**Dans quelle mesure les outils numériques permettent-ils de développer l’autonomie des élèves ?**

Un aperçu depuis la didactique de l’information et de la communication

Ingrid Mayeur (*ULiège, dpt Médias, Culture, Communication — UR Traverses et Didactifen*)

# Introduction : d’où parlons-nous ?

La didactique de l’information et de la communication, parfois rapprochée de l’éducation aux médias, se situe au croisement des sciences de l’information et de la communication et des sciences de l’éducation. Elle s’intéresse ainsi à la manière dont les savoirs en information et communication peuvent être transposés, traduits en objectifs d’apprentissage, enseignés, et leur maîtrise évaluée — avec ceci de particulier que les sciences de l’information et de la communication ont fait des processus de médiation des savoirs l’un de leurs objets d’étude privilégiés. Hors du champ didactique au sens strict, les sciences de l’information et de la communication se sont attachées de longue date à étudier les médias et les médiations — des œuvres culturelles, des informations d’actualité ou des savoirs comme ensemble socialement structuré et reconnu d’informations dans un domaine donné : savoirs savants pouvant être vulgarisés ou transposés, savoirs scolaires dont la transmission est médiée par un dispositif de classe, ou encore, ce qui nous intéressera davantage ici, par des interfaces numériques (voir p. ex., à ce sujet, Cordier 2020). On comprendra donc que les outils du numérique éducatif, tels qu’ils se sont déployés massivement durant la crise sanitaire et qui, pour certains, se sont installés durablement dans le paysage de l’enseignement, nous intéressent à plus d’un titre, et peuvent être saisis sous des angles différents.

Tout d’abord, notre champ disciplinaire étudie les médias informatisés (Davallon et al. [2003] 2013) en tant qu’ils conditionnent la circulation des savoirs et suggèrent/entérinent des usages textuels —puisqu’au sein des *écrit d’écran* (Souchier et Jeanneret 1999), l’énonciataire agit concrètement sur le texte qui lui est donné à lire, le manipule, active les voies de circulations qu’ouvrent les liens hypertextes, etc. D’une part, ces usages sont orientés par des imaginaires et représentations associées à ces dispositifs, qui circulent socialement et se manifestent, entre autres, dans les *discours d’accompagnement* (Jeanneret 2000) de ces outils — au rang desquels se comptent les textes institutionnels[[1]](#footnote-1). S’agissant des outils, ressources et médias numériques, ces représentations sont habituellement associées au caractère illimité des connaissances et des capacités d’archivage, à l’absence de matérialité ou de médiation, à l’interactivité sans limite — mais aussi, à l’autonomie de l’usager dans l’acquisition de savoirs, dont il sera question ici. D’autre part, les pratiques étant inséparables des objets sur lesquels elles s’exercent, les publics font eux-mêmes preuve d’initiative et certaines de ces pratiques sont entérinées, à terme, par les dispositifs médiatiques eux-mêmes. En bref, c’est ici le média informatisé comme espace de contrainte et de liberté que l’on peut saisir, avec le regard disciplinaire des SIC, comme instance de mise en forme et d’usages liés à l’appropriation des savoirs.

Ensuite, en tant que didacticiens formant de futurs enseignants au sein du département « Médias, Culture et Communication » de l’Université de Liège, nous nous intéressons encore à ce que les dispositifs numériques *font* aux objets disciplinaires à enseigner, et, de là, à la manière dont on pourra effectivement les enseigner — c’est-à-dire : quelles sont les opportunités et limites des outils numériques en situation d’apprentissage, dans quels cas permettent-ils, ou non, de faire *mieux apprendre* les objets disciplinaires. Ces objets couvrent un spectre assez large qui intègre des textes issus des médias d’information, des blogs, des réseaux sociaux ; de la communication professionnelle ; des productions théâtrales ou audiovisuelles, etc.

