
OUTIL DE GESTION INFORMATISÉE DES CAPACITÉS, UN SUPPORT À L'APPRENTISSAGE AUTONOME DU PORTAGE EN LIGNE D'UN COURS.

GEORGES François, Université de Liège

Les institutions universitaires soucieuses de faire de la qualité de l'enseignement une priorité sont de plus en plus nombreuses aujourd'hui. À l'Université de Liège, les autorités académiques ont montré depuis plusieurs années leur volonté de déployer une politique cohérente et audacieuse en la matière. En témoigne, entre autres, l'organisation depuis 4 ans du Diplôme d'Études Spécialisées (DES) en pédagogie de l'enseignement supérieur.

Ce diplôme postuniversitaire qui s'adresse aux enseignants du supérieur désireux de remettre en question et d'outiller leur pratique professionnelle, a été conçu dans le double souci d'individualiser les apprentissages et de flexibiliser la formation.

Ce programme s'inscrit dans un contexte de développement professionnel, alliant action et réflexion sur l'action. Il s'appuie très largement sur les projets personnels des participants dans l'une des deux orientations proposées dans le DES : Enseignement A Distance (EAD) ou Apprentissage Par Problèmes (APP). Ces projets constituent à la fois des points d'ancrage pour les apports théoriques, des terrains d'exploitation pour les activités réflexives et des chantiers de concrétisation pour le travail personnel.

Notre exposé concerne uniquement le dispositif d'accompagnement mis en place dans l'orientation EAD. Ce dernier est supporté par une plateforme intégrée d'enseignement à distance à laquelle nous avons attaché un outil de gestion informatisée des capacités.

Notre allocution porte sur la présentation de ce mode d'accompagnement et de ses outils. Nous tentons de dégager des indices sur la capacité de ce système à former à l'autonomie.

1 **Domaine et conditions d'autonomisation**

L'autonomie que nous poursuivons dans le cadre de ce DES s'inscrit dans le contexte de conception et d'exploitation d'un cours à distance. Elle concerne l'enseignant et ses apprenants.

Dans les paragraphes qui suivent, outre les compétences utiles pour concevoir et réguler un cours de qualité, nous abordons les différentes dimensions de cette compétence transversale qu'est l'autonomie ainsi que ses conditions de mise en œuvre tant au niveau de l'enseignant chargé de concevoir son dispositif de formation en ligne que des apprenants à qui il est destiné.

L'accompagnement proposé dans notre DES a pour objectif de soutenir l'enseignant dans la conception d'un dispositif de formation à distance de qualité. Nous entendons par qualité, un système qui exploite la plus value de ce type de médiatisation (Meloche, 2000) ; qui apporte une valeur ajoutée pédagogique quant aux objectifs, aux stratégies mises en œuvre pour les atteindre ; qui permet aux apprenants d'atteindre les objectifs poursuivis en exploitant au mieux les ressources mises en œuvre dans la formation ; qui réduit les disparités entre les plus forts et les plus faibles et qui engendre l'engagement des apprenants, leur volonté de poursuivre leur formation (Gérard, 2001).

La conception d'un tel dispositif nécessite de la part des enseignants la mobilisation de compétences spécifiques, démultiplicatrices, stratégiques et dynamiques (Leclercq, 1998). La maîtrise de savoirs spécifiques à la pédagogie de l'enseignement supérieur ne suffit pas. Encore faut-il être capable de les mettre en œuvre dans un environnement web et de choisir, parmi les multiples outils disponibles sur les plateformes d'enseignement à distance, ceux qui sont les plus appropriés à son projet pédagogique.

Autrement dit, il s'agit non seulement de recourir à ses aptitudes technologiques, mais aussi de trouver une réponse adéquate, en évaluant son travail sur base d'indices quantitatifs et qualitatifs extraits de son expérience passée et en cours. Ceci n'est possible que si la personne croit en son projet de mise à distance de son cours et en sa capacité à le réaliser. Il importe qu'elle accepte d'entrer dans un processus d'interrogation (Christensen et al., 1994 cités par Leclercq, 1998) et de fournir dans la durée les efforts nécessaires pour surmonter les éventuelles résistances, les obstacles et les échecs.

