



Apprentissage collectif et autodirigé: une formation expérimentale au multimédia pour de futurs enseignants de langues

François Mangenot

(fmangenot@infonie.fr)

Université Stendhal-Grenoble 3, France

Katerina Zourou

(katerinazourou@yahoo.fr)

Université Stendhal-Grenoble 3, France

Résumé

Plusieurs auteurs soulignent qu'une composante importante de l'autonomie est la capacité au travail collectif. Une autre composante est liée à la prise en mains de la formation par les apprenants eux-mêmes, à un mode d'apprentissage autodirigé. Le projet expérimental franco-australien "Le français en (première) ligne" illustre ces deux dimensions de l'autonomie, collective et autodirigée, dans l'appropriation du multimédia par de futurs enseignants, étudiants en maîtrise de français langue étrangère. Cet article présente dans un premier temps le cadre théorique ainsi que le contexte du projet expérimental. Il analyse ensuite la dimension autodirective de la formation. Puis il examine les dynamiques collectives du travail par paires et en grand groupe. Enfin, il propose un bilan de ce que la formation a pu apporter aux futurs enseignants en termes de maîtrise du multimédia.

Plusieurs auteurs soulignent qu'une composante importante de l'autonomie est la capacité au *travail collectif* ("autonomie sociale", pour Mangenot, 1996). Une autre composante est liée à la prise en mains de la formation par les apprenants eux-mêmes, à un *mode d'apprentissage autodirigé*. Le projet expérimental franco-australien "Le français en (première) ligne" illustre ces deux dimensions de l'autonomie dans l'appropriation du multimédia par de futurs enseignants, étudiants en maîtrise de français langue étrangère (FLE)¹. Dans un premier temps, on présentera le cadre théorique ainsi que le contexte du projet expérimental. On examinera ensuite la dimension autodirective de la formation. Puis sera proposée une analyse des dynamiques collectives du travail par paires et en grand groupe. Enfin, on fera un bilan de ce que la formation a pu apporter aux futurs enseignants en termes de maîtrise du multimédia.

1 Cadre théorique: étude de cas d'une situation d'apprentissage autodirigé et collectif

Sur le plan scientifique, un projet aussi complexe et aussi riche en résultats que celui qui va être présenté peut être analysé selon plusieurs perspectives théoriques différentes et avec plusieurs démarches d'investigation. On peut par exemple mettre l'accent sur le côté "situé" des apprentissages, selon l'approche des tenants de la *cognition située* (Brown, Collins & Duguid, 1989, par exemple), sur l'aspect interculturel des échanges (Belz, 2002; Develotte, Mangenot et Zourou, à paraître), ou bien encore interpréter le dispositif d'après la théorie de l'activité

(Engeström 1992; Cole & Engeström 1993). Nous voudrions ici insister d'une part sur la *dimension autoformative* du travail des étudiants français, d'autre part sur les *dynamiques collectives* qui ont vu le jour. Les références théoriques seront donc empruntées d'une part aux champs de l'autodirection (*self-directed learning*) et de l'autoformation, étudiés par les sciences de l'éducation, d'autre part au champ pluridisciplinaire de l'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur (*Computer Supported Collaborative Learning*). La démarche scientifique sera celle de *l'étude de cas*.

1.1 Autodirection et autoformation

La notion d'autodirection (*self-directed learning* dans la littérature anglophone) est apparue au XX^{ème} siècle, avec les travaux de Dewey (1916) et de Rogers (1969), qui ont été suivis plus récemment, dans le domaine de l'apprentissage des langues, par Holec (1979), Little (1991) et Dam (1995). Il est depuis longtemps reconnu qu'un mode de travail autodirigé est généralement plus motivant pour des adultes, qui ont ainsi l'impression d'être maîtres de ce qu'ils réalisent. David Little, notamment, associe directement autodirection et implication responsable de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. De manière explicite, il souligne que les premiers pas vers l'autonomie de l'apprenant se réalisent lorsqu'il se rend compte de sa responsabilité vis-à-vis de son propre apprentissage (Little, 1991). Le même auteur note que l'apprentissage autonome implique une variété de comportements autodirectifs qui se développent - au moyen de la pratique - comme une partie intégrée des savoirs et des savoir-faire (Little, 2004). L'importance de l'apprentissage par la pratique ici soulignée par Little permet un rapprochement avec le courant de *l'apprentissage situé* (*situated learning*: Brown et al., 1989; Scardamalia & Bereiter, 1999), pour qui les processus d'apprentissage sont strictement liés aux situations spécifiques dans lesquelles ils ont lieu (il est donc impossible de dissocier la relation cerveau - environnement, "*the mind-environment relationship*", Hewitt, Scardamalia & Webb 1997). Nous avons traité ailleurs du caractère situé de notre dispositif expérimental (Develotte et al., à paraître); ici nous nous concentrerons plus particulièrement sur l'apport de l'autodirection à la formation de futurs enseignants.

La tradition française de l'autoformation (Carré, Moisan et Poisson, 1997), très vivace dans les sciences de l'éducation, insiste pour sa part sur *l'accompagnement pédagogique*, à travers la notion d'*autoformation éducative* (appelée par d'autres auteurs "auto-apprentissage institutionnel", Barbot, 2000²; ou "autoformation en contexte institutionnel", Albero, 2000). Comme cette dénomination le laisse présager, il s'agit de proposer, dans l'institution même (par opposition à l'autodidaxie), des démarches pédagogiques laissant d'un côté une part importante d'autodirection aux apprenants, mais ne négligeant pas, de l'autre côté, l'importance d'un accompagnement pédagogique régulier et adapté aux besoins de chacun. Or, dans le cas des dispositifs intégrant les technologies, ces besoins en tutorat humain sont bien souvent largement sous-estimés; Linard (2003) dénonce ainsi le "présupposé implicite d'autonomie" sous-jacent à de nombreux dispositifs ayant recours aux TICE:

Puisque l'autoformation et les TIC font toutes deux appel à l'autonomie, elles devraient s'allier sans peine pour offrir des solutions efficaces, en formation à distance en particulier. Ce n'est pas le cas, à deux exceptions près: celle des individus déjà autonomes, experts, motivés ou indépendants par nature, et celles d'expériences qui remplissent des conditions maintenant connues d'accompagnement humain de l'apprentissage médiatisé. Dans les autres cas, les dispositifs d'(auto)formation par TIC font appel implicitement à la capacité d'autonomie des apprenants mais ils ne la prennent pas en charge. Ils se contentent de la présupposer acquise. [...]

L'injonction faite à chacun d'être autonome sans que suivent les moyens nécessaires n'est pas un hasard. Elle exprime des tensions sociétales de fond. (p. 4)

Notre public d'étudiants de maîtrise FLE n'était ni expert en TICE (cf. infra), ni particulièrement autonome par rapport à sa formation; une assez forte motivation initiale existait par contre, du fait du public réel constitué par les étudiants australiens.

