



## Scénario pédagogique responsabilisant

Elsa Chachkine

► **To cite this version:**

Elsa Chachkine. Scénario pédagogique responsabilisant : Une aide au processus d'autonomisation. Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV), 2012, 3-2012, pp.PP.12-17.

**HAL Id: hal-00737615**

**<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00737615>**

Submitted on 2 Oct 2012

**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.

# Scénario pédagogique responsabilisant

---

## Une aide au processus d'autonomisation

PAR **ELSA CHACHKINE** UNIVERSITÉ PARIS-EST CRÉTEIL, LABORATOIRE CREN-INEDUM

### Introduction

Nous décrivons dans cet article le retour d'expérience d'une formation à distance (FAD) en français langue étrangère (FLE), menée avec des étudiants vietnamiens informaticiens. Un des objectifs de cette FAD est de responsabiliser les apprenants dans leurs apprentissages. Bien que le dispositif<sup>1</sup> de formation à distance mis en place soit instrumenté par les technologies de l'information et de la communication (TIC), cet article relèvera de l'axe « éducatif » au sens large et du processus d'autonomisation.

Nous préférons consciemment parler de « responsabilisation » ou de scénario pédagogique « responsabilisant » car, dans notre contexte, les finalités, les objectifs, les modalités d'évaluation et des contraintes sont imposés par l'enseignante-conceptrice de la formation ; ils ne sont pas négociés entre l'apprenant et le tuteur comme cela peut l'être dans certains dispositifs d'autoformation guidée en langues, tels que décrits par Rivens et Eisenbeis (2009), par exemple.

« Responsabiliser » les apprenants, c'est, selon nous, les faire émerger en tant qu'auteurs de leurs apprentissages. Cela implique un transfert explicite aux apprenants de responsabilités dans l'autodirection de leurs apprentissages (Jézégou, 2005). L'autodirection, qui est un concept organisateur d'une perspective psychopédagogique de l'autoformation, comporte une double dimension : la motivation autodéterminée (le contrôle motivationnel des buts) et l'autorégulation (le contrôle volitionnel de l'action, la gestion des processus métacognitifs) (Carré, 2010). Plus simplement, l'autodirection signifie « le désir et la capacité d'apprendre » (Dumazedier, 1985), ou encore « se mettre au travail et y rester ». Le sentiment d'autoefficacité, qui selon Carré (2010) serait un concept majeur du XXI<sup>e</sup> siècle,

---

1 « Dispositif » doit être compris du point de vue globalisant de l'ingénierie de formation (Demazière, 2008).

renvoie aux croyances du sujet sur ses propres capacités à mettre en œuvre et à organiser ses apprentissages (Bandura, 2003). Ce sentiment, indispensable à la construction d'une image de soi d'apprenant compétent, serait également un facteur essentiel de l'autodirection des comportements et de l'autorégulation (Carré, 2010 : pp. 156-163). Cela signifie que ce sentiment d'efficacité influencerait sur la pro-activité du comportement, sur l'autorégulation stratégique et le travail métacognitif.

Nous aimerions montrer dans cet article en quoi un scénario responsabilisant peut renforcer le sentiment d'autoefficacité des apprenants et participer ainsi au processus d'autonomisation de ces derniers. Pour cela, nous disposons des échanges et des productions des étudiants dans les forums, intégralement conservés suite à l'expérimentation, et de questionnaires de fin de FAD qui cherchent à sonder la satisfaction et la progression ressenties par les étudiants.

### **Contexte**

Une FAD en langue de neuf semaines a été expérimentée en 2009 auprès de 32 étudiants vietnamiens de l'Institut de la Francophonie pour l'Informatique (IFI) à Hanoï, au Vietnam. Dans cet établissement, les enseignements en informatique sont donnés en français. Les étudiants en informatique de l'IFI, non-francophones à leur arrivée, suivent une formation intensive en langue de huit mois. À l'issue de cette formation, les compétences en langue de certains étudiants restent insuffisantes. La période de vacances de trois mois en contexte non-francophone, qui suit cette formation intensive et précède l'entrée en master, complique davantage l'insertion de certains.

Bien que les étudiants de l'établissement possèdent un haut niveau d'ambition – ils se destinent à des carrières d'enseignants-chercheurs et 80 % environ s'inscrivent en doctorat après leur master – ils possèdent une capacité d'autodirection qui doit être renforcée. En effet, suite à une enquête informelle réalisée en 2007 au retour des trois mois de vacances qui séparent la fin de l'année propédeutique et l'entrée en master, il apparaît qu'aucun étudiant n'a profité des grandes vacances pour entretenir ses compétences en langue. Seuls les étudiants dans l'obligation de repasser des examens de français, ont, sous la contrainte, poursuivi leur apprentissage de la langue.

Une FAD en langue a alors été mise en place à partir de 2008. Cette FAD utilise une partie du temps de vacances des étudiants, et ses objectifs sont, entre autres, de continuer à responsabiliser les étudiants dans leurs apprentissages.