Nous retrouvons ci-dessous une dimension significative de l'autonomie à acquérir dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage. Tant au niveau de l'enseignant que de l'apprenant, il s'agit de choisir les méthodes les plus appropriées pour concevoir ou exploiter un multimédia pédagogique. Ce choix nécessite au préalable les capacités de réfléchir sur et dans l'action (Tremblay 1996 cité par Albéro 2002), de s'interroger sur l'efficacité de ses actes, de les évaluer et, si nécessaire, d'y apporter les remédiations requises (Meirieu, s.d.). La connaissance de soi est étroitement liée aux capacités énoncées ci-dessus. C'est elle qui conditionne la confiance en son aptitude à mener à bien son projet d'enseignement ou d'apprentissage en ligne. Nous le verrons dans la partie consacrée à l'autonomisation, ce travail métacognitif, qui nécessite entre autres de se situer par rapport à son environnement social et culturel (Albéro, 2002 ; Barbot, 2002), exige des personnes désireuses de l'acquérir de prendre du temps, de refuser de succomber à l'immédiateté (Meirieu, s.d.). C'est un des principes que nous tentons de promouvoir via notre dispositif de formation.

2 L'outil : la GIC

Avant d'exposer les différentes modalités d'autonomisation proposées dans notre dispositif d'accompagnement, il convient de décrire l'outil de gestion informatisée des capacités (GIC) utilisé pour soutenir un enseignant dans le portage en ligne de son cours.

La plateforme GIC est née de l'intégration de notre grille d'évaluation qualitative d'un cours à distance dans l'outil gestion informatisée des compétences (GIBII) conçu par le rectorat de Bordeaux dans le cadre du Brevet Informatique et Internet (B2I). Les trois paragraphes qui suivent sont consacrés à la description de ces deux outils et à leur fusion.

Notre grille d'accompagnement et d'évaluation d'un cours en ligne est constituée de vingt-cinq éléments répartis dans 6 champs : l'anticipation des difficultés auxquelles l'apprenant pourrait être confronté ; les objectifs poursuivis par le dispositif de formation ; les méthodes mises en œuvre pour atteindre ces objectifs ; les évaluations susceptibles d'informer l'apprenant et l'enseignant du degré de maîtrise atteint ; la triple concordance ou l'harmonisation des trois champs précédents (Leclercq, 1998) et les outils qui contribuent à l'utilisabilité d'un cours en ligne. Ces vingt-cinq éléments ont été sélectionnés sur base de la littérature consacrée à l'évaluation de multimédias pédagogiques et des conseils promulgués en matière d'accompagnement pédagogique par l'association australienne de développement et de recherche en enseignement supérieur (HERDSA, 1992). Leur structuration repose notamment sur la méthodologie « BE-COM-RER » de production d'un scénario pédagogique (Leclercq, 2003). Nous estimons à ce jour ces vingt-cinq éléments essentiels au bon fonctionnement d'un cours en ligne. Ils sont nécessaires, mais ne suffisent pas à garantir la qualité d'un cours. Prétendre le contraire reviendrait à sous-estimer le rôle de l'enseignant, des étudiants, de l'institution et de quantité d'autres éléments constitutifs d'un système de formation (Reeves, 1991 cité par Meloche, 2000). Il s'agit donc de balises, de garde-fous ou encore, à l'instar de l'airbag et de la ceinture de sécurité, de moyens de protection. Leur présence est nécessaire, mais leur efficacité est quasiment nulle en l'absence d'acteurs responsables. C'est pour cette raison que notre grille d'accompagnement ne se limite pas à vérifier la présence d'un élément, mais à s'assurer que leur intégration est pertinente, utile et efficace.