1.2 *Apprentissage collaboratif (ou collectif ?) assisté par ordinateur*

La référence qui vient immédiatement à l'esprit quand on souhaite analyser une situation d'apprentissage collectif appuyé par les technologies est celle de l'*apprentissage collaboratif assisté par ordinateur* (désormais ACAO, traduction littérale de l'anglais *Computer Supported Collaborative Learning*); il s'agit d'un domaine de recherches assez récent, apparu dans le monde anglo-saxon vers la fin des années 1980: s'y côtoient, entre autres, des chercheurs en sciences de l'éducation, en psychologie cognitive, en informatique, en didactique. Dans une revue sur l'ACAO en langues, Mangenot (2001) étudie d'une part la genèse du champ, liée à l'*apprentissage coopératif* (préconisé par des pédagogues du début du 20^{ème} siècle) et au *travail coopératif assisté par ordinateur* (CSCW en anglais) étudié par les ergonomes, d'autre part les différentes modalités de collaboration, à plusieurs devant un même ordinateur ou bien à travers divers types de systèmes distants.

Traditionnellement les situations d'interaction sont examinées en référence au couple coopération - collaboration. Ainsi, George (2001) différencie un objectif global commun des sous-buts immédiats:

Si les acteurs ont des sous-buts immédiats identiques, ils rentrent en collaboration pour effectuer une action collective. [...] Dans le cas d'une activité collective et de sous-buts différents, nous parlerons de coopération entre les acteurs, c'est-à-dire d'actions individuelles coordonnées entre elles. (p. 48)

Cette différenciation quant aux modes de travail en commun est centrale dans la littérature anglophone. Des chercheurs comme Dillenbourg et al. (1996), Roschelle et Teasley (1995) considèrent que la collaboration implique chez les apprenants une intention commune et un effort mutuel et coordonné de résolution de la tâche, tandis que la coopération correspond à une plus grande division du travail.

Utiliser le terme "apprentissage collaboratif" comporte donc le risque de réduire la diversité de différents modes de fonctionnement à un seul mode, la collaboration proprement dite, tandis que notre objectif est d'affiner l'analyse des processus d'apprentissage en commun et d'éclairer les traits distinctifs de chaque mode. Par conséquent, si l'on associe la collaboration à un seul mode d'interaction, celui de la réalisation commune de toutes les sous-tâches par les participants, il convient de trouver un terme générique qui engloberait toutes les diverses modalités d'apprentissage qui émergent dans les situations de travail en commun avec les technologies. Kaptelinin et Cole (1997) proposent le terme "collective learning" (apprentissage collectif), incluant tous les formes possibles d'interaction entre deux ou plusieurs apprenants au cours de la réalisation d'une tâche. Dans la lignée de ces auteurs, Pea (1994) souligne que "[...] l'apprentissage **collectif** est plus proche de la réalité, parce que tout apprentissage en commun n'est pas collaboratif; il est parfois compétitif ou coercitif." [notre traduction] (p. 285) George (2001) indique également sa préférence pour l'hyperonyme "apprentissage collectif", qu'il justifie ainsi:

Les activités collectives se caractérisent par une succession de phases collaboratives et de phases coopératives. Par exemple, des acteurs peuvent très bien se trouver en coopération, chacun réalisant une production individuelle, et "basculer" en collaboration pour intégrer ces productions individuelles pour former une production collective plus importante (l'intégration étant un sous-but commun à ce moment précis). (p. 49)

Notre analyse montrera que l’hyperonyme “collectif”, qui sera donc adopté dans cet article, ne se réduit pas à l’addition des termes “coopératif” et “collaboratif”: ces derniers ne sont en effet pas suffisants pour expliquer de manière approfondie la multiplicité des modes de fonctionnement collectif examinés dans la troisième partie.

1.3 Démarche méthodologique: étude de cas autour de deux problématiques ciblées

La formation ici analysée possède un caractère “écologique”, en ce sens qu’elle se situait à l’intérieur d’un diplôme officiel, la maîtrise de français langue étrangère, qu’elle donnait lieu à l’obtention (notée) d’une unité d’enseignement de cette maîtrise, que les seize étudiants n’ont pas été sélectionnés en vue du projet (ils ont simplement choisi l’unité d’enseignement, qui était optionnelle) et que la durée de la formation décrite s’est étendue sur plusieurs mois (octobre à janvier). Dans ces conditions, il semblait impossible d’utiliser une démarche expérimentale de type classique qui aurait consisté à isoler des variables indépendantes et à évaluer l’évolution de variables dépendantes. On a donc choisi une approche de type “étude de cas”: pour Bullen (1997), “les études de cas cherchent à comprendre la complexité d’un système délimité qui est un phénomène comme un cours, un programme, une institution, une personne ou un groupe social. [...] Elles cherchent à révéler l’interaction entre différents facteurs caractéristiques du phénomène.” [notre traduction] (p. 19)

Outre l’observation participante des deux auteurs de l’article, de nombreuses données ont été recueillies: description du projet, ensemble des échanges sur le collectifiel, entretiens semi-directifs avec la moitié des étudiants (d’une durée moyenne de 30mn, voir grille d’entretien en annexe 1), questionnaires renseignés par onze étudiants sur seize (cf. annexe 2), productions multimédias des étudiants (consultable en ligne à: <http://crmtes2.univ-fcomte.fr/qpufc-web>, voir année 2002-2003). Ce matériau très riche dépasse évidemment l’ampleur d’un article scientifique: il fait l’objet d’une exploitation par l’un des auteurs dans le cadre d’une thèse de doctorat.

Pour circonscrire l’analyse ici présentée, on a donc fait le choix de sélectionner les deux problématiques déjà indiquées: les effets d’une approche pédagogique laissant une large part à l’*autodirection* et le *fonctionnement collectif* du groupe d’étudiants. C’est à la lumière de ces deux problématiques que le corpus sera examiné.

1.4 Description du dispositif

1.4.1 Le projet “Le français en première ligne”

L’unité d’enseignement de maîtrise FLE dont certaines dimensions vont être analysées était incluse dans un projet franco-australien intitulé “*Le français en première ligne*”. Ce projet consistait, en 2002-2003 (certaines modifications ont eu lieu par la suite), à faire créer par des étudiants en maîtrise de FLE des ressources multimédias sur Internet pour des étudiants australiens débutants en français (durant un semestre) et ensuite à leur demander de tutorer les Australiens à distance lors de l’utilisation de ces ressources (second semestre). Les objectifs étaient formulés ainsi:

- pour les Australiens, être en contact avec des Français, lier l’apprentissage de la langue avec une communication authentique, effectuer des tâches comportant une dimension civilisationnelle.
- pour les Français: pratiquer la pédagogie du FLE, réfléchir aux possibilités et limites de la formation à distance technologique.

