

Apprentissage par situation-problèmes sur plateforme de réseau social

Bruno MARCHAL*

Plusieurs articles récents font allusion à l'usage qui commence à poindre, des réseaux sociaux au sein de la classe et cela malgré les nombreuses réticences suscitées dans le monde de l'Éducation. Car s'il est vrai que toute innovation en pédagogie suscite des craintes, celle que nous allons présenter ici et qui a débuté en 2010, a bousculé des habitudes, tant du point de vue de l'enseignant que de l'apprenant. L'outil principal même en effet provoque dans le milieu de l'enseignement des interrogations au mieux, voire des rejets catégoriques, au pis. Aux États-Unis, certains États ont été jusqu'à interdire tout type de connexion entre le pédagogue et l'étudiant sur ce réseau. Mais aujourd'hui, Facebook n'est plus simplement ce que l'on a coutume d'appeler un réseau social¹, c'est devenu aujourd'hui une «plateforme de réseau social», offrant une panoplie d'outils collaboratifs et communicants que l'on ne rencontrait que sur des «plateformes d'apprentissage en ligne» ou *e-learning*. Ce type de plateforme est en place depuis plusieurs années dans le réseau universitaire comme la plus connue, Moodle, outil gratuit sous licence libre et qui permet un environnement d'apprentissage médiatisé. Mais on constate très vite que les apprenants se sentent obligés de s'inscrire parce qu'on le leur demande, qu'elles ne présentent la plupart du temps que des contenus universitaires annexés, qu'elle a une interface rébarbative sans interactivité et surtout, qu'il est impossible de s'y connecter sur un terminal de type téléphone «intelligent» ou

smartphone. En juillet 2010, suite à des Journées d'études pour jeunes chercheurs organisée dans la ville de Hue (Vietnam), une équipe de quatre enseignants-chercheurs universitaires en Asie du Sud-Est s'est constituée pour imaginer un scénario pédagogique totalement innovant qui utilise Facebook comme vecteur d'apprentissage du français et qui s'est construit autour d'un modèle pédagogique lui-même innovant, la «situation-problème». Ce scénario, baptisé «Les Robinson du Cyberspace», est le fondement du projet de recherche collective de deux ans, soutenu par l'OIF et le Centre régional francophone en Asie Pacifique (CREFAP) et qui a abouti en décembre 2012.

Une cascade de situations et de problèmes sous forme d'une simulation de monde

La situation-problème est, si l'on résume, une mise en situation d'une communauté d'apprenants autour d'un problème à résoudre, et qui ne peut se réaliser que par la coopération et la collaboration autour de ce seul objectif. C'est donc une tâche concrète à accomplir dans certaines conditions qui supposent que les personnes franchissent un certain nombre d'obstacles incontournables pour y arriver. La situation-problème est toujours une fiction sous contrôle et elle fait partie d'une pédagogie fondée sur l'autoconstruction des savoirs ce qui la place dans une position intéressante

* Université de Thammasat, Bangkok, Thaïlande

dans le processus d'autonomisation du processus d'acquisition des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être. Les obstacles sont directement liés aux manques des apprenants: manque de connaissances, de savoir-faire ou absence de comportement et d'attitude adéquats. Les conditions subordonnent la réalisation de la tâche. Elles peuvent être des ressources matérielles ou humaines, des contraintes diverses qui vont déterminer les apprentissages des apprenants et les rendre incontournables. Les situations-problèmes peuvent également se construire en cascade avec des sous situations-problèmes à résoudre à chaque étape pour avancer dans le processus global. Ainsi, en mêlant habilement les technologies et la pédagogie pour proposer à des apprenants de français d'un niveau DELF B1 et B2, sous la forme d'une formation de 4 mois, les concepteurs du projet ont imaginé une cascade de neuf micro-situations qui s'enchaînent. Chaque micro-situation représente un problème pour les apprenants qui ne peut se résoudre que par la confrontation et le débat d'idées, l'échange et le partage de connaissances: par exemple, la construction collective d'un système d'approvisionnement en nourriture; la mise au point d'un système politique; la recherche des symptômes d'une maladie et de la thérapie appropriée etc. En outre, afin d'être au plus proche des préoccupations des apprenants et de l'utilisation d'un réseau social tel que Facebook pour le public-cible, les situations-problèmes ont été scénarisées dans ce qui ressemble à une application ludique sur Facebook. Pour les utilisateurs, Facebook est non seulement un réseau de partage de photos, d'adresses, de dépôt de commentaires ou de messages mais aussi un lieu où on joue énormément, grâce à des «appliquettes» de type Farmville ou Restaurant-City, sortes de micro-milieu qui

