificielle (IA). Or, le débat autour de l'utilisation de l'IA dans l'éducation se rapporte souvent aux risques liés à l'absence de contrôle des technologies et de leurs usages dans la société. Toutefois, pour nombre de chercheurs, il s'agit d'une technologie à grand potentiel sur le plan pédagogique (Karsenti, 2018).

Cependant, l'intégration de la plateforme PV dans la formation initiale des étudiants nécessite plus qu'une médiation orientée vers l'objet, autrement dit une « médiation technique » (Fichez, 1998 cité par Annot, 2014). Comme nous l'avons souligné, dans le dispositif APV, la médiation humaine n'est pas négligeable, elle est même centrale car elle vient en complément de l'outil technique. En effet, c'est un dispositif pédagogique qui, de par son caractère hybride (apprentissage à la fois en distanciel et en présentiel), est orienté vers le sujet-apprenant. L'enseignant en tant qu'accompagnateur cherche à améliorer les performances des étudiants en orthographe et en écriture universitaire en conseillant des ressources et en se présentant lui-même comme ressource. Cette intervention humaine est nécessaire même si l'apprenant gagne en autonomie en utilisant la plateforme PV. Ceci pose à nouveau la question des compétences nécessaires pour « une gestion optimale » de ces nouveaux environnements par les étudiants (Roland, 2019).

En outre, ce dispositif marque la transition entre une logique de l'enseignement et une logique de l'apprentissage selon laquelle l'étudiant devient actif et impliqué dans son apprentissage (Bélisle, Linard, 1996 cité par Lavoué, Rinaudo, 2012). Le *Projet Voltaire* se trouvant à la limite de l'autoformation, il se transforme en activité collective par le biais des ateliers. Ainsi, même si l'apprenant est un individu, il appartient à un collectif dans lequel l'apprentissage peut être favorisé par les liens sociaux et grâce aux soutiens affectif et cognitif de l'enseignant ou des pairs.

Ces « nouvelles » logiques d'apprentissage interpellent également l'université sur le développement, chez les étudiants, de compétences numériques qui sont présents aux référentiels des métiers et de formation de demain (Lameul, Loisy, 2014). Certaines compétences, comme le C2i, occupent déjà une place importante dans leur formation et dans leur vie. Cependant, l'enjeu majeur nous

semble être les transformations que ces innovations imposent à la forme universitaire.

*Les nouvelles technologies et la forme universitaire : l'adaptation comme condition d'une viabilité*

L'université doit-elle se plier aux vents de changements, notamment ceux que charrient les TICE à l'université ? A tout le moins, nous pouvons supposer que la porosité de la formation aux pratiques sociales en vigueur continuera à influencer les offres de formation. Le risque principal concerne la sauvegarde du modèle actuel de formation à l'université.

La forme scolaire peut être considérée comme un modèle provisoire pour analyser la forme universitaire (Fiévez, 2018). Maulini et Perrenoud (2005) en proposent huit principes : un contrat didactique entre un formateur et un apprenant ; une organisation centrée sur les apprentissages ; une pratique sociale distincte et séparée ; un curriculum planifié ; une transposition didactique ; un temps didactique ; une discipline et, enfin, des normes d'excellences.

Trois dimensions sont particulièrement impactées par les TICE du type PV. Cette ressource étant centrée sur une logique d'apprentissage, l'enseignant qui, par le format magistral, se présente comme un sujet-sachant est remis en question. Ici prévaut l'idée d'un apprentissage ciblé sur les difficultés spécifiques de l'apprenant dont la mesure est donnée par le logiciel. Ce dernier propose même un rythme d'apprentissage plus souple, presque à la convenance de l'apprenant. Le temps didactique s'en trouve ainsi dilaté, répondant plus aux besoins de certification de l'étudiant qu'à la nécessaire évaluation sommative du formateur. De plus, la certification des acquis met également en mal les normes d'excellences. Dans le format universitaire, l'échec et/ou la réussite résultent de la conformité des apprentissages aux attendus scolaires. Avec le PV, ce qui est vérifié, ce n'est plus la maîtrise théorique, conceptuelle et méthodologique acquise lors d'un cycle d'apprentissage long, mais les performances sur un temps nécessairement plus court et portant sur la vigilance dans un exercice cacographique.