1.4.2 La phase de création multimédia par les étudiants français

Le présent article se limite au travail du groupe français durant le premier semestre, à savoir

avant le début des interactions avec le groupe australien. Dans le cadre d'une unité d'enseignement optionnelle de 26h intitulée "Analyse et intégration de matériel multimédia", les seize étudiants en maîtrise FLE ont donc consacré quatre mois (octobre à janvier) à créer des ressources en ligne pour des Australiens, étudiants en première année à l'Université de Sydney et débutants en français.

Trois de ces étudiants avaient suivi l'année précédente, en licence, une unité d'enseignement "Nouvelles technologies éducatives et apprentissage du FLE" de 48h, unité consistant à analyser des ressources multimédias et à imaginer, sur papier, une tâche exploitant Internet. Les autres n'avaient aucune formation dans le domaine de l'intégration des technologies à l'apprentissage des langues et leur niveau de maîtrise technologique peut être qualifié d'élémentaire ("basic", selon la "Computer capabilities matrix" présentée par Hegelheimer, Reppert, Brobet, Daisy, Graguvovic, Middlebrooks & Liu, 2004, p. 446), si on désigne ainsi la simple capacité à se servir des fonctionnalités de base d'un traitement de texte, du courrier électronique et d'un navigateur Internet. Seules cinq étudiantes (dont les trois ayant suivi l'unité de licence) avaient une maîtrise un peu plus élevée de l'outil.

L'essentiel de la formation s'est déroulé selon un dispositif de travail par dyades: huit dyades se sont constituées librement et ont travaillé conjointement à la réalisation d'une partie des ressources. On savait que les étudiants australiens se servaient du manuel *Tempo 1* (Didier) et abordait une nouvelle unité de ce manuel toutes les deux semaines: les différentes dyades se sont donc réparti les unités, ce qui constituait une manière coopérative (division de la tâche) d'organiser le travail du groupe. Par ailleurs, l'enseignant (co-auteur de ces lignes) avait donné pour consigne générale de réaliser des activités autocorrectives pour certaines et des tâches ouvertes pour d'autres, ressources destinées à faire pratiquer le français mais également à présenter des dimensions culturelles de la Franche-Comté (ou d'autres régions). Ces consignes, ainsi que les contenus linguistiques abordés par le manuel, ont constitué le cadre de la création multimédia.

Le groupe de seize étudiants se retrouvait au complet lors de la séance hebdomadaire obligatoire du cours (deux heures, considérées comme des "travaux dirigés" ou TD), dans une salle informatique équipée de dix ordinateurs. L'enseignant était présent, jouant le rôle de personne ressource que l'on pouvait appeler à l'aide sur le plan technologique ou sur le plan pédagogique (tutorat de type réactif)³. Une doctorante (co-auteur de ces lignes) a également joué ce rôle, d'une manière plus intensive. En effet, après la troisième semaine de cours, il est apparu d'une part que les étudiants se prenaient complètement au jeu, d'autre part que les 26h de travaux dirigés seraient loin de suffire pour terminer ce qu'ils avaient envie de réaliser. D'autres séances facultatives ont donc été ajoutées, à raison de 4 à 5 h par semaine en moyenne, encadrées par la doctorante. Dans tous les cas, les étudiants étaient libres de se déplacer dans la salle, des échanges entre les dyades pouvaient donc avoir lieu. A la fin du semestre, chaque dyade a présenté le fruit de son travail à l'ensemble du groupe à l'aide d'un vidéoprojecteur; cette présentation était organisée comme une soutenance, à la suite de laquelle une note a été attribuée à chaque dyade.

1.4.3 Matériels technologiques

La création multimédia s'est appuyée sur plusieurs dispositifs technologiques: lors des treize séances de deux heures, les étudiants travaillaient à deux par ordinateur; il en allait le plus souvent de même lors des séances supplémentaires. On disposait d'un appareil photo et d'un enregistreur de son numériques, que les étudiants empruntaient à tour de rôle.

Un outil technologique très important consistait en un collecticiel (ou *groupware*, *QuickPlace*, *IBM-Lotus*), qui servait d'outil de communication et de travail à distance. C'est essentiellement cet outil technologique qui justifie la qualification d' "hybride" du dispositif, dans la mesure où cet environnement numérique permettait une certaine amplification du temps et de l'espace de travail ainsi que la mise en disponibilité des travaux des dyades à tout moment: au fur et à mesure de l'avancement des travaux, les photos, sons, textes, puis activités et tâches étaient déposés sur le

collecticiel, dont toutes les parties étaient accessibles à tous, ce qui donnait d'une part une plus grande flexibilité au travail des dyades et permettait d'autre part à chaque étudiant d'avoir connaissance des travaux de l'ensemble du groupe.

Ainsi, le collecticiel a eu deux fonctions: en classe, il servait aux dyades comme outil de sauvegarde des éléments à retravailler ultérieurement et à distance, comme outil de travail individuel ou collectif (voir plus loin l'extrait A4) disponible à tout moment.

2 Analyse de la dimension autodirective

2.1 L'autonomie

Les étudiants ont ressenti "une grande part d'autonomie" [A1]⁴ dans le cadre de leur formation, comme l'exprime une étudiante qui décrit la manière dont elle a ressenti ce mode de travail en le comparant à d'autres modules suivis:

[A2] ça a changé beaucoup par rapport à d'autres cours. On n'est pas habitués à travailler comme ça. On peut tous parler ensemble, en même temps on peut parler aux profs. C'était pas du tout la même configuration de classe que les autres cours. [...] une grande liberté quand même de choix d'objectifs, au niveau des réalisations qu'on a pu faire, on avait vraiment une aisance totale, on faisait ce qu'on voulait, c'était bien, quoi.

La variété des choix technico-pédagogiques opérés par les étudiants reflète la liberté dont ils ont bénéficié. Un des objectifs du projet "Le français en première ligne" était d'observer la manière dont ces futurs enseignants s'y prendraient pour intéresser leur public lointain et pour leur faire partager leur cadre de vie. Au plan pédagogique, certaines dyades ont centré leurs activités autour d'un phénomène langagier (par exemple, les différentes formes de négation en français, le tutoiement et le vouvoiement), d'autres autour de champs lexicaux (les professions), d'autres autour d'actes de parole (demander son chemin), d'autres enfin autour d'une thématique (les sports aquatiques en Franche-Comté). La dimension civilisationnelle était toujours présente, essentiellement sous la forme de photos prises dans l'environnement des étudiants, parfois sous la forme de documents trouvés sur Internet. Les supports technologiques et les canaux ont également varié: le son (extraits musicaux, monologues, dialogues), l'image fixe, le texte ont été utilisés de manière très différente selon les dyades. En accord avec la consigne, certaines activités étaient autocorrectives (réalisées avec le logiciel *Hot Potatoes*), d'autres, moins nombreuses, demandaient aux Australiens une production ouverte à envoyer aux Français. Rappelons que le lecteur peut consulter en ligne l'ensemble de la production multimédia ici évoquée.