La présente contribution est nourrie de ces préoccupations et peut être lue comme une première partie de cadrage introduisant l’étude d’un cas concret, dans une contribution ultérieure de cette livraison. Nous allons pour notre part examiner l’idée répandue d’une autonomie de l’apprenant qui serait favorisée par le recours aux dispositifs numériques[[2]](#footnote-2). L’intervention d’Emmanuel Chapeau, assistant du service didactique de l’information et de la communication et enseignant à l’Athénée Léonie de Waha, proposera dans les pages qui suivent, par la présentation de deux dispositifs d’enseignement des messages médiatiques mobilisant les outils numériques, une lecture réflexive de ces dispositifs montrant la nécessité d’une scénarisation pédagogique pour rendre effectif le processus d’autonomisation de l’apprenant et l’atteinte des objectifs d’apprentissage.

# Outils numériques et autonomie de l’apprenant

Nous tenterons ici de problématiser brièvement, avec le regard de notre didactique, ce lien établi entre outils numériques et autonomie de l’apprenant. Nous nous appuierons en cela sur deux sources qui intègrent elles-mêmes une revue de la littérature existante : d’une part, l’ouvrage d’André Tricot et de Franck Amadieu, *Apprendre avec le numérique*, et l’article de Julie Denouël, « L’école, le numérique et l’autonomie des élèves » paru dans la revue *Hermès*, qui récapitule certains éléments du premier mais ouvre sur d’autres considérations utiles, comme une analyse des représentations et injonctions contenues dans les textes institutionnels (Denouël 2017; Amadieu et Tricot [2014] 2020).

Le point de départ des deux études peut se résumer comme suit : dans les représentations spontanées, l’autonomie de l’élève serait favorisée par l’usage des outils numériques en situation d’apprentissage. Or, la littérature scientifique tendrait plutôt à montrer que cette idée doit être fortement réévaluée, l’autonomie étant en réalité une condition préalable au bon déroulement d’une activité pédagogique mobilisant les outils numériques. Tricot et Amadieu consacrent à la question le sixième chapitre de leur ouvrage, qu’ils précisent en ces termes : « est-ce que les environnements numériques offrant une liberté d’action, de gestion et de régulation de son propre apprentissage à l’apprenant contribuent à améliorer les compétences à être autonome dans son apprentissage ? » (Amadieu et Tricot [2014] 2020, 58).

Les auteurs rappellent tout d’abord que la question de l’autonomie de l’apprenant est intrinsèquement liée à celle de l’autorégulation des apprentissages : être autonome suppose en effet d’être capable de réguler soi-même son parcours d’apprentissage, de s’adapter à un contexte donné et d’y ajuster les moyens mis en œuvre pour atteindre ses objectifs. L’apprenant doit à cette fin mobiliser diverses compétences et stratégies, ces dernières étant de trois ordres : les stratégies *motivationnelles* (accorder de la valeur à ce qui est étudié, volonté de maîtriser les apprentissages), *cognitives* (capacité à organiser et outiller le travail de mémorisation p. ex. avec des plans et résumés) et *métacognitives* (liées aux connaissances et compétences qu’ont les apprenants (i) sur les activités d’apprentissage et leurs propres compétences d’apprenant p. ex. être capable de planifier un temps de révision, de s’auto-évaluer, de se fixer des objectifs intermédiaires, etc. ; (ii) sur un domaine [ex. : capacité à rechercher de l’info à jour etc.]).

En ce qui concerne ce que certains chercheurs appellent les *hypermédias* (ou documents numériques par lesquels les apprenants construisent leur propre parcours, du type MOOC), la littérature scientifique atteste, d’après Tricot et Amadieu toujours, que ce sont les stratégies *métacognitives* (contrôle de la compréhension, planification des apprentissages, etc.) qui sont plus que tout autres nécessaires à l’atteinte des objectifs d’apprentissage, de même qu’une connaissance préalable du domaine étudié[[3]](#footnote-3). Or, tous les apprenants ne disposent pas de compétences et de connaissances leur garantissant une bonne autonomie. Les études tendent également à montrer que les apprenants performants dans les apprentissages en ligne le sont également dans les apprentissages autorégulés, et *vice versa*[[4]](#footnote-4), ce qui mène Tricot et Amadieu à la conclusion suivante : « Selon nous, l’autonomie n’est pas la résultante d’un apprentissage avec les technologies mais bien une compétence nécessaire à la conduite d’apprentissages autorégulés. En d’autres termes, les contextes d’apprentissage en ligne. » (*Ibid.* 64). Dans ce cas, il est nécessaire, pour favoriser l’atteinte des objectifs d’apprentissage, de prévoir des dispositifs d’accompagnement et de guidage dans les environnements du numériques éducatifs.