## **Un scénario responsabilisant**

### **Description du scénario pédagogique**

Le scénario de la FAD comporte trois projets qui se jouent simultanément. Dans cet article, nous nous limitons à la description du projet 1 dans lequel les étudiants sont invités à endosser le rôle de « professeur » d'informatique. Chaque étudiant conçoit un cours filmé sur un sujet informatique de son choix, accompagné de diapositives, dont les contenus et la forme sont validés par un pair à chaque grande étape de sa conception (choix de la bibliographie, rédaction du plan, des diapositives, du discours qu'ils préparent pour le cours). Les cours filmés sont ensuite diffusés sur le site web d'une université fictive que les 32 étudiants créent. Une fois le site terminé, les étudiants sont invités dans le forum du projet à s'exprimer de manière critique au sujet du site réalisé, du déroulement de la conception collective du site et du rôle joué par chacun.

Pour la conception du cours filmé, les critères d'évaluation portent sur les relectures que chaque étudiant réalise sur le travail d'un autre étudiant : sa capacité à vérifier que les exigences imposées dans les consignes sont respectées (nombre de ressources, langues des ressources, qualité scientifique et pertinence des ressources par rapport au sujet, etc.). Concernant les critères d'évaluation de la conception du site web de l'université, ils portent sur la participation de chacun : est-ce que chaque membre a un rôle ? Génère au moins une idée ?, etc.)

Quant aux interventions tutorales, elles sont volontairement peu nombreuses. Le but est de laisser le maximum d'initiative aux étudiants. Mais si les interventions sont limitées (4,5 % des messages), elles sont très ciblées et la présence du tuteur sur la plateforme est forte : il veille au bon déroulement du projet, au respect des échéances et tâche de favoriser un climat relationnel propice à l'émergence de communautés solidaires.

### **Différents niveaux de responsabilités**

Bien que les libertés de choix proposées par le scénario revêtent un caractère central pour l'autonomie des comportements du fait qu'elles peuvent entraîner la volonté d'agir en permettant l'exercice de la libre responsabilité (Jézégou, 2005), nous nous limitons, dans ce texte, à la description des rôles proposés aux étudiants et des activités qui leur sont associées.

Le premier rôle, celui de « professeur », qu'implique la tâche de conception d'un cours informatique, est proche des ambitions personnelles des étudiants du fait qu'ils se destinent à devenir des enseignants-chercheurs dans leur très grande majorité. Il s'agit donc pour eux d'une projection davantage que d'une simulation, et il y a des chances pour que le projet s'inscrive dans leur schéma motivationnel et qu'il soit incorporé au projet d'auto-développement qu'ils forment pour eux-

mêmes. Or, la motivation est « un prérequis de l'apprentissage efficace, tant par ses fonctions de déclenchement du désir d'apprendre que pour son rôle dans la persistance, l'effort et la régulation du processus, et pour ses impacts sur le processus attentionnel, métacognitif et mnésique » (Carré, 2010, pp. 137-138). Cela signifie que la motivation agit aussi bien sur l'autodétermination (le désir) que sur l'autorégulation (la capacité d'apprendre).

En effet, il peut paraître surprenant pour une FAD qu'il n'y ait eu aucun abandon et que les 32 étudiants aient accompli leur tâche avec succès. Se sentir investi d'un rôle « sérieux », proche de leurs ambitions personnelles, a pu contribuer au succès du projet. La dimension collective n'est pas étrangère non plus à ce succès, car pouvoir observer, dans les forums, des pairs de compétence égale réussir une tâche peut amener les étudiants à se sentir eux-mêmes capables d'en faire autant. Ce type d'expérience vicariante est, selon Bandura (2003), une source d'élaboration et de transformation du sentiment d'efficacité.

Un autre rôle important confié aux étudiants est celui de relecteur d'un pair à chaque étape importante de la conception du cours informatique. Le relecteur a pour mission de veiller au respect des exigences de la tâche décrites dans les consignes et de commenter les contenus et la forme des travaux. Pour ces activités de relecture, on note une évolution sensible du nombre de messages au fil des semaines, ce qui peut indiquer que l'engagement est croissant. On observe, dans les messages des relecteurs, une structure semblable dans un peu plus de 80 % des messages : une interpellation nominale (« Salut + prénom »), suivie d'une modalité appréciative généralement positive, dont la portée est légèrement affaiblie par la présence d'un modalisateur d'assertion de type « je trouve que » (ex. « J'ai lu ton discours sur la sécurité du réseau sans fil. *Je trouve* qu'il est bon. »), ainsi que par des marques de restriction, de type « mais », « pourtant » (ex. « *Mais*, j'ai quelques conseils pour ton cours »). S'ensuit alors une liste de points à modifier. Cette façon de procéder – modalité appréciative positive + restriction + modalité intersubjective de type « il faudrait que tu... » – est assez représentative de l'enseignant-correcteur qui commence fréquemment par une phrase encourageante suivie d'une restriction qui amorce des points négatifs à modifier. Il peut s'agir d'un signe attestant que les étudiants se prêtent au jeu de l'enseignant tel que cela est demandé et qu'ils prennent en charge cette responsabilité. La relecture ne se limite pas à un « feedback solidaire » comme cela peut parfois être observé dans les relectures de pairs. En retour, de nombreux signes montrent que les remarques et suggestions sont intégrées et que, en cas de désaccord sur les commentaires, une justification est apportée.

