

Réalisateurs de capsules pédagogiques et contributeurs à un dispositif hybride : quels sont les impacts de ce double rôle pour les apprenants ?

Véronique Quanquin*, Jacques Uberti**

*veronique.quanquin@uca.fr, LRL, Université Clermont Auvergne

**jacques.uberti@gmail.com, Institut Français de Bucarest

Résumé

La remédiation orthographique dans l'enseignement supérieur peut sembler rébarbative pour les étudiants d'autant plus lorsqu'elle ne constitue pas le cœur de leur formation. Pour renouveler l'approche pédagogique de ce domaine, il a été proposé aux élèves-ingénieurs qui le suivent, de réaliser une capsule vidéo sur une question spécifique pour la mettre ensuite à disposition comme ressource dans un environnement technopédagogique. Les apports positifs pour les étudiants, qui deviennent ainsi auteurs et contributeurs, concernent leur perception du domaine et leur progression, mais ils sont à mettre en perspective par rapport au coût temporel et technique que représente cette réalisation.

Summary

Spelling remediation in higher education may seem daunting to students especially as it is not one of their main subjects. In order to freshen up the pedagogical approach in this field, the engineering students who follow the course have been offered to produce a short video on one specific subject which is then to be used as a resource in a technical pedagogical environment. The positive contribution for the students who thus become both authors and contributors has mainly to do with their perception of the field as well as their progress but has to be put in perspective in relation to the time and technical cost of the project.

Mots-clés

Vidéo pédagogique, remédiation orthographique, dispositif hybride, étudiants contributeurs

Introduction

Les capsules pédagogiques ont pris une place importante dans l'enseignement universitaire où elles sont utilisées en tant que « traces de cours magistraux » ou « compléments » de ces cours, ou bien encore en préparation d'un cours à venir (classe inversée) (Peltier, 2016, p22). Elles peuvent aussi constituer les ressources principales des dispositifs d'apprentissage, hybrides ou distanciels (Peltier & Campion, 2018). Elles sont généralement réalisées par les enseignants, concepteurs des cours, avec l'aide des ingénieurs pédagogiques si nécessaire, comme le souligne C. Peltier (2016) qui, dans le large inventaire des recherches sur « l'usage des podcasts en milieu universitaire » qu'elle présente, ne fait mention que d'une seule étude concernant des étudiants producteurs de vidéos. C'est ce contexte qui nous intéresse ici, et tout particulièrement le double rôle que peuvent avoir les étudiants qui, d'une part, conçoivent et réalisent des capsules pédagogiques, et d'autre part mettent ces capsules à disposition des futurs apprenants,

dans un dispositif hybride, devenant ainsi contributeurs. La question que nous nous posons est de savoir en quoi ce double rôle peut être bénéfique à leur apprentissage, en particulier vis-à-vis du coût temporel et technique qu'implique toute réalisation audio-visuelle.

Une problématique pédagogique

Contexte pédagogique

Même si tout le monde, enseignants, étudiants, professionnels, connaît l'importance d'une compétence écrite maîtrisée, l'étude de Martin-Lacroux (2015) a identifié et quantifié précisément les besoins. Elle met en évidence la place de plus en plus importante que prend l'écrit dans le monde professionnel et souligne les conséquences néfastes de la présence de fautes d'orthographe dans une lettre ou un CV, quel que soit le poste envisagé. L'objectif de toute formation étant de permettre aux diplômés de s'intégrer le mieux possible dans le monde du travail, il est indispensable de s'intéresser à la question de la maîtrise orthographique dans le cursus ingénieur. Ainsi, un module de remédiation orthographique a-t-il été mis en place à l'école Polytech Clermont-Ferrand à destination des élèves-ingénieurs en 3^{ème} année de formation qui ont été identifiés comme étant en difficulté.

Deux contraintes ont rapidement été mises en évidence, d'une part le manque d'appétence des étudiants pour ce domaine d'apprentissage et le peu de temps disponible dans leur formation pour travailler cette compétence. Concernant le premier point, on observe à la suite de Boch et Buson (2012, 47) que le public qui suit le module de remédiation est, bien souvent, en difficulté voire en détresse orthographique depuis de longues années et a ou peut avoir « des représentations souvent inhibantes [...] vis-à-vis de [ses] propres capacités à progresser à l'écrit ». Le premier objectif du module est donc de redonner goût aux étudiants pour le travail sur la langue écrite, de raviver une curiosité très émoussée concernant le fonctionnement de la langue et enfin de leur montrer qu'il est possible de progresser. Cependant, et c'est la deuxième contrainte, le cœur de la formation des élèves-ingénieurs est plutôt scientifique, en conséquence ce module dispose d'un nombre d'heures restreint (14 heures) et d'une notation à faible coefficient.