Nous avons intégré cette grille d'évaluation dans l'outil de gestion de compétences développé par le rectorat de Bordeaux. Nous avons conservé de cette application informatique sa dimension dialectique. Le moteur de cet outil réside dans l'échange qu'entretient l'apprenant avec ses tuteurs. Concrètement, l'élève ou l'étudiant doit se positionner vis-à-vis de chacune des compétences listée dans l'interface. C'est

à lui que revient la responsabilité de demander la validation de ces compétences et d'exposer les contextes dans lesquels il les a acquises. Les tuteurs les lui valident ou les lui refusent sur base de sa justification.

Outre l'adaptation du contenu, la fusion des deux outils présentés ci-dessus a nécessité quelques aménagements.

La version originale du GIBII se présente sous forme d'un tableau composé de deux colonnes. Dans la première sont reprises les compétences poursuivies, dans la seconde, en marge de chaque compétence, leur statut : demandé, acquis, refusé.

La GIC se présente sous forme d'un tableau composé de vingt-cinq lignes. Chaque ligne est dédiée à l'un des 25 éléments issus de notre grille qualité. À chaque ligne sont attachées quatre catégories de ressources : description, illustration, théorie et lien vers un espace de communication. Ces ressources sont constituées d'apports émanant des tuteurs et des apprenants. À chaque ligne sont également attachées les quatre capacités ou modalités d'exploitation des éléments constitutifs d'un cours en ligne (implémenté, justifié, utilisé et évalué) ainsi que leur statut (demandé, validé, refusé).

3 Approches autonomisantes

Dans cette troisième partie, nous abordons la capacité de notre système à soutenir la démarche d'autonomisation de nos apprenants. Au préalable, nous nous attardons aux modalités d'exploitation de la GIC.

Outre la demande de validation de capacités, nous l'avons vu ci-dessus, la GIC propose plusieurs activités : consultation d'illustrations, de ressources externes, soumissions de ressources et échanges sur le forum. Parmi ces quatre activités, seule la demande de validation doit être réalisée par l'apprenant. Dans le souci de l'inciter à franchir le cap de la page blanche, nous avons fixé trois échéances. Les deux premières ont une portée formative, la dernière a une visée certificative. Pour chacune de ces dates, l'apprenant soumet à l'évaluation un nombre précis d'éléments. Mis à part ces contraintes de calendrier, il est libre de gérer son travail comme il l'entend. Il n'est pas contraint d'aborder les items dans un ordre prédéfini ni selon une méthodologie type. De son côté, le tuteur est appelé uniquement à réagir aux productions des personnes qu'il accompagne. Ses commentaires ne peuvent plus être d'ordre prescriptif. C'est à l'apprenant qu'il revient de résorber le manque observé par le tuteur. Quatre séances en présentiel (deux en groupes et deux individuelles) ponctuent la démarche. C'est l'occasion pour lui de bénéficier des commentaires de ses pairs et d'experts et de creuser certains aspects théoriques.

Le cadre d'exploitation fixé, nous proposons de décrire les diverses démarches d'autonomisation inhérentes au dispositif ou suscitées par ses utilisateurs.

Nous distinguons trois démarches. La première relève de l'imprégnation, de cette capacité d'apprendre du simple fait d'être immergé dans un contexte d'autonomie (Leclercq, 1998). La seconde, axée sur la réalisation d'une œuvre concrète, est associable à la pédagogie du projet (Vassileff, 1994). La troisième qui, contrairement aux deux précédentes, est née de l'usage que certains apprenants et tuteurs ont fait de la GIC s'apparente au principe d'étayage et de désétayage évoqué, entre autres, par Ph. Meirieu (1991). Ces trois approches sont étroitement imbriquées. La pédagogie du projet ne contribue-t-elle pas à l'immersion de l'apprenant dans un contexte d'autonomie ? La liberté que prennent certains apprenants à ériger un échafaudage en recourant aux ressources humaines mises à leur disposition n'est-elle pas une façon de faire preuve d'autonomie ?