Les environnements du numérique éducatif s’apparentent ainsi à des lieux d’apprentissage autorégulé, où les compétences d’autonomie dont dispose déjà l’apprenant favoriseraient la réussite dans les tâches proposées. L’idée d’un processus d’autonomisation des élèves dans l’acquisition des savoirs qui découlerait naturellement de l’usage des dispositifs numériques rejoint alors d’autres idées courantes comme celles des *digital natives —* soit, des générations d’élèves nés avec les outils numériques qui seraient dès lors capables intuitivement de les utiliser. Ce type d’idées reçues possède néanmoins une valeur doxique, c’est-à-dire qu’elles sont liées à des représentations spontanées qui doivent être interrogées mais sont aussi le signe d’imaginaires communément partagés, ce qui ne doit pas nécessairement être négligé. Ces représentations peuvent en effet être questionnées quant à ce qu’elles disent de notre rapport au savoir, à l’éducation et aux dispositifs numériques, ainsi que des pratiques d’enseignement qu’elles suggèrent. Par ailleurs, il serait vain de tenter de saisir les dispositifs médiatiques en les coupant des imaginaires desquels ils participent (Davallon et al. [2003] 2013). Quelles seraient dès lors les raisons pour lesquelles l’idée d’une autonomisation de l’apprenant dans les apprentissages, au simple contact des dispositifs numériques, se retrouve à ce point ancrée dans le discours éducatif ? Trois éléments saillants peuvent être identifiés à partir des études consultées.

Au premier chef, la modification significative de la masse de savoir disponible et des opportunités, pour l’élève, d’y accéder, entretient une certaine confusion entre *accéder* au savoir, l’*apprendre* et l’*enseigner*. Tout d’abord, l’apprentissage n’est pas l’enseignement, qui va en quelque sorte amener l’élève à s’approprier un *curriculum* de savoirs et compétences qu’il n’apprendrait pas spontanément hors du cadre institutionnel. Ainsi que le soulignent Tricot et Amadieu, « Confondre l’apprentissage et l’enseignement est la source majeure de l’illusion selon laquelle des ressources pourront un jour remplacer les enseignants » (Amadieu et Tricot [2014] 2020, 135). Par ailleurs, pouvoir accéder à un savoir ne présuppose pas nécessairement d’être capable de se l’approprier ; Tricot et Amadieu indiquent à cet égard que le numérique permet surtout la création de ressources, les apprentissages portant spécifiquement sur la manière d’utiliser ces ressources à bon escient pour l’acquisition des savoirs et compétences visés. On le voit, l’enseignant reste en charge du développement de la litéracie médiatique des élèves, orientée ici vers la sélection et la mobilisation d’une information pertinente, qui seule permettra son autonomisation future.

Ensuite, la valeur d’autonomie est portée par les discours institutionnels comme un *but scolaire*, liée à des compétences à développer dans les apprentissages. L’article de Denouël s’appuie à cet égard sur divers exemples du cadre institutionnel français[[5]](#footnote-5) ; en Belgique, ce but est notamment explicité dans le *Décret Missions* du 24 juillet 1997, dès lors que les élèves doivent, en milieu scolaire, « acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie » (art. 6). Ces mêmes discours institutionnels valorisent fortement les outils numériques comme étant les mieux à même de préparer le citoyen de demain ; d’une manière générale, le numérique est régulièrement présenté comme intrinsèquement motivant et vecteur d’innovations pédagogiques (ce en quoi les textes institutionnels s’alignent absolument sur les discours d’accompagnement des produits d’entreprises comme Google ou Microsoft, p. ex.). Or, souligne Denouël,