On avancera pour résumer que l'autodirection a eu des retentissements sur deux plans, l'attitude positive (et donc l'engagement) des étudiants face à un dispositif qu'ils ont ressenti comme innovant, et la diversité de la production multimédia ainsi que son ancrage dans la vie quotidienne franc-comtoise. A propos du premier aspect, on retrouve ce que Salomon considère comme l'avantage-clé lié à l'introduction des ordinateurs: la transformation de l'apprentissage d'un processus de simple assimilation à un processus de construction active (Salomon, 1992).

2.2 La question de l'accompagnement

Comme on l'a vu précédemment, le travail autodirigé exige une certaine autonomie préalable, notamment en ce qui concerne la maîtrise des outils; une forme d'autodirection qui surévaluerait le degré d'autonomie dont le public est capable courrait à l'échec, par découragement. Il ressort de l'ensemble des entretiens qu'un second facteur a été capital pour créer et pour maintenir la motivation des étudiants, même ceux qui étaient a priori les moins attirés par le multimédia: *le tutorat, l'accompagnement*, qu'il a été possible de fournir aux étudiants.

Certes, certains semblent être parvenus à améliorer leur maîtrise de l'outil informatique sans beaucoup faire appel au tutorat, comme cette étudiante qui est rarement venue aux séances supplémentaires (elle possédait un ordinateur à domicile) et dont on sent qu'elle entretient un rapport plus ou moins ludique avec le multimédia :

[A3] J'ai trouvé ça très sympa, je ne me suis jamais autant accrochée à mon ordinateur depuis ça, vraiment je cherchais à me servir du logiciel *Hot Potatoes*, je cherchais tout ce qu'on peut faire avec, les liens hypertexte, des choses comme ça que je ne connaissais pas du tout. Petit à petit... Enfin, on a beaucoup travaillé sans que ça semble difficile, ça venait de nous-même, quand on a travaillé dessus, ce n'était pas... Oui, on était motivées, quoi. [...] C'était ludique, oui, c'était assez ludique [...]. Le ludique, c'est les supports visuels, aller prendre des photos, enregistrer des sons.

Mais pour d'autres, un manque d'accompagnement aurait sans doute impliqué un abandon. A la question de savoir comment elle avait ressenti le tutorat, une étudiante répond :

[B1] Eh, hautement rassurant, ça c'est évident ! Le lundi [jour d'un des ateliers facultatifs], on restait même plus longtemps, on venait à une heure de l'après-midi et on partait à quatre heures; on n'avait pas la contrainte du temps.

Elle explique :

[B2] [Le tutorat] était indispensable parce que Nicole et moi, dans notre groupe, on n'était pas très très bonnes techniquement, le Powerpoint, tout ça, c'est tout [la tutrice] qui nous a montré. Tout ce qu'on a fait, enfin, on a fait *Hot Potatoes* et Powerpoint, et ça on savait ni l'une ni l'autre s'en servir, donc heureusement qu'elle était là. [...] Oui, pour [la tutrice] on a dû bien l'agacer [rire] [...] mais bon, après il y a la satisfaction, après on est arrivées à faire [...]

La partenaire de cette étudiante exprime la manière dont elle a ressenti l'accompagnement dans ce mode de travail autodirigé; s'adressant à la tutrice, elle lui dit : [C1] "Vous étiez le relais entre notre objet de création et puis nos compétences de départ." Cette phrase nous paraît bien résumer les caractéristiques de l'*autoformation éducative* examinées plus haut (Barbot, 2000; Albero, 2000).

Mentionner les "compétences de départ" des étudiants, c'est souligner que celles-ci peuvent varier considérablement d'un individu à l'autre. Une raison supplémentaire pour adopter un mode de travail autodirigé quand on forme au multimédia est liée à cette hétérogénéité du public que l'on a en face de soi : un formateur qui exige que le groupe entier avance au même rythme et aboutisse aux mêmes réalisations, comme c'est encore souvent le cas, s'expose soit à lasser les plus avancés, soit à décourager les plus faibles. Une des potentialités les plus intéressantes du multimédia est justement de rendre les apprenants plus actifs, de sortir d'une logique transmissive, de modifier le rôle de l'enseignant; mais on observe malheureusement encore des pratiques allant exactement dans le sens inverse...

3 Analyse des dynamiques collectives

Nous repérerons tout d'abord quatre grands types de fonctionnement collectif au sein des dyades, puis nous analyserons certaines dynamiques ayant pu se faire jour dans le grand groupe, pour terminer par l'influence que la situation de communication à distance a pu avoir sur les étudiants de Besançon.

3.1 Apprentissages collectifs au sein des dyades

Comme nous venons de voir plus haut, chaque dyade a travaillé conjointement pendant tout le semestre en vue de la réalisation d'activités pour le public australien. L'observation participante,

croisée avec l'analyse des entretiens semi-directifs, permet de constater plusieurs grands types de fonctionnement collectif.

On mentionnera tout d'abord la **coopération équilibrée**, qui implique le partage d'actions individuelles coordonnées:

[D1] Moi je m'occupais de tout ce qui était informatique et tout, elle était le cerveau c'est à dire celle qui donnait les idées [...] elle était vraiment la tête pensante et moi c'était les mains sur le clavier quoi; on se complétait finalement.

Dans d'autres dyades, le travail était inégalement réparti, avec un membre plus engagé que l'autre et l'on peut alors parler de **coopération déséquilibrée**:

[E1] Il y avait le problème de l'investissement personnel. Certaines personnes sont très motivées et motivantes et d'autres ne le sont pas du tout. J'aurais aimé connaître ma partenaire un peu plus avant de m'être engagée dans ce projet avec elle.

A l'autre extrême, l'extrait d'entretien suivant décrit un cas typique de **collaboration**:

[A4] On travaillait soit ensemble soit chacun chez soi, puis elle m'envoyait par exemple une idée sur *QuickPlace* [le collecticiel], puis après moi j'envoyais un début d'exercice et on se donnait nos avis sur ça.

Les processus collectifs n'étant pas toujours harmonieux, une des huit dyades a éclaté pour des raisons de coordination, d'engagement et de partage du travail. Nous nous trouvons donc dans un cas de **conflit menant à la rupture**:

[F1] Ça ne marchait pas entre nous, puis elle venait pas le lundi, ni le mercredi [...] Puis elle a arrêté, j'ai travaillé toute seule sur le reste.