En utilisant la GIC, l'apprenant est immergé dans un contexte d'autonomie. Il est vrai que l'outil lui offre une série de balises et de ressources, mais le choix du cours à mettre en ligne lui revient ainsi que la façon de procéder (Holec, 1979 cité par Demaizière, 2003). Il est libre de partir de son expérience en tant qu'enseignant, de la théorie relative à la conception d'un cours en ligne ou encore d'illustrations issues de cours accompagnés les années précédentes. C'est à lui qu'incombe la responsabilité de gérer son travail et de tirer profit des ressources humaines et matérielles (Gilkman, 2002 cité par Demaizière, 2003 ;

Barbot, 2002). A trois moments, il est contraint de soumettre à l'évaluation l'état d'avancement de son travail. Dans les phases intermédiaires, il est libre d'échanger avec ses pairs et ses tuteurs informellement, via le forum, ou formellement, via la GIC. La demande de validation nécessite la capacité de s'autoévaluer (Marbeau, 2001). Ce n'est que quand il estime maîtriser une capacité donnée que l'apprenant en demande la validation. Un tableau de bord le renseigne sur son état d'avancement. Les demandes en cours, validées ou refusées y sont mentionnées. Suite au refus de validation, l'apprenant est invité à réintroduire une demande. En cours d'année, le nombre de demandes est illimité, l'évaluation étant formative. Cette nouvelle soumission à l'évaluation suppose qu'il a remédié aux manques mis en exergue par le tuteur (Meirieu, s.d.) ou simplement que, fort de nouveaux arguments, il maintienne ses premiers choix. Ce travail nécessite de l'apprenant qu'il fasse preuve d'esprit critique envers son propre travail et vis-à-vis des commentaires fournis par ses tuteurs. L'apprentissage est plus que la réception d'un savoir. C'est un engagement dans un processus d'interrogation, de pensée critique et de résolution de problèmes (Leclercq, 1998, p.75). C'est également un accès aux enjeux de ses propres actes (Meirieu, s.d.). Les demandes de validation d'acquisition des capacités ne doivent pas être conditionnées par la volonté de correspondre aux attentes de l'évaluateur, mais par le souci de servir au mieux son projet de formation tant dans ses dimensions pédagogiques que sociétales.

L'approche supportée par la GIC s'apparente à la pédagogie du projet. Il s'agit bien pour l'apprenant de s'organiser pour acquérir les connaissances et les compétences utiles pour porter à terme son propre cours en ligne (Fournier, 1996 cité par Leclercq, 1998). Vassileff (1994) voit en ce type d'approche un bon support à l'autonomisation qu'il associe à la responsabilisation. La pédagogie du projet donne à l'apprenant l'opportunité de réellement entrer en action, d'appréhender le savoir par la pratique, de faire des choix en terme d'objectifs, de méthodologies et d'évaluations. Pour reprendre son expression, elle rend l'apprenant " propriétaire de son espace-temps ". De la sorte, il s'ouvre à la responsabilité. C'est parce que l'apprenant a des droits d'expression qu'il peut être tenu pour responsable. Ce recouvrement de la liberté ne suffit pas à l'autonomiser. Il faut encore que l'étudiant adhère à la mission qui lui est confiée. Cette adhésion est fonction du sens qu'il y trouvera ou qu'il y insufflera. Dans le cadre de notre DES, le sens est premier. La sélection des participants repose notamment sur leur engagement, sur leur motivation à porter à distance de leur cours et sur le sens qu'ils y projettent.