S’intéresser de manière rigoureuse à la façon dont « le numérique » est susceptible de soutenir l’autonomisation scolaire des élèves suppose d’emblée de s’extraire des idéologies technicistes qui, à l’évidence, structurent ces discours institutionnels. En effet, ces conceptions techno-déterministes laissent à croire que les technologies ont des « impacts » positifs sur les individus, et qu’au sein du champ éducatif, leur usage produit automatiquement sur les élèves les effets d’autonomie escomptés. (Denouël 2017, paragr. 7)

On le constate, et l’auteure le relève elle aussi (à partir du travail de Tricot et Amadieu, entre autres), la littérature scientifique ne valide pas cette assertion techno-déterministe, mais tend plutôt à montrer la nécessité d’un accompagnement pédagogique approprié qui rendra possible cet apprentissage en autonomie dans les interfaces du numérique éducatif. En d’autres termes, il conviendra d’adopter une démarche *pédago-centrée* et non *techno-centrée* (*Ibid*., §9) lorsqu’est mobilisé ce type d’outil.

Enfin, les outils du numérique éducatif offrent une large palette permettant des situations de travail en autonomie (variété des activités, personnalisation du parcours d’apprentissage et du feedback, correction automatisée d’exercices, etc.). Cependant, l’autonomie possible de l’apprenant n’équivaut pas pour autant à un apprentissage de l’autonomisation. Denouël note à cet égard que les outils numériques sélectionnés par l’institution scolaire le sont précisément en raison de leur *affordance* (soit le type d’interactions qu’ils favorisent dans leur présentation à l’usager) avec l’injonction à l’autonomie portée par les textes institutionnels :

ces différentes TICE semblent pouvoir participer du développement de l’autonomie scolaire des élèves car leur usage favorise l’émergence de pratiques d’auto-correction, d’auto-direction, d’autorégulation et d’auto-contrôle ; pratiques d’auto-formation (Albero, 2003) au sens large dont l’institution estime qu’elles peuvent contribuer à l’acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être et des formes de gouvernement de soi attendues dans le cadre scolaire. Partant, nous observons qu’avec ces objectifs d’auto-direction, d’auto-régulation et d’auto-contrôle dans les apprentissages, la conception de l’autonomie scolaire qui est promue s’ordonne autour d’une figure idéale-typique de l’autodidacte : celui qui apprend seul et qui construit son désir d’apprendre sans aide ni accompagnement extérieur. (Bézille, 2003). (Denouël 2017, paragr. 9‑10)

Une limite importante à cet égard est que les véritables autodidactes sont rares et ne peuvent donc être assimilés au profil de l’élève *lambda* ; et Denouël souligne en outre que cette injonction à l’autonomie est paradoxale car, pour être efficiente, elle nécessite des apprentissages en amont, donc que ces compétences d’autonomie soient déjà acquises par l’élève lorsqu’il arrive à l’école. Ce qui fait dépendre la réussite du contexte éducatif de l’élève hors école, soit son cadre de vie familial et ses déterminants socio-économico-culturels ; en effet, ces compétences seront plus facilement acquises dans un environnement familial au capital culturel fort, doté d’une culture numérique incitant aux pratiques similaires à celles encouragées par l’institution scolaire (Fluckiger 2008; cité par Denouël 2017).

# Bilan provisoire : comment développer l’aptitude des apprenants à autonomiser leurs apprentissages avec les outils numériques ?