Mais les interactions ne relèvent pas seulement du plan cognitif; le plan socio-affectif est également à considérer. Le travail à deux a eu des retentissements sur ce second plan, notamment en ce qui concerne le partage du stress lié à la manipulation des outils:

[B3] Quand je suis toute seule face à l'informatique, je m'impatiente, j'ai tendance à m'énerver rapidement, donc le fait qu'il y avait Nicole avec moi [la partenaire], ça m'a calmée [...] Justement le fait de travailler à deux, je pense que ça énerve moins.

Toujours sur le plan socio-affectif, certaines dyades expliquent leur harmonie dans le travail par une affinité émotive:

[C2] Avec Céline [la partenaire] ça marchait bien parce qu'en effet on a une même forme de sensibilité.

Pour résumer, les dyades se différencient sur le plan socio-cognitif par la manière de partager le travail: coopération équilibrée (une dyade), coopération déséquilibrée (deux dyades), collaboration (quatre dyades), conflit (une dyade). Le plan socio-affectif apporte parfois une dimension supplémentaire de partage du stress et de plaisir à travailler à deux. Par contre, les processus collectifs au sein du grand groupe sont de nature différente.

3.2 *Dynamiques collectives dans le grand groupe*

On a déjà relevé que le groupe dans son ensemble (16 étudiants) avait fonctionné de manière coopérative, dans la mesure où la tâche globale (réalisation d'activités multimédias venant prolonger un manuel de langue) a été divisée en autant de parties qu'il y avait de dyades. Les étudiants avaient pu emporter chez eux le manuel *Tempo* à la fin de la première séance et la

négociation concernant le choix des unités a eu lieu lors de la seconde séance. Par la suite, on n'est pas revenu sur ces choix, sauf pour une dyade qui a préféré créer des activités sur le thème de Halloween plutôt que de prolonger une unité du manuel.

En ce qui concerne les processus collectifs entre les dyades, la majorité des étudiants interrogés a souligné l'absence d'échanges au sein du grand groupe:

[C3] Il y a pas eu beaucoup d'échanges en fait [...] Chaque groupe a fonctionné dans son coin et puis [...] chacun était dans son monde et n'a pas du tout communiqué avec les autres, ou bien alors de façon très très marginale [...]

Si nous tentons d'expliquer ce phénomène, nous faisons l'hypothèse qu'un des facteurs a été le manque de temps: on a déjà mentionné les séances supplémentaires venues s'ajouter aux TD réguliers. A ces limites temporelles, une étudiante ajoute ses propres explications:

[C4] Il y a plusieurs explications, soit on n'en avait pas besoin et c'était superflu, soit [...] un effet concurrentiel [...]

Cette étudiante n'est pas la seule à mentionner une certaine concurrence entre les dyades. Celle-ci a-t-elle alors une influence plutôt positive ou négative? Dans le premier cas, on serait tenté de parler d'**émulation**, terme caractérisant des attitudes "qui portent à égaler ou à surpasser quelqu'un en mérite, en savoir, en travail" (*Petit Robert*, 1996). Quelle en serait alors la conséquence au plan socio-cognitif?

On notera que le phénomène de l'émulation était en grande partie lié à la mise en ligne progressive des travaux sur le collectif. Ainsi, la médiatisation des apprentissages au moyen d'outils permettant la "projection" du travail de chaque dyade sur l'écran, en une sorte de "matérialisation" de leur progression (ou de leur manque de progression), a eu des retentissements sur les processus socio-cognitifs. D'une part, elle était considérée de manière positive:

[G1] On a essayé de voir ce que les autres faisaient [...] et cela aussi nous donnait des idées de ce qu'on peut faire, nous. A partir du travail qu'ils ont fait on se disait bon, on peut faire quelque chose qui est très différent mais qui s'inspire de leur travail.

[B4] C'est aussi le fait d'avoir vu ce qu'ont fait les autres, des exemples de ce qu'on peut faire, de ce qui est réalisable; et techniquement aussi ça m'a apporté beaucoup; je vois ce qu'on peut faire maintenant grâce à l'informatique.

D'autre part, l'**émulation** a provoqué une frustration modérée, sans doute liée à un effet concurrentiel:

[C5] Je dirais qu'après quand j'ai vu pendant les exposés⁵ la qualité quand même technique des autres, là je me suis dit, en fin de compte, on n'est pas allés bien loin au niveau technique puisque les autres comparativement sont allés encore plus loin, bien plus loin.

[D2] Je pensais qu'on avait beaucoup travaillé et qu'on s'était bien investis mais mercredi⁶ par rapport à ce qu'avaient fait les autres, je me suis dit "j'aurais travaillé trois fois plus".

Dans les deux cas, serait-il arbitraire de voir dans l'émulation un facteur déclenchant des stratégies **métacognitives** chez les acteurs? Dans la mesure où cette attitude les amène à réfléchir à leur propre travail et donc à effectuer une lecture critique de leur parcours, la reconsidération des acquis, des savoirs et des savoir-faire par les apprenants ne peut être que profitable (Bélisle, 1998).

[G2] Si on n'avait pas vu ce que les autres ont fait, peut-être on ne serait pas arrivés à ce niveau là [...] cela nous inspirait aussi. On voulait faire autant sinon mieux que les autres; alors la façon de voir ce que les autres avaient déjà fait nous a beaucoup aidés à améliorer notre travail.

3.3 Rôle joué par les Australiens

Lors d'une communication antérieure inspirée du courant des apprentissages situés (Develotte et al., à paraître), nous avons discuté le rôle du groupe des apprenants australiens dans la contextualisation des apprentissages. Nous avons conclu que la présence des Australiens avait servi à mieux cibler la production multimédia des Français, qui avaient cherché à l'adapter aux besoins spécifiques du public cible. Nous traiterons ici un autre aspect lié à l'existence du groupe-cible, à savoir son rôle sur les apprentissages collectifs et sur les attitudes des Français face au travail à réaliser.

Les étudiants français semblent avoir eu le souci constant de tenir compte de la réalité socio-culturelle de leurs interlocuteurs australiens, pour s'en rapprocher, même s'il s'agissait bien sûr de représentations à ce sujet et non de faits tangibles:

[C6] Je me disais "Attends, des Australiens, qu'est-ce qu'ils en ont à faire de la Franche-Comté?" J'avais pensé à différents trucs: montrer tout bêtement des sports de glisse ici parce que j'avais pensé au surf, ils aiment bien le surf, donc j'avais pris (des photos) des jeunes en skate, j'avais pensé sinon orienter peut-être le thème sur des activités de jeunes dans la rue, donc, **je cherchais** vraiment à, enfin, **à trouver un point d'entente**⁷.