Pour accéder à la liberté, Vassileff (1994) propose d'effacer les repères auxquels les personnes en formation ont l'habitude de s'adapter. Concrètement il suggère d'estomper la place du formateur. C'est ce que nous avons essayé d'instaurer dans notre accompagnement. Cette situation de formation s'est avérée peu rassurante pour certains apprenants qui ont tenté d'établir un dispositif d'étayage (Meirieu, 1991 ; Renaud, 1996 cité par Demazière, 2003). Ils ont utilisé la GIC, non pas pour valider l'acquisition de capacités, mais pour obtenir de leurs tuteurs un complément d'information utile à la rédaction de « bonnes demandes ». Pouvons-nous interpréter cette attitude comme une forme d'autonomie ? Ne résulterait-elle pas de l'aptitude à instaurer ses propres règles (Leselbaum, 1994 cité par Demazière, 2003) ou encore à tirer profit des ressources humaines disponibles au sein du dispositif de formation (Gilkman, 2002 cité par Demazière, 2003) ? Probablement que non. Ils ont bien réinstauré des conditions d'autonomisation, mais ils n'ont pas fait preuve d'autonomie. Il reste à déterminer quels sont les autres facteurs qui ont entraîné cette tentative de retour à des modalités d'enseignement traditionnelles basées sur la transmission. Le poids de la culture est indéniable. En 1993, dans une enquête sur des étudiants de premier cycle, Romainville montrait que 46% des étudiants se faisaient une conception très scolaire de l'apprentissage (memoriser, étudier) (Leclercq, 1998, p. 75). La difficulté pour les accompagnateurs de quitter leur rôle de mentor pour celui de tuteur en est un autre. Il est vrai que ce mode d'accompagnement est particulièrement complexe. Il est peu aisé de restreindre son désir de vérifier que « tout va bien », de laisser l'apprenant dans l'intimité de son travail, d'intervenir uniquement à sa demande, de lui renvoyer un questionnement lui permettant de résoudre seul le problème, tout en veillant à ce qu'il ne perde son temps et ne se décourage (Demazière, 2003).

4 Indices d'autonomie

Nous consacrons la dernière partie de cet exposé à la description des indices d'autonomie récoltables dans la GIC.

Les données consultées et échangées sur la GIC sont datées et stockées dans une base de données. Elles refléteraient la maîtrise des capacités inhérentes à l'autonomie dont fait preuve l'apprenant. Le traçage de la consultation des ressources mises à sa disposition et le nombre d'échanges effectués sur le forum et dans la GIC nous renseigneraient sur sa capacité à tirer profit des ressources humaines et matérielles mises à sa disposition. Les dates de soumission nous informeraient sur sa capacité à gérer le temps. Le nombre de soumissions acceptées nous renseignerait sur sa capacité à s'autoévaluer. Le nombre de demandes réitérées et acceptées serait significatif de sa capacité à se réguler. Le type de demandes introduites refléterait sa méthode de travail. Toutes ces données sont à interpréter avec précaution. Telles quelles, elles sont certainement critiquables. Nous ne pouvons pas nous en contenter. Un travail d'analyse du contenu des messages doit être envisagé. Ce n'est qu'à la lecture des demandes de l'apprenant et des réponses de ses tuteurs que nous pourrions mieux cerner sa capacité à se diriger, à faire preuve d'esprit critique, à projeter et modifier ainsi la réalité de l'environnement (Vassileff, 1994).

5 Conclusion

Un des objectifs poursuivis dans notre DES est de permettre aux personnes qui y sont inscrites d'acquérir les capacités nécessaires non seulement pour concevoir un dispositif de formation en ligne, mais également pour l'exploiter, l'évaluer et le réguler. Ces capacités participent à leur autonomisation dans le domaine de l'enseignement à distance.

L'accompagnement des apprenants repose sur un outil de gestion informatisée des capacités (GIC). Les apprenants y ont toute liberté. Ils y consultent les ressources qu'ils estiment utiles à la construction de leur projet et y demandent la validation de capacités qu'ils jugent acquises.

L'outil a l'avantage d'offrir un cadre rassurant sans pour autant être trop contraignant. Son exploitation exige de l'apprenant une série de capacités inhérentes à l'autonomie. C'est en étant responsabilisé que l'apprenant acquiert davantage d'autonomie.

La capacité de la GIC à soutenir l'autonomisation ou tout au moins à promouvoir l'acquisition de capacités qui la servirait n'est pas encore avérée. Les traces qui y sont stockées doivent encore être analysées et éclairées par le discours des apprenants et des tuteurs qui se sont investis dans ce type d'accompagnement.