Pour résumer : si l’autonomie dans la gestion des apprentissages est perçue doxiquement comme un bénéfice résultant de l’usage des outils numériques, il s’agirait davantage, on le voit à la lumière des études citées, d’une compétence préalable conditionnant l’atteinte des objectifs d’apprentissage lorsque les outils numériques sont mobilisés dans la scénarisation pédagogique. Or, l’autonomie est souvent pensée comme un but éducatif et rarement comme un pré-requis nécessaire aux apprentissages[[6]](#footnote-6). S’écarter de la vision techno-centrée consistera, *in fine*, à replacer l’enseignant au centre. C’est bien ce que concluent Tricot et Amadieu au terme de leur ouvrage :

Les apprentissages scolaires sont d’abord fondés sur des *savoirs scolaires*, qui préparent le futur de nos enfants, et également sur des *enseignants*, qui conçoivent des *scénarios pédagogiques* et mettent en œuvre de façon professionnelle des relations de travail et de confiance au sein de leur classe. Les outils ne sont que des outils. Quand on leur assigne cette place, alors les outils numériques ont un potentiel formidable, que nous sommes en train de découvrir. (Amadieu et Tricot [2014] 2020, 141)

Compte tenu de ce qui précède, quels sont les éléments que l’enseignant devra veiller à mettre en place, dans un scénario pédagogique où interviennent les outils numériques, pour que l’élève puisse mobiliser des stratégies *motivationnelles*, *cognitives* et, surtout, *métacognitives* pour s’autonomiser et d’atteindre les objectifs d’apprentissage visés ?

Tout d’abord, un questionnement réflexif doit être mené sur l’adéquation des outils numériques avec l’objectif d’apprentissage (soit, en quoi ce choix permet-il de faire mieux apprendre ?). En amont de toute conception d’activité, l’enseignant sera encore amené à s’interroger sur le degré d’autonomie qu’il suppose de l’apprenant, et sur les compétences dont il disposera au moment de se confronter à la tâche. Dans le dispositif numérique, on veillera également à poser les balises permettant l’autonomisation des apprenants, p. ex. parcours guidé, tutoriel, buts intermédiaires, outils de feedback, visualisations des résultats obtenus, temps d’apprentissage. À l’entame de l’activité, l’enseignant soignera son cadrage (consignes, annonce du parcours, etc.) et la familiarisation des élèves avec les thématiques abordées. Par ailleurs, il faudrait encore se préoccuper plus largement de la manière dont les élèves sont préparés, au fil de leur cursus scolaire, au développement de stratégies *métacognitives* (capacité à se fixer des objectifs, à élaborer un plan de travail, à s’évaluer, etc.).

Le retour d’expérience de deux dispositifs d’enseignement des messages médiatiques dans le cadre d’un cours de communication/expression, présenté dans les pages qui suivent, mettra précisément en évidence la nécessité d’une réflexion préalable sur le degré d’autonomie de l’apprenant qu’implique l’activité mais aussi sur la manière dont le dispositif peut favoriser la mobilisation de stratégies permettant l’apprentissage en autonomie.

Pour conclure, on ajoutera à cela, mobilisant notre perspective disciplinaire, l’intérêt d’accroître l’autonomie de l’apprenant en l’amenant à une saisie d’ensemble des outils du numérique éducatif, intégrant les discours d’accompagnement des dispositifs ; soit, ainsi que le proposent Tiphaine Carton et Nolwenn Tréhondart dans un article consacré à la *plateformisation de l’éducation aux médias*, de développer des activités « où l’enseignant et l’éducateur aux médias ne se contentent pas de former à des usages fonctionnels et acritiques, mais questionnent aussi les logiques politiques, économiques, idéologiques et éditoriales des artefacts avec lesquels ils travaillent. » (Carton et Tréhondart 2020, paragr. 7). L’appréhension des médias informatisés comme un complexe associant *textes*, *techniques* et *usages* (Davallon et al. [2003] 2013), ouvrant la possibilité d’une interrogation critique des représentations qu’ils véhiculent, de la manière dont ils suggèrent des usages et, en situation d’enseignement, orientent le rapport au savoir, est en effet nécessaire au développement d’une réflexivité qui apparaît comme l’une des clés déterminantes de toute autonomisation future.

# Bibliographie

Amadieu, Franck, et André Tricot. (2014) 2020. *Apprendre avec le numérique*. s.l.: Retz.