Le fait de se questionner sur les spécificités socio-culturelles du groupe cible et de les prendre en compte lors de la conception des activités montre bien la volonté de se rapprocher des apprenants distants. Ainsi les représentations que les Français se sont faites ont eu un impact sur leurs réalisations:

[C7] J'aimerais savoir en effet si (nos activités) les ont motivés [...] parce que s'ils disent oui et s'ils sont vraiment motivés, et ben ça, ça serait vraiment positif [...]. Parce que ça me semble tellement difficile d'arriver vraiment à motiver, à donner un désir de connaître la Franche-Comté à des étudiants australiens de Sydney que ce serait sympa si à la fin par exemple de leur séance ils disent "Ah, ça a l'air super, on aimerait bien, c'est intéressant, etc".

4 Bilan de la formation au multimédia

On est en droit d'estimer, au vu de leur engagement et de la qualité de leurs productions, que les étudiants français ont bénéficié d'une formation au multimédia assez approfondie pour pouvoir en tirer profit dans l'enseignement du FLE; à la question "Dans votre futur métier d'enseignant(e) du FLE, vous sentez-vous désormais capable de créer des activités multimédias?", sept étudiants ont répondu "Tout à fait capable" et quatre "Capable avec une aide extérieure". L'extrait B4 (cf. supra), dans lequel l'étudiante indique "je vois ce qu'on peut faire maintenant grâce à l'informatique", témoigne également de l'atteinte de l'objectif de l'unité d'enseignement.

On peut comparer ces résultats à ceux qui sont présentés dans (Hegelheimer et al., 2004). Ces auteurs étudient également une formation expérimentale au multimédia dont le public-cible est absolument identique (à ceci près qu'il s'agit d'anglais langue étrangère), les objectifs généraux similaires, l'approche "située" comparable⁸ et le nombre d'heures d'enseignement équivalent. Sur neuf étudiants, sept étaient au départ des utilisateurs ("users")⁹ du multimédia et deux des débutants; à la fin de la formation, plus technologique que celle présentée ici (la maîtrise approfondie des logiciels *Dreamweaver* et *FileMaker Pro* était en effet visée), six se considèrent comme des "developers" et deux comme des utilisateurs (une non-réponse). Les étudiants de Besançon, pour leur part, correspondaient initialement pour la plupart à la catégorie "débutant", deux pouvant être considérés comme "users" (d'après les données recueillies par questionnaires et

entretiens), tandis que la formation ici décrite n'avait pas pour but de faire d'eux des "developers" mais bien plutôt des enseignants de langue sachant intégrer le multimédia de façon pertinente.

La principale différence qui apparaît alors entre les deux formations est la place accordée à la dimension purement technologique: dans le projet américain, celle-ci est mise au premier plan et la réalisation multimédia, qui se fait au second semestre, semble ne constituer qu'une mise en pratique de ce qui a été appris, tandis que dans le projet français, la réalisation (et donc la pédagogie) est au premier plan, les technologies n'étant là que pour permettre la communication avec le public-cible. Contrairement aux auteurs américains, nous ne pensons en effet pas que l'enseignant de langue doive viser un niveau de maîtrise des technologies correspondant à la catégorie "developer"; l'essentiel nous semble plutôt qu'il soit capable de lier sa pratique pédagogique avec l'usage des technologies, que le multimédia soit chargé de sens pour lui. Une formation plus technocentrée aurait certainement rebuté plusieurs de nos étudiants.

5 Conclusion

Tout d'abord, nous sommes conscients des limites de notre typologie quant aux modes de fonctionnement collectif. Les dynamiques collectives examinées sont spécifiques au dispositif présenté ci-dessus et ne prétendent pas être les seuls modes d'interaction collective existants. Nous revenons ainsi à la nature même de l'apprentissage collectif qui, selon Dillenbourg (1999), "ne constitue pas une méthode, du fait que des types spécifiques d'interaction sont peu prévisibles" [notre traduction] (p. 5). Quelles conséquences tirer de cette réalité ? Premièrement, les modes de fonctionnement collectif qui émergent sont intrinsèquement liés au contexte (humain et matériel) où ils apparaissent, contexte dont l'importance est soulignée par les chercheurs se réclamant de la cognition située et partagée ainsi que de la théorie de l'activité (Brown et al., 1989; Scardamalia & Bereiter, 1999; Salomon, 1992; Cole & Engeström, 1993; Pea, 1994). L'importance du contexte se retrouve également dans les résultats de notre projet expérimental: on a pu montrer que la présence d'un public-cible bien précis, le cadre autodirigé et fortement accompagné de la formation, l'utilisation hybride et flexible des technologies sont des paramètres qui ont influé d'une part sur la motivation individuelle, d'autre part sur les dynamiques collectives en dyades et en grand groupe; on ne peut cependant ni affirmer qu'il s'agisse là des seuls paramètres déterminants, ni donc prétendre que les mêmes conditions reproduiront automatiquement les mêmes effets.

On peut enfin souligner le rôle important joué à tous les niveaux par les outils technologiques: ceux-ci ont tout d'abord permis que le projet existe, grâce au réseau Internet, ils ont ensuite permis au grand groupe de prendre connaissance des travaux des autres (collecticiel, vidéoprojection), ils ont enfin constitué un support de travail pour les dyades. On peut encore ajouter que les processus d'apprentissage en jeu ont relevé autant de l'ordre du socio-affectif que de l'ordre du socio-cognitif. Il nous semble que dans les travaux scientifiques, la première catégorie est souvent sous-estimée au profit de la seconde.

Notes

¹ Il s'agit d'un diplôme d'un an, comportant 350h de formation et un stage pratique de 100h, destiné à des étudiants possédant déjà une licence ("bachelor") et désirant se spécialiser dans l'enseignement du français langue étrangère.

² "Modalités d'apprentissage dans lesquelles l'apprenant est conduit à prendre des responsabilités de son apprentissage dans un cadre institutionnel donné. L'institution met alors en place un dispositif qui a pour visée l'autoformation de l'apprenant" (Barbot, 2000, p. 16).

³ On distingue généralement deux formes de tutorat, à tendance **réactive** ou **proactive**. Dans le premier cas, l'initiative est laissée aux étudiants et l'enseignant-tuteur a essentiellement pour rôle de "répondre aux demandes explicites des apprenants, sans anticiper sur ces demandes et sans chercher au-delà, tandis que les tuteurs plutôt proactifs prennent l'initiative de proposer une aide et s'appliquent à faire émerger des demandes" (Glikman, 2002, p. 64).

⁴ La même lettre désigne toujours le même étudiant, le chiffre sert à identifier l'extrait.