Ainsi, à notre échelle, le dispositif APV rend l'offre de formation moins canonique en s'écartant du schéma « cours magistral-travaux dirigés ». Les temps de permanence inscrivent le travail de l'étudiant dans une logique plus formative.

Ces changements sont-ils de nature à modifier la forme universitaire ? Pour Céci (2018), les technologies « ont le pouvoir » de la redéfinir à la condition que les enseignants soient en mesure de produire des dispositifs pédagogiques adaptés à la dimension amplificatrice des technologies éducatives. Nous nous sommes attelés à cette entreprise en ne réduisant pas le travail des étudiants à la seule utilisation de la plateforme. En proposant une double hybridité (entre le présentiel et le distanciel et entre le collectif et l'individuel), l'enjeu était de tirer profit de la dimension émancipatrice de cette technologie tout en maintenant la part d'accompagnement dévolue à l'enseignant.

De même en leur présentant des interventions portant sur, par exemple, les modalités d'utilisation des règles révisées via le *Projet Voltaire* dans une correspondance destinée à son enseignant ou dans un paragraphe argumentatif, nous avons souhaité maintenir le lien entre cette ressource et l'enjeu de la formation, notamment en sciences humaines et former des « citoyens numériques éclairés et responsables » (Karsenti, 2018, p. 112).

### **Pour ne pas conclure**

Tout au long de ce texte, nous avons tenté de rendre compte des efforts déployés à l'UT2J pour la réussite des étudiants. Plus particulièrement, au département des SEF, avec la mise en œuvre des *Ateliers Projet Voltaire*, l'accent a été mis sur l'accompagnement, élargi aux difficultés rencontrées en général par les étudiants quant à la maîtrise de l'écrit académique. Même si le dispositif a vu la mobilisation d'enseignants contractuels, l'engouement des étudiants a été bien moindre vu les faibles taux de présence aux ateliers, d'utilisation et de progression sur le PV.

Lors de cette expérimentation, nous avons toutefois pu observer que d'un point de vue pédagogique, la plateforme *Projet Voltaire* est un moyen d'acquisition de compétences orthographiques qui nécessite la médiation de l'enseignant. Cet outil ne se suffit pas à lui-même pour d'une part comprendre les règles étudiées et d'autre part les appliquer en contexte universitaire.

D'un point de vue didactique, le PV redonne une place centrale à l'erreur, ici orthographique. Depuis plusieurs années, un consensus scientifique demeure sur le rôle primordial joué par l'erreur dans les apprentissages. Pourtant, d'un point de vue docimologique, l'université demeure classiquement tournée vers une évaluation certificative, le plus souvent sommative et unique (partiel de fin de

semestre). Les *Ateliers Projet Voltaire* s'inscrivent dans ces dispositifs de contrôle continu, développés depuis plusieurs années, rendant l'évaluation plus formative.

Les APV paraissent perfectibles à plusieurs niveaux : intégration du PV dans une UE, utilisation contrainte de la ressource, révision de l'accompagnement personnalisé des étudiants, changement des modalités d'évaluation, accent mis sur le projet réel de l'étudiant, etc.

Cependant, un enjeu majeur pour l'université demeure les modifications profondes que risquent de causer l'omniprésence des TICE au sein de la société, et, plus particulièrement lorsqu'elles deviennent un atout pour les recruteurs. Ainsi, dans un contexte global de changement où des contraintes multiples posent la problématique de la pérennité de la forme universitaire classique (Fiévez, 2018 ; Céci, 2018), cette expérience d'accompagnement nous a montré qu'il est possible d'intégrer les TICE dans les enseignements. Les outils comme le PV comportent des risques évidents de vassalisation d'un service d'enseignement public supérieur. Pour contraindre cette marche forcée vers le « tout privé », il importe de réfléchir leur intégration raisonnée dans les modalités d'enseignements et d'évaluation. Pour cela, il est nécessaire de prendre en compte leur potentiel de transformation (Céci, *Ibid.*) et, délibérer sur les modalités de formations adaptées à des contextes changeants.