peut faire penser à un monde virtuel ou une simulation de monde en temps réel. Par ailleurs, depuis que cette expérience a commencé, les concepteurs ont constaté que les développeurs du célèbre réseau avaient ajoutées des fonctionnalités au fur et à mesure que ses usages se diversifiaient.



Une scénarisation et un processus de résolution qui cible l'autonomisation

L'objectif principal de ce scénario étant un principe d'autonomisation, d'une manière générale, les apprenants sont complètement libres dans la conduite de leur travail et de l'activité. Ainsi, la procédure de résolution doit être de chercher des ressources lexicales, organisationnelles etc., de les partager sur un espace visible. Des ressources peuvent être données par l'enseignant tuteur en fonction de la situation-problème mais de manière très ponctuelle et à la demande des apprenants. Chaque étape doit être discutée, par les outils de la plateforme Facebook: clavardage (*Chat*), dépôt de messages, commentaires, administration de page, envoi de courriels, prise de rendez-vous... Il n'est pas interdit d'utiliser d'autres moyens communicants mais dans la mesure du possible, il faut le préciser. Le principe d'autonomisation et le type d'apprentissage proposé supposent que l'enseignant reste dans une certaine mesure plutôt réactif que proactif, c'est-à-dire qu'il répond aux interrogations plutôt qu'essayer de les devancer. Autrement dit, l'enseignant, excepté les moments où il doit ouvrir des activités, ne devrait pas ou prou intervenir dans le processus en amont; ni dans la diffusion des ressources, ni dans le règlement de conflits cognitifs.

Dans les faits, ce type d'apprentissage implique évidemment des contraintes. La première est la chronophagie pour les

enseignants. La proactivité s'ajoute à la réactivité de l'enseignant en l'obligeant à passer beaucoup de temps, soit à répondre aux sollicitations de l'apprenant, soit à prévenir les difficultés par l'adjonction de ressources. Les conflits cognitifs se résolvent normalement dans un type de pédagogie constructiviste avec les pairs mais l'enseignant est souvent là en dernier recours ou comme conseiller. La deuxième est liée aux contraintes individuelles de chaque apprenant associé au dynamisme de sa communauté d'apprentissage qui l'engage ou non dans le processus d'apprentissage, c'est-à-dire des distances spatiale, temporelle, technologique, socio-économique. Si une de ces contraintes est déficiente, elle porte conséquence sur la persistance, fonction de sa motivation. De même, si l'apprenant ne sent pas un intérêt direct dans le contexte de ses études, il perd de la motivation et cela conduira à l'abandon. La motivation étant une composante du système métacognitif, elle n'implique l'étudiant que dans la mesure où le tuteur a planifié des activités répondant à des normes, l'apprenant a des responsabilités dans sa performance, ses réussites et échecs.



Une forte interaction conduisant à une évolution des comportements

Alors que les apprenants rechignent à se connecter sur un réseau Intranet ou une plateforme dédiée à l'apprentissage et dont l'interface est rigide et triste, Facebook est instantané, gratuit, ne nécessite pas de clé d'inscription et tous les internautes s'y inscrivant sont ainsi capables de favoriser la construction du réseau social de chacun d'eux. Le réseau social sur le Net constitue ainsi un support à partir duquel l'internaute peut se créer, se définir, se construire une identité