⁵ L'interviewé fait référence à la séance finale lors de laquelle chaque dyade a présenté les activités qu'il avait réalisées.

⁶ Idem.

⁷ C'est nous qui soulignons.

⁸ On leur a demandé de préparer, en équipes-projet de 3 à 5 membres, des unités d'enseignement sur Internet destinées aux étudiants arrivant aux Etats-Unis pour apprendre l'anglais.

⁹ Pour Hegelheimer & al. (2004, p. 445), "user" désigne quelqu'un qui est capable de créer une tâche à partir de matériaux déjà en ligne, "developer" quelqu'un qui est capable de mettre en ligne des matériaux utilisables en langues.

Références bibliographiques

- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris: Clé International.
- Bélisle, C. (1998). Enjeux et limites du multimédia en formation et en éducation. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 9, 7-24.
- Belz, J. A. (2002). Social dimensions of telecollaborative foreign language studies. *Language Learning and Technologies*, 6(1), 60-81. Consulté en juin 2005 à <http://lt.msu.edu>
- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated learning and the culture of learning. *Education Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bullen, M. (1997). *A case study of participation and critical thinking in a university-level course delivered by computer conferencing*. Thèse de doctorat non publiée, University of British Columbia.
- Carré, P., Moisan, A., & Poisson, D. (1997). *L'autoformation*. Paris: PUF.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 1-47). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: from theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.
- Develotte, C., Mangenot, F., & Zourou, K. (à paraître). Situated creation of multimedia activities for distance learners: motivational and cultural issues. *ReCALL* 17(2).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: MacMillan.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada & P. Reiman (Eds.), *Learning in humans and machine: Towards an interdisciplinary learning science* (pp. 189-211). Oxford: Elsevier.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1-19). Oxford: Elsevier.
- Engeström, Y. (1992). *Learning, working and imagining: twelve studies in activity theory*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- George, S. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. SPLACH: un environnement informatique support d'une pédagogie de projet*. Thèse de doctorat en informatique, Université du Maine. Consulté en mars 2005 à <http://archivetematice.ccsd.cnrs.fr/>
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au "e-learning"*. Paris: PUF.
- Hegelheimer, V., Reppert, K., Brobert, M., Daisy, B., Grgurovic, M., Middlebrooks, K., & Liu, S. (2004). Preparing the new generation of CALL researchers and practitioners: What nine months in an MA program can (or cannot) do. *ReCALL* 16(2), 432-447.
- Hewitt, J., Scardamalia, M., & Webb, J. (1997). *Situative design issues for interactive learning environments: the problem of group coherence*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Holec, H. (1979). *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Kaptelinin, V., & Cole, M. (1997). Individual and collective activities in educational computer game playing. In *Proceedings of the International CSCL '97 Conference on Computer Support for Collaborative Learning*, Toronto, Canada. Consulté en mars 2005 à <http://newmedia.colorado.edu/cscl/kaptelinin.pdf>
- Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies: enjeux et paradoxes de l'autonomie. In B. Albero (Ed.), *Autoformation et enseignement supérieur* (pp. 241-263). Paris: Hermès/Lavoisier.
- Little, D. (2004). *Learner autonomy, teacher autonomy and the European Language Portfolio*. Paper presented at colloque UNTELE 2004, Compiègne, 17-20 mars.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy I: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.

- Mangenot, F. (1996). Informatique et autonomie dans l'apprentissage des langues. In Rüschoff & Wolff (Eds.), *Technology-enhanced language learning in theory and practice. Actes du colloque EUROCALL 94* (pp. 21-32). Karlsruhe: Pädagogische Hochschule Karlsruhe.
- Mangenot, F. (2001). Apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur appliqués aux langues. In R. Bouchard & F. Mangenot (Eds.), *Interaction, interactivité et multimédia. Notions en question en didactique des langues* (pp. 103-115). Lyon: ENS-Éditions.
- Pea, R. D. (1994). Seeing what we build together: Distributed multimedia learning environments for transformative communications. *Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 285-299.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Roschelle, J., & Teasley, S.D. (1995). Construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C. O'Malley (Ed.), *Computer-supported collaborative learning*. New York: Springer Verlag.
- Salomon, G. (1992). What does the design of effective CSCL require and how do we study its effects? *SIGCUE Outlook*, 21(3), 62-68.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1999). Schools as knowledge-building organizations. In D. Keating & C. Hertzman (Eds.), *Today's children, tomorrow's society: the developmental health and wealth of nations* (pp. 274-289). New York: Guilford.

Annexes

Annexe 1: Guide d'entretien pour les étudiants de maîtrise FLE

(N.B.: toutes les questions ci-dessous n'ont pas forcément été posées, notamment si l'étudiant les abordait spontanément – cette grille est plutôt à considérer comme une “check list”)

1. L'approche pédagogique de cette unité

- Comment avez-vous ressenti ce module en tant qu'étudiant(e) dans le cadre de votre formation de maîtrise FLE ?
- Qu'est-ce que la création des activités multimédias vous a apporté ?
- Pensez-vous avoir fait des progrès dans le multimédia ?
- Qu'est-ce que cette expérience a changé en vous en termes d'usage pédagogique du multimédia? (essayez de vous mettre au début du module, puis dans le temps présent)
- Comment avez-vous ressenti le fait qu'au lieu de vous donner toute les informations en bloc tout au début du cours nous avons préféré attendre que vous nous appeliez pour répondre à des besoins précis ?
- Auriez-vous imaginé une autre forme de tutorat ?
- Est-ce que vous diriez que ce tutorat était plus sur un plan affectif, plus rassurant ?
- Combien d'heures avez-vous consacré par semaine ? Est-ce que cela vous semble peu/trop...?
- Par rapport à cet investissement comment qualifieriez-vous vos activités ?
- Comment l'idée de vos activités vous est venue ? pourquoi avez vous privilégié tel sujet ?
- Que pensez-vous de la collaboration avec le groupe-classe ?
- Au niveau de votre binôme comment ça a marché (du point de vue psychologique, cognitif, de partage du travail) ?

2. L'aspect interculturel

- Le fait de savoir que les activités étaient destinées à des Australiens débutants en français: qu'est-ce que cet élément a changé pour vous ?
- Vous les avez imaginés comment, ces Australiens ?
- L'image que vous aviez des Australiens a-t-elle eu un retentissement sur les activités que vous avez faites ?
- Qu'est-ce que vous avez voulu leur apporter de votre pays, de la région ?