Ces constatations nous ont donc amenés à réfléchir à un dispositif dans lequel l'apprenant pourrait être actif et développer un sentiment de compétence, deux des six leviers d'innovation proposés par Poumay (2014, §10), qui le rendrait motivant et efficace.

Appuis théoriques pour la conception

Afin de concevoir un dispositif pertinent étant donné le contexte dans lequel il sera déployé, deux axes principaux de recherche doivent être questionnés : d'une part, le domaine d'apprentissage afin de déterminer précisément les objectifs d'apprentissage ainsi que les méthodes à favoriser, d'autre part, les dispositifs hybrides pour définir l'articulation présentiel/distanciel, indispensable étant donné en particulier le peu d'heures en présentiel destinées à cet enseignement.

Dans un article analysant l'évolution des recherches en didactique de l'orthographe, Brissaud (2011) souligne qu'il existe peu de travaux concernant les publics dans l'enseignement supérieur ou adultes. Elle précise aussi que, en raison en particulier, du niveau de complexité du système de la langue, « la durée moyenne d'apprentissage de l'orthographe du français avoisine les dix ans. » (ibid, p. 207). Les travaux de Cogis, cités par Brissaud, mettent en évidence la nécessité d'une « référence aux descriptions linguistiques de l'écriture, [d'un] travail de l'orthographe en lien avec la production écrite, et [d'une] attention aux processus de conceptualisation dans des dispositifs qui donnent la parole aux élèves » (p 211). L'auteur

conseille de mettre en place une pratique intégrée de l'orthographe, favorisant la production écrite et de faire évoluer les conceptions orthographiques des apprenants (Cogis, 2005).

Les recherches de Chartrand (2016) concernant l'enseignement de la grammaire pour progresser sur la dimension grammaticale de l'orthographe, montrent d'une part que celui-ci doit être organisé selon deux axes : comprendre le système de la langue et apprendre à résoudre des problèmes (Cogis, 2005, p 304), et d'autre part qu'il est essentiel pour l'apprenant de verbaliser les procédures de résolution de problèmes mises en œuvre.

Quel type de dispositif construire pour aider les apprenants à améliorer leurs productions écrites, en faisant évoluer leurs conceptions orthographiques via une meilleure compréhension du système de la langue et un partage de leurs conceptualisations, et en acquérant de savoirs et savoir-faire permettant de résoudre les problèmes d'orthographe complexes rencontrés lors de la rédaction ?

L'une des raisons qui a motivé le choix d'un dispositif hybride est le peu de temps en présentiel disponible, mais la raison essentielle provient de la nécessité d'alterner des travaux nécessairement individuels, comme les entraînements, qui ne peuvent correspondre qu'à des besoins très spécifiques de chaque apprenant, et des travaux de rédaction qui, même s'ils sont individuels, doivent être suivis d'une activité de révision qui pourra s'appuyer sur des travaux collectifs permettant d'oraliser les conceptions individuelles et les démarches, de les confronter et de prendre des décisions orthographiques argumentées.

Charlier et al. (2006, p.481) proposent la définition suivante du dispositif hybride : « un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation. » Ils précisent (ibid., p.475) que « si la distance implique les technologies, ces dernières permettent en retour d'articuler la distance et la présence ».

Choisir de construire un dispositif hybride pour faire de la remédiation orthographique avec un public de niveau Licence3 invite donc à réfléchir aux choix des moyens technologiques à mettre en œuvre selon ce qu'ils peuvent apporter à l'apprentissage, à la répartition des tâches entre le présentiel et le distanciel selon si elles sont plutôt individuelles ou s'appuient sur une interaction entre les étudiants, si elles sont simples (par exemple, « reconnaître un nom ») ou complexes (par exemple, rédiger des remerciements).

Un dispositif hybride de remédiation orthographique à destination d'élèves-ingénieurs