numérique. L'intégration des outils comme la messagerie instantanée, le partage de documents suscite des interactions valorisées par les clics *J'aime* et les commentaires ajoutés. L'ajout de messages et le suivi des fils de conversation peuvent se faire quotidiennement. Par ailleurs l'apprenant s'engage plus activement en s'intégrant au processus: il conscientise son apprentissage. D'autre part, pour les chercheurs, l'important est la traçabilité des interactions. Facebook offre sur la création de pages ou dans les groupes, des outils statistiques du plus simple (heures de dépôt) aux plus complexes (nombres de visites par post, par jour/semaine/mois en graphes). Par ailleurs, une page peut s'ouvrir à l'ensemble de la communauté Internet si l'autorisation est donnée, ce qui permet une visibilité de l'évolution de l'apprentissage à qui veut bien se connecter sur le Net. La page permet de sauvegarder un minimum d'accès aux informations personnelles et ne permet pas d'envoyer des messages privés. Au terme de quatre mois d'apprentissage et de deux mois de préparation en amont de l'ensemble du dispositif, se sont révélées de nombreuses interactions écrites sous forme de messages échangés, courriels, commentaires, discussions entre apprenants et/ou tuteurs. Le niveau de compréhension écrite s'est élevé du fait de la complexité de certaines consignes; l'usage de dictionnaires en ligne ou de demandes d'aide à des francophones se faisant naturellement. Des séances de «clavardage» étant organisés régulièrement, les conversations ont souvent été constructives tant du point de vue linguistique que du développement de certaines compétences méta-linguistiques, voire une certaine autonomie. Ainsi le scénario avait prévu d'utiliser des logiciels spécifiques tels qu'un idéateur (logiciel de *mindmapping*) pour lequel les échanges et explications entre pairs

a permis à chacun de collaborer sur une même carte conceptuelle. L'enseignant-tuteur n'avait pas dans ce cas précisé expliqué son utilisation mais a fourni un lien de téléchargement et un document numérique explicatif. Des personnalités ou des compétences particulières se sont révélées, permettant à chacun de se situer dans son niveau d'apprentissage, de se confronter à d'autres points de vue, de faire des efforts communs, de pratiquer le consensus, de tenter de comprendre la culture de l'autre. Comme les apprenants venaient de régions et de systèmes éducatifs différents, ceux-ci ont fait des tentatives d'adaptation au rythme de travail de chacun. Un exemple: les congés de fin de semestre et les examens semestriels n'ayant pas lieu aux mêmes moments en Thaïlande et au Vietnam, les étudiants libres ont pu faire le travail pendant que les autres passaient leurs examens. Beaucoup d'étudiants se sont pris au jeu et ont vraiment travaillé sur des thématiques totalement inconnues d'eux (rédaction d'un carnet de bord, prise notes de réunion et compte rendu de séance, description de symptômes et proposition de remède à une maladie, organisation d'un système politique...). Les productions ont très souvent été de qualité et étayées. Enfin, le tissage social des relations entre apprenants et tuteurs ou apprenants et apprenants perdure au-delà de la formation. Plusieurs apprenants sont maintenant «amis» avec leur ancien enseignant et posent des questions ou demandent des précisions par courriel interne ou sur les murs Facebook.



Ces interactions modifient les stratégies d'apprentissage

Au niveau des stratégies d'apprentissage, que l'on peut regrouper selon trois catégories – métacognitive, cognitive et socio-affective – il est apparu que le développement se faisait

de manière très fine, au travers de capacités très spécifiques. Ainsi, au niveau des stratégies métacognitives, les étudiants ont progressé dans leurs capacités d'anticipation, de planification, de maintien d'attention, d'autogestion, d'autorégulation, d'identification de problème et d'autoévaluation. Anticipation et identification de problème car au début de chaque micro-situation, l'étudiant mobilise des moyens linguistiques nécessaires à la réalisation de la tâche principale. Planification car certaines situations-problèmes ont été expressément conçues pour favoriser la mise en œuvre de cette stratégie, par des rédactions collectives, validées par les clics «I like» ou des commentaires. Autogestion car l'apprenant doit chercher à réunir les conditions optimales pour que la tâche soit réalisée et autorégulation car les outils offerts par la plate-forme permet à l'étudiant de corriger par lui-même sa langue, dans un échange de commentaires après un dépôt de document, spécialement en s'adressant à un tuteur. Autoévaluation car notre pédagogie demande à l'apprenant une autoscopie, soit par rapport à ce qu'il se sent capable de faire ou de ce qu'il aurait pu faire, soit par comparaison à ce que les autres ont fait. Dans cet esprit, un espace commun et public appelé «Page Robinson du Cyberspace» a été créée dès l'étape du scénario, à côté des groupes fermés des équipes. Cette page est non seulement le lieu où tout le groupe voit les consignes, mais aussi et surtout un espace d'exposition de leurs créations, une interface publique qui crée de la compétition entre les équipes et permet de gagner l'admiration du public. Cette évaluation donne aux apprenants un sentiment d'efficacité, très important pour augmenter leur motivation.