Par ailleurs, dans les questionnaires de fin de FAD, les étudiants expriment une assez franche satisfaction pour ces activités de relecture : 78 % sont « totalement

d'accord » avec la proposition « j'ai apprécié la relecture d'un pair », 19 % sont « plutôt d'accord », tandis que seulement 3 % sont « plutôt pas d'accord ». Il semble donc que ce type d'activité classiquement dédiée aux tuteurs ait plu, il se peut même qu'elle ait incité les étudiants à se dépasser en termes de rigueur.

Cette dimension « plaisir », se retrouve également dans le forum du bilan personnel qui suit la création collective du site web de l'université qui accueille l'ensemble des cours. Des commentaires élogieux sur le travail accompli et des félicitations à l'attention du groupe sont fréquents (13 occurrences). Un sentiment de fierté collective se dégage des messages : « Je suis content de nos résultats, félicitations ! », auquel s'ajoutent des remerciements à l'attention de tous les membres. Cette expérience de conception collective du site web d'une université fictive semble vécue comme un succès. Or, selon Bandura (2003), le sentiment d'auto-efficacité se construit principalement, par l'expérience vicariante mais surtout par l'expérience vécue ; les succès et les échecs entraînant respectivement une augmentation ou une diminution du sentiment de sa propre efficacité.

Cette impression de succès semble inciter les étudiants à vouloir poursuivre et adapter le projet à leurs futurs besoins, de leur propre initiative. En effet, dans le forum du bilan personnel, plus d'un tiers des étudiants exprime le désir de poursuivre le projet de l'université. « [...] Comme tout le monde, je suis très contente de notre site web. [...] Je voudrais aussi continuer à améliorer ce site et le considérer comme un lieu où nous allons discuter et partager les connaissances dans deux ans de Master.[...] » ou encore « [...] Je veux continuer à améliorer ce site, car c'est la première production de la classe P15. [...] ».

D'autre part, bien qu'elles soient peu importantes en nombre, les interventions tutorales ont été jugées normales quantitativement par 72 % des étudiants, mais 19 % les ont trouvées trop fréquentes et seulement 3 % les ont trouvées insuffisantes. Ces interventions modérées en nombre ont donc été appréciées dans l'ensemble, mais 19 % auraient souhaité moins de tutorat, ce qui peut signifier que, suite à cette expérience individuelle et collective positive, les étudiants désirent moins de contrôle et davantage de responsabilité et de liberté.

Mais bien que l'on observe des signes de franche satisfaction pour les responsabilités offertes, un engagement important dans le projet et même le désir d'en commencer de nouveaux dans lesquels, cette fois, les buts et les finalités seront déterminés par les étudiants, on note de très rares occasions où les étudiants vont concrètement au-delà de ce qui est leur est demandé. Ce qui est demandé par le scénario est accompli, mais aucun étudiant n'effectue de relectures gratuites, par exemple.

## Conclusion

Si les étudiants ne vont pas, dans les actes, au-delà de ce qui leur est demandé par le scénario, les rôles et les tâches qui leur sont confiés sont tous réalisés avec sérieux. D'autre part, bien que le scénario comporte un assez haut degré d'exigence, il semble que les étudiants aient eu du plaisir à assumer ces rôles et à réaliser les tâches. La responsabilisation visée par le scénario a pu sembler gratifiante, motiver l'engagement et faciliter l'effort. La dimension collective du projet n'est pas étrangère non plus à leur engagement et leur persévérance dans le projet.

Cette expérience de formation est vécue comme un succès par les étudiants. On note dans leur forum le désir pour certains de se lancer dans de nouveaux projets. Ce succès semble avoir pour effet de développer le sentiment d'efficacité des apprenants et agir sur leur autodétermination, sur la pro-activité de leur comportement en déclenchant de nouvelles projections. En cela, le scénario responsabilisant participe au processus d'autonomisation des apprenants.

## Références bibliographiques

- BANDURA, Albert (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- CARRE, Philippe (2010). L'autodirection des apprentissages. In CARRE, Philippe, MOISAN André, POISSON, Daniel (Dir.). *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Paris : PUF. pp. 117-169.
- DEMAIZIERE, Françoise (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Alsic*, Vol. 11, n° 2. pp. 157-161. <http://alsic.revues.org/index384.html>. Consulté en janvier 2012.
- DUMAZEDIER, Joffre (1985). Formation permanente et autoformation. *Éducation permanente*, n° 78-79. pp. 9-24.
- JEZEGOU, Anne (2005). *Formations ouvertes. Libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris : L'Harmattan.
- RIVENS MONPEAN, Annick et EISENBEIS, Martine (2009). Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? In *Les cahiers de l'Acedle*. pp. 221-244. [http://acedle.org/IMG/pdf/Rivens\\_Eisenbeis\\_Cahiers-Acedle\\_6-1.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/Rivens_Eisenbeis_Cahiers-Acedle_6-1.pdf). Consulté en janvier 2012.