Carton, Tiphaine, et Nolwenn Tréhondart. 2020. « La plateformisation de l’éducation aux médias et à la citoyenneté ». *Spirale - Revue de recherches en education* N° 66 (3): 77‑94.

Cordier, Anne. 2020. « Médiatiser la recherche en SIC sur « le numérique en éducation » ». *Revue française des sciences de l’information et de la communication*, no 20 (septembre). https://doi.org/10.4000/rfsic.9478.

Davallon, Jean, Marie Després-Lonnet, Yves Jeanneret, Joëlle Le Marec, et Emmanuël Souchier. (2003) 2013. *Lire, écrire, récrire : Objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Études et recherche. Paris: Éditions de la Bibliothèque publique d’information. http://books.openedition.org/bibpompidou/394.

Denouël, Julie. 2017. « L’école, le numérique et l’autonomie des élèves ». *Hermes, La Revue* n° 78 (2): 80‑86.

Fluckiger, Cédric. 2008. « L’école à l’épreuve de la culture numérique des élèves ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, no 163 (juin): 51‑61. https://doi.org/10.4000/rfp.978.

Jeanneret, Yves. 2000. « Autre chose qu’un discours, davantage qu’un accompagnement, mieux qu’une résistance ». *Terminal*, no 85: 97‑107.

Souchier, Emmanuël, et Yves Jeanneret. 1999. « Pour une poétique de «l’écrit d’écran» ». *Xoana*, no 6/7: 97‑107.

1. On les trouvera, par exemple, dans les para- et péritexte des dispositifs informatisés (textes explicatifs, rubriques « À propos », etc.), dans les campagnes de communication (interview d’in responsable, campagnes de lancement d’un nouveau produit, etc.) mais également dans les textes institutionnels qui prescrivent des usages suivant des finalités spécifiques. [↑](#footnote-ref-1)
2. Voir par exemple l’approche proposée dans le projet interrégional sous label européen *Teach Transition* (<https://teachtransition.eu/etre-apprenant-autonome-a-laide-du-numerique/>). En première analyse, l’acquisition de compétences rendant l’apprenant autonome dans l’usage des outils numériques semble impliquer logiquement qu’il soit ensuite capable d’acquérir les savoirs de manière autonome. [↑](#footnote-ref-2)
3. Ce qui tendrait à expliquer le fait que le numérique éducatif fonctionne assez bien dans le domaine de la formation continuée en cours de carrière, avec des apprenants qui ont déjà un parcours d’étude derrière eux qui leur a permis d’acquérir des stratégies métacognitives pour gérer leurs apprentissages et qui dans certains cas, en tant que professionnels, ont une connaissance préalable du domaine d’étude. [↑](#footnote-ref-3)
4. « Au final, les apprenants qui sont performants dans les apprentissages en ligne sont les mêmes qui sont compétents dans les apprentissages autorégulés. Réciproquement, ceux qui vivent des échecs dans ces environnements d’apprentissage n’ont pas les compétences nécessaires à l’autorégulation. » (*Ibid*., 61). [↑](#footnote-ref-4)
5. À cet égard, Denouël ne manque pas de relever le caractère paradoxal de cette injonction à l’autonomie reposant, d’une part, sur la maîtrise de compétences et savoirs disciplinaires du *curriculum* et, d’autre part, sur le développement de compétences organisationnelles, motivationnelles, réflexives, etc. qui revient en quelque sorte à conditionner le public scolaire à une libre acceptation de la norme institutionnelle — contrairement au type d’autonomie recherchée par la formation en cours de carrière/des adultes, non contrainte et visant une forme de renforcement de sa puissance d’agir (Denouël 2017, §5). [↑](#footnote-ref-5)
6. Comme en témoigne par exemple le « Plan d’action en matière d’éducation numérique (2021-2027) envisagé par l’Europe, qui entend avant tout renforcer les compétences numériques des apprenants mais non spécifiquement leur autonomie <https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_fr> . [↑](#footnote-ref-6)