Au niveau des stratégies cognitives, les apprenants ont surtout développé des capacités de pratique de la langue, de prise de notes et de traduction, de recherche et de

classification d'idées etc. Le mélange des étudiants thaïlandais et vietnamiens a rendu le français obligatoire dans tous les échanges. Les apprenants ont pu pratiquer la langue cible sous des formes et des registres variés. Ils sont aussi appelés à approfondir leur vocabulaire dans des domaines assez pointus comme la médecine ou la politique. On observe aussi que les étudiants sont de plus en plus actifs pour saisir les occasions de pratiquer leur français, que leurs interventions dans les clavardages (Chats) augmentent au fil du temps.

Enfin, au niveau des stratégies socio-affectives, les capacités de questionnement, de coopération et de gestion des émotions ont particulièrement été sollicitées. Ainsi, le questionnement a été beaucoup utilisé par les apprenants pour demander clarification et vérification aux tuteurs. Or, cela ne va pas de soi. Les tuteurs ont dû dans un premier temps être proactifs, c'est-à-dire devancer les questions des étudiants au lieu de les attendre. Vers la fin de la formation, les étudiants ont pris l'habitude de demander au tuteur de répéter et de reformuler la consigne. La coopération consiste à interagir avec ses pairs pour l'accomplissement de la tâche et de la SP. Cet élément a suscité des réactions positives et négatives. Dans la gestion d'une équipe, le chef d'équipe doit obtenir l'aval de ses coéquipiers pour avancer dans la réalisation de la tâche. Les manières de procéder sont différentes selon la personnalité des intervenants mais on peut affirmer que lorsque la charge de chef est supportée par quelqu'un, il a à cœur de bien faire et de jouer son rôle de chef d'équipe jusqu'au bout, quitte à réaliser le travail seul. La gestion des émotions est la prise de conscience de la dimension affective, des techniques pour augmenter sa confiance en soi et sa motivation. En effet, dans une

formation à distance, la distance à la fois géographique mais aussi culturelle ou technologique ne facilite pas la compréhension instantanée des émotions exprimées; un silence ou une absence peut dénoter beaucoup. On peut dire aussi que les émotions ressenties sont très souvent exprimées par hyperboles; il existe tout un panel pour les exprimer: les émoticônes, la ponctuation, les répétitions, les jeux sur la typographie. Très souvent les murs ont accueilli, en plus du clic «like», des commentaires dans lesquels on peut lire ces émotions: la joie de réussir; l'envie de vaincre; le soulagement; le contentement. À l'opposé, on peut lire le mécontentement, la pression, la culpabilité, le découragement, la crainte de dépassement du délai...



Une pédagogie et des possibilités d'enseignement nouvelles dans un contexte régional qui évolue vers l'ANASE (ASEAN) de 2015

Sur le plan pédagogique, l'expérience d'apprentissage sur une plateforme est évidemment différente du milieu aménagé proposé sur un campus socio-académique connu, concret, traditionnel car on peut être confronté à une solitude cognitive et affective. Mais à la différence des plateformes en ligne dédiées à l'apprentissage à distance, une plateforme de réseau social comme Facebook tend à réduire ces solitudes, de par les nombreuses interactions qu'elle engage et par les outils qui y sont intégrés comme les dépôts de commentaires, les messageries interne ou instantanée qui permettent de susciter une réponse directe des pairs ou de l'enseignant connecté avec cette contrainte d'un fort engagement de soi, au niveau du temps notamment. Ces façons d'interagir seront

dynamisées par la faculté de l'apprenant de comprendre les mécanismes de ces interactions et de les ajuster.