3. Les outils multimédias

- Est-ce qu'il vous est arrivé d'utiliser la plate-forme Quickplace?
- Quels usages de la plate-forme? (pour travailler à distance et à votre rythme, pour communiquer avec le groupe par le biais de la mise en commun des travaux, juste comme lieu de sauvegarde des données ?)
- Quelle serait la véritable spécificité du multimédia pour vous ? qu'est-ce que permet le multimédia que ne permettent pas les autres moyens ?
- Le multimédia se prête-t-il, selon vous, à la présentation d'une culture ?
- Vous avez parlé toute à l'heure de X, combien de sites Internet avez-vous visités en gros ?
- Et alors les sites que vous avez retenus, quels sont-ils et pourquoi choisir ceux-ci ?
- Avez-vous essayé de regarder les sites avec l'oeil d'un débutant ?
- Par rapport à l'idée que vous avez associée à ce(s) site(s), est-ce que c'est le site qui vous a donné l'idée des tâches, ou bien est-ce la tâche qui a induit la recherche du site ?
- Avez-vous cherché sur Internet par mots-clés ou bien par la technique de l'arborescence ? Qu'avez-vous mis comme mots-clés ?
- Avez-vous eu des idées que vous n'avez pas eu le temps de réaliser ?
- Avez-vous visé une compétence particulière, un contenu civilisationnel ?

Annexe 2: Questionnaire d'opinion (renseigné par 11 étudiants sur 16 à la fin du semestre)

Vous avez, cette année, participé à la mise en place d'un enseignement qui s'adressera à partir de mars 2003 à des étudiants débutant leur apprentissage du français à l'Université de Sydney. Dans le cadre d'une recherche que nous effectuons autour de ce projet, nous vous serions reconnaissants de bien vouloir répondre à ce questionnaire.

L'unité d'enseignement dans son ensemble

1. Donnez 3 à 5 adjectifs pour qualifier l'unité d'enseignement NTE à laquelle vous avez participé.
2. Pensez-vous que ce type de travail est pertinent dans le cadre de la maîtrise FLE ?
Quels points positifs y voyez-vous ?
Quels aspects négatifs ?
3. Est-ce que le fait que votre travail soit destiné à de "vrais" étudiants a changé quelque chose pour vous ?
Si oui, à quel(s) niveau(x) ?
Si non, pourquoi ?
4. Quelle image de votre région/ de votre pays avez-vous voulu montrer ? Pensez-vous y être parvenu(e) ?
5. Avez-vous cherché de la documentation sur l'Australie pour mieux vous la représenter?

Investissement personnel

6. Combien d'heures par semaine en moyenne avez-vous consacré à la conception et à la réalisation de vos activités, en dehors du cours du mercredi de 14.00 à 16.00? (en tenant compte des heures consacrées chez vous et/ou lors des séances du lundi après 14.00 et du mercredi après 18.00)

7. Avez-vous le sentiment que vous vous êtes peu/ suffisamment / trop investi(e) dans le travail demandé?

8. Si vous aviez eu plus de temps, qu'auriez-vous fait de plus?

Travail en équipe

9. Comment qualifiez-vous le fonctionnement de votre binôme? En êtes vous satisfait(e)?

10. Avez-vous eu des problèmes au sein de votre équipe lors de la réalisation de vos activités?
Si oui, quelle sorte de problèmes?

Fonctionnalités de la plate-forme QuickPlace

11. Avez-vous eu des problèmes en travaillant à distance sur la plate forme?
Si oui, quelle sorte de problèmes?

12. Comment qualifiez-vous le travail sur la plate-forme Quickplace? Qu'en pensez-vous en termes d'autonomie, de possibilité de mise en commun et de révision des travaux, de travail distant?

13. Le fait que les travaux effectués aient été publics (pour le groupe-classe) est-il pour vous un élément stimulant ou plutôt démotivant ? (Avez-vous consulté les travaux des autres groupes? Auriez-vous préféré que les travaux ne soient pas rendus publics?)

Réalisation des travaux et tutorat

14. Avez-vous réalisé des activités en vous servant
 de l'appareil photo numérique du scanner de l'enregistreur numérique son (Sony) du logiciel l'enregistrement son (Audacity)?

15. Avez-vous opté pour un certain type d'outil de peur de ne pouvoir réussir à en manipuler un autre?
Si oui, lequel ?

16. Que trouvez vous de plus difficile dans le multimédia ?

17. Vous êtes-vous senti(e) parfois découragé(e) face à la complexité éventuelle des outils et des logiciels?
D'autres étudiant(e)s vous ont-ils aidé à dépasser ces difficultés?
Vous rappelez-vous des cas concrets?

18. Avez-vous profité des séances supplémentaires du lundi après-midi et du mercredi après 18.00 ?
Si oui, quel intérêt y avez-vous trouvé?
Si non, pour quelle raison?

19. Donnez 3-5 adjectifs pour qualifier le tutorat

La suite...

20. Dans votre futur métier d'enseignant(e) du FLE, vous sentez-vous désormais capable de créer des activités multimédias?

- Tout a fait capable capable avec une aide extérieure incapable

Expliquez:

21. Avez-vous déjà décidé si vous alliez suivre, comme tuteur, les activités en ligne effectuées par les étudiants de Sydney ?

- Oui non pas encore

Si oui, qu'est ce que vous attendez de ce suivi ?

Si non, pourquoi ?

Summary in English

Many authors consider the ability to work collectively as an important factor in autonomous learning. Another related factor is the management of the learning situation by learners themselves (i.e. self-direction). These two dimensions of autonomy will be looked at through the presentation of an experimental French-Australian project "Le français en (première) ligne", which consisted in having French students in a M.A. program in French as a foreign language design multimedia activities for Australian students, beginners in French. The French student teachers carried out their collective work in several ways: students worked in pairs to create web-based resources, with an extensive tutorial feedback on ICT, and the entire class communicated about the created resources.

The theoretical framework and the experimental context are presented in section 1 of this article. The chosen methodology is case study, based on a number of ecological data (mainly students' multimedia production, ethnographic observation, interviews, and questionnaires). Data analysis was conducted concentrating on the two issues of self-directed learning and collaboration, and their potential for teacher training in multimedia. In section 2, the authors then consider some of the effects of self-directed learning within the course. The results show that this learning mode augments motivation, but only if enough tutoring is provided. Subsequently, in section 3, the paper attempts to examine which collective dynamics have benefited individual learning processes (or not). An analysis of several modes of collective work was conducted, showing that half of the student pairs really collaborated while the others only cooperated, sometimes in a well-balanced mode (observed among two pairs), sometimes in an unbalanced mode (observed among two other pairs). There was no collaboration among the whole class but a positive competition was observed. Having Australian students as a target-group helps to make the multimedia production meaningful, especially in its cultural dimensions. Finally, in section 4, the authors propose a global assessment of the course, showing that the French students, although they had low computer literacy initially, feel capable, at the end of the course, of integrating ICT into a curriculum for French as a foreign language.