Références

- ALBERO, B. 2002. *Autodidaxie, autoformation et formation ouverte et à distance : quelques résultats significatifs de la recherche sur les usages* [en ligne]. <http://www.eopathie.com/Albero2002ENSLyon.pdf> Le 23 février 2006.
- BARBOT, M.J. 2002. *En amont de l'auto-formation, autonomie du sujet-apprenant et système éducatif* [en ligne]. <http://membres.lycos.fr/autograp/BarbotBdx.htm>. Le 23 février 2006.
- CARRÉ, P. 2001. *Un état de la recherche sur l'autoformation* [en ligne]. <http://www.chlorofil.fr/reseaux/cdr/colloq2001/Carre.pdf>. Le 23 février 2006

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

Enfa, Auzeville - 18 –19- 20 mai 2006

- DEMAIZIÈRE, F. 2003. *Autonomie : Objectif ou prérequis* [en ligne]. http://didatic.net/article.php?id_article=15. Le 23 février 2006.
- GEORGES, F., & VAN DE POËL, J.F. 2005. *Evaluations d'un cours en ligne : produit, usage et impact*. Communication présentée au 22^{ème} colloque de l'AIPU, Genève, Suisse.
- GERARD, F.-M. 2001. *L'évaluation de la qualité des systèmes de formation : Mesure et évaluation en éducation* [en ligne]. <http://www.bief.be/enseignement/publication/EEEEEE.html>. Le 9 décembre 2005.
- HERDSA. 1992. *Challenging conceptions of teaching : Some prompts for good practice* [en ligne]. <http://www.herdsa.org.au/CCT.php>. Le 21 février 2005.
- IGPDE. S.D. *Tracking* [en ligne]. http://www.institut.minefi.gouv.fr/sections/themes/e-formation/glossaire2/cpsdocument_view#. Le 21 mars 2005
- LECLERCQ, D. 1998. *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Sprimont, Belgique : Mardaga.
- LECLERCQ, D. 2003. *BEC-OME-RER : Le fil rouge d'un projet de formation* [en ligne]. http://www.webct.ulg.ac.be/SCRIPT/formation_labset/scripts/serve_home. Le 4 octobre 2004.
- LINARD, M. 2000. *L'autonomie de l'apprenant et les TIC* [en ligne]. http://oav.univ-poitiers.fr/rhrt/2000/table_ronde_3.htm. Le 15 mai 2004.
- MARBEAU, V., & CÉNAT, M.F. 2001. *Les technologies de l'information et de la communication, leur rôle dans l'acquisition d'une démarche autonome par l'élève* [en ligne]. <http://www.epi.asso.fr/revue/102/ba2p065.htm>. Le 23 février 2006.
- MEIRIEU, P. 1991. *Individualisation, différenciation, personnalisation : De l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation* [en ligne]. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/individualisation.pdf>. Le 23 février 2006
- MEIRIEU, P. S.D. *Autonomie* [en ligne]. <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>. Le 23 février 2006.
- MELOCHE, M. 2000. *Evaluation des multimédias pédagogiques*. *DistanceS*, 4, 7-44.
- PANTANELLA, R. 2002. *Itinéraires de découverte et travail transversal : Pour une pédagogie de l'autonomie* [en ligne]. <http://www.ac-poitiers.fr/tpi/idd/documents/rapata.rtf>. Le 23 février 2006.
- RECTORAT DE ROUEN. 2002. *Le travail autonome accompagné de l'élève* [en ligne]. http://www.ac-rouen.fr/rectorat/profession_publications/reperes7_02.htm. Le 23 février 2006.
- VASSILEFF, J. 1994. *Former à l'autonomie* [en ligne]. http://www.ymca-cepiere.org/f2f/documents/former_a_l%20autonomie.htm. Le 15 mai 2004.

GEORGES François, Chercheur

Université de Liège, Laboratoire de Soutien à l'Enseignement Télématique
Boulevard de Colonster 2 bât B9 4000 Liège (Belgique)
Fr.Georges@ulg.ac.be