Pour engager plus efficacement et activement l'apprenant dans sa démarche d'apprentissage actif et le motiver, il faut favoriser le développement de l'autonomie. Cela signifie que ce support à l'apprentissage doit reposer essentiellement sur une conception de l'apprentissage qui accorde un rôle déterminant à l'interaction entre l'apprenant et son objet d'apprentissage. Or ce modèle autonomiste qui considère que l'apprenant doit être actif dans ce processus car il en assume lui-même le contrôle, demande de la part de l'apprenant une large responsabilité, notamment en ce qui a trait à la conscientisation de son activité mentale. Son attitude doit consister à auto-évaluer de manière continue sa démarche d'apprentissage pour s'entendre penser, se voir agir, et prendre conscience des processus mentaux qu'il engage dans la gestion de cette démarche. Cet exercice, employé dans le cadre de la construction et la co-construction de savoir, agira positivement sur la planification, l'exécution, le contrôle et la régulation de sa démarche d'apprentissage. Mais tous les apprenants n'entament pas cette démarche avec le même niveau d'autonomie. Elle n'est donc pas accessible à tous les niveaux d'âge mais bien à celui des apprenants universitaires car *«L'autonomie n'est pas une simple qualité mais un mode supérieur de conduite intégrée et, pour la plupart des individus, cette conduite ne faisant pas partie naturellement*

de leur répertoire, elle doit être apprise.» Le contexte dans lequel a été réalisée cette expérimentation—l'Asie du Sud-Est et plus précisément la Thaïlande et le Vietnam, est à prendre en compte dans ce processus d'apprentissage basé sur la construction collective. En effet, la forte culture du consensus dans les pays asiatiques jouent positivement dans les rapports et conflits sociaux-cognitifs. Elle aura permis notamment d'avancer dans certaines situations rapidement et sans heurts, au risque toutefois de limiter les échanges et le débat. Ainsi, au terme de cette expérimentation et de cette la recherche qui a permis de l'analyser, on peut constater que si l'évolution des nouvelles technologies exige de nouvelles compétences chez les usagers, les enseignants doivent également les intégrer, afin que l'apprentissage puisse répondre au mieux aux attentes des apprenants et aux bouleversements sociologiques de ce début du XXI^{ème} siècle.

Rédaction: Bruno Marchal; Do Quynh Huong avec l'accord du collectif de chercheurs composé de DO Quynh Huong (Université de Hanoï, Vietnam); NGUYEN Minh Thang, (Université de Pédagogie de Hochiminh-Ville, Vietnam); HOANG Thi Thu Hanh, (Ecole Supérieure de Langues Etrangères, Université de Hue, Vietnam); Bruno MARCHAL, Université de Thammasat, Bangkok, Thaïlande)

Page Facebook du projet => [Les Robinson du Cyberspace](#)

¹ Voir le film *The Social Network*, David Fincher, 2010



Bibliographie

- Christine PARTOUNE, *La pédagogie par situations-problèmes-article paru dans la revue Puzzle éditée par le CIFEN*, Université de Liège, mai 2002.
- DALONGEVILLE A., HUBER M., *(Se) former par les situations-problèmes. Des déstabilisations constructives*. Chronique sociale, Lyon, 2000.
- Henri HOLEC, *Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre*, Mélanges pédagogiques, 1990.
- Janet ATLAN, *L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE*. ALSIC (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication), Vol. 3, numéro 1, juin 2000.
- Paul CYR et Claude GERMAIN, *Les stratégies d'apprentissage*, Clé International, 1998.
- Vincent LEMIEUX, *Les réseaux d'acteurs sociaux*. Paris, Presses Universitaires de France, 1999.
- François MANGENOT, «Usages et recherches dans le domaine de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur». in Legros, D. & Crinon, J. (dir.), *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Armand Colin, Paris, 2002.
- Pierre RABARDEL, *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*, Armand Colin, Paris, 1995.
- Alain COULON, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, PUF, Paris 1997.
- Paul-Armand BERNATCHEZ, *Attitude proactive, participation et collaboration à des activités d'encadrement médiatisées par ordinateur*; thèse sciences de l'éducation, option andragogie nov.2004.