### Références bibliographiques

- Annot, É., 2012, *La réussite à l'université*, Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Annot, É., 2014, Postface, in *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*, s/d Lameul, G., Loisy, C., Bruxelles, De Boeck Supérieur (Pédagogies en développement), p. 221-226.
- Astolfi, J.-P., 2017, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre* (4<sup>ème</sup> édition), Paris : ESF Éditeur.
- Benzitoun, C., 2017, Remise à niveau en orthographe : La faute à Voltaire? <https://infodujour.fr/societe/10834-remise-a-niveau-en-orthographe-la-faute-a-voltaire>
- Boch, F., Buson, L., 2012, Orthographe et grammaire à l'université. Quels besoins ? Quelles démarches pédagogiques ? *Scripta*, 16(30), p. 31-51.
- Borras, I., 2016, Le tutorat à l'université : Une approche par le non recours, *Éducation permanente*, 206, p. 149-158.
- Bouthry, A., Jourdain, C., 2003, *Construire son projet de formation en ligne*, Paris : Éditions d'Organisation.

- Céci, J.-F., 2018, Les technologies peuvent-elles modifier la forme universitaire? Certainement! *Distances et médiations des savoirs*, 22. <http://journals.openedition.org/dms/2356>
- Chaliès, S., Talbot, L., 2019, *La pédagogie universitaire : quelles perspectives. Recherche, innovation, institution*, Toulouse : Cépaduès.
- David, J., 2014, Les écarts orthographiques à l'entrée à l'université, *Le français aujourd'hui*, 185(2), p. 95-106. <https://doi.org/10.3917/lfa.185.0095>
- Fiévez, A., 2018, Considérant les apports du numérique éducatif à l'enseignement, est-il idéologiquement et institutionnellement possible que la forme scolaire serve de modèle à la forme universitaire ? *Distances et médiations des savoirs*, 22. <http://journals.openedition.org/dms/2336>
- Hanna, D., Charalampopoulou, C., Alava, S., Piombo, C., 2019, Formation et accompagnement des enseignants des collèges dans un contexte d'intégration du numérique, in *Professionnalisation des acteurs de l'école au prisme des collaborations. Recherche, innovation, institution*, s/d Brossais, E., Gardiès, C., Asloum, N., Toulouse, Cépaduès, p. 55-60.
- Karsenti, T., 2018, Intelligence artificielle en éducation : L'urgence de préparer les futurs enseignants aujourd'hui pour l'école de demain ? *Formation et profession*, 26(3), p. 112-119. <https://doi.org/10.18162/fp.2018.a159>
- Lameul, G., Loisy, C., 2017, Comprendre la pédagogie universitaire numérique au sein du dialogue entre chercheurs et praticiens, in *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique-Questionnement et éclairage de la recherche*, s/d Lameul G., Loisy, C., Louvain-la-Neuve, de Boeck (Pédagogies en développement), p. 203-219.
- Lavoué, É., Rinaudo, J.-L., 2012, Éditorial. Individualisation, personnalisation et adaptation des Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 19, p. 191-203.
- Mangiante, J.-M., Parpette, C., 2011, *Le Français sur Objectif Universitaire : De la maîtrise linguistique aux compétences universitaires*. <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/mangiante.pdf>
- Maulini, O., Perrenoud, P., 2005, La forme scolaire de l'éducation de base : Tensions internes et évolutions, in *Les formes de l'éducation : Variété et variations*, s/d Maulini, O., Montandon, C., Bruxelles, De Boeck Supérieur (Raisons éducatives), p. 147-168.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2019, *Note Flash du SIES. Parcours et réussite en licence : Les résultats de la session 2018*. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid147406/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid147406/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid147406/parcours-et-reussite-en-licence-les-resultats-de-la-session-2018.html>
- Roland, N., 2019, Pédagogie universitaire numérique : de la nécessité d'une approche sociocritique, in *La pédagogie universitaire : quelles perspectives. Recherche, innovation, institution*, s/d Chaliès, S., Talbot, L., Toulouse : Cépaduès, p. 99-105.