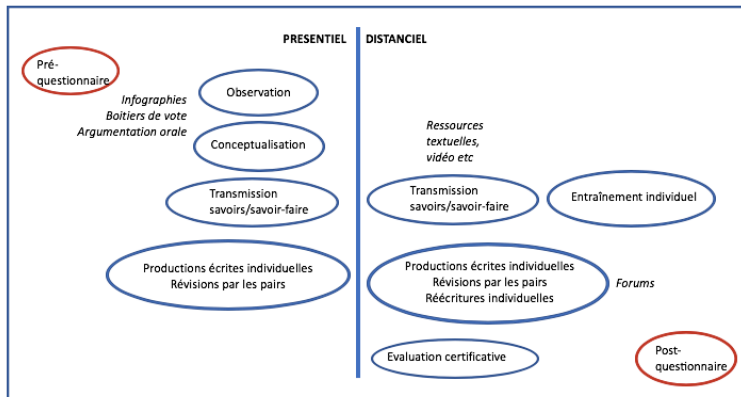
Dans ce dispositif (Fig. 1)¹, l'enseignement présentiel est centré, d'une part, sur le rappel de notions 'oubliées' par les apprenants, comme la structure de la phrase, les catégories grammaticales, et d'autre part sur la résolution de problèmes orthographiques plus ou moins complexes et fréquents comme l'accord du participe passé ou dans le groupe nominal. Il est organisé autour d'une démarche active, par l'observation de corpus, l'élaboration de règles ou encore la verbalisation des démarches de résolution de problèmes, plutôt que sur une démarche de transmission.

Cet enseignement présentiel est complété par des activités distancielles d'entraînement et d'évaluation proposées via Moodle. Toutes les activités distancielles sont disponibles pendant la durée du module permettant aux étudiants de s'entraîner en totale autonomie. Les ressources

¹ Ce travail a été financé par le projet ANR - IDFI du réseau Polytech (Projet ANR-11-IDFI-0009) : AVOSTTI (Accompagnement des Vocations Scientifique et Techniques vers le Titre d'Ingénieur) et a permis l'emploi de 2 stagiaires pour aider à la conception du dispositif puis à l'encadrement des élèves-ingénieurs lors de la réalisation de leurs vidéos (Uberti, 2017).

prises à disposition sur la plate-forme par les concepteurs du module, sont les suivantes : cours, sous la forme de textes, infographies, schémas, arbres de décision ou capsules pédagogiques, exercices d'entraînement sous différentes formes (QCM, réponse courte, exercices lacunaires, étiquettes) et forums d'échange entre les apprenants. Enfin, les étudiants peuvent passer une évaluation certificative lorsqu'ils se sentent prêts à le faire. Les cours et exercices d'entraînement sont centrés sur des savoirs et savoir-faire élémentaires (par exemple : repérer le sujet) ; des travaux de rédaction, révision de texte et réécriture sont proposés sur les savoirs complexes (accord du participe passé, accord dans le groupe nominal).

Fig 1 : Représentation du dispositif hybride de remédiation orthographique



Concernant la démarche pédagogique, il faut distinguer le présentiel du distanciel, en particulier parce que le premier est plus collaboratif et peu transmissif, alors que le second est plutôt individualiste (Tableau 1).

Tableau 1 : Démarche pédagogique du dispositif hybride

	Présentiel	Distanciel
Démarche transmissive	Très peu présente,	Chaque connaissance fait l'objet d'un cours
Démarche individualiste	Peu voire pas présente	L'entraînement est individuel
Démarche collaborative	Favorisée par le travail en groupe, l'explicitation orale, l'incitation à la négociation ou encore à l'argumentation des solutions choisies	Rédaction individuelle, mais révision par les pairs sur les forums

L'accompagnement par l'enseignante est plutôt cognitif et métacognitif ; lorsqu'il est effectué par les pairs, autant en présentiel qu'en distanciel, il relève des trois dimensions et est cognitif, métacognitif et affectif. La médiation est sémio-cognitive, relationnelle et réflexive. Enfin, la scénarisation a été construite pour distinguer l'apprentissage de la certification, et dans l'apprentissage, l'entraînement sur des connaissances ou compétences élémentaires et la résolution de problèmes complexes dans lesquels ces connaissances et compétences élémentaires sont mises en œuvre.

La première dimension innovante liée à la mise à distance concerne les exercices d'entraînement disponibles à distance, présentant chacun 10 questions choisies aléatoirement dans des blocs d'environ 40 questions. Ils peuvent être réalisés autant de fois que nécessaire ; une fois terminés, les corrections et feed back sont immédiatement donnés à l'apprenant. L'entraînement est donc illimité et libère du temps en présentiel qui est utilisé pour des moments de travail collectif. La deuxième innovation concerne l'implication de chacun dans la révision des textes écrits par des pairs. En effet, les forums sont des lieux d'écriture individuelle,

mais aussi de révision par les pairs qui repèrent et analysent les erreurs puis proposent des corrections. Ils sont ainsi porteurs d'un double apprentissage, pour le scripteur et le relecteur, à la fois dans la phase de production écrite et de révision de texte.

Ainsi ce dispositif hybride tente-t-il de répondre aux deux contraintes évoquées en début d'article, le manque de temps de travail et le manque d'appétence des étudiants pour cette matière. Afin d'impliquer encore plus les étudiants, il leur a été proposé de réaliser une vidéo pédagogique qui sera intégrée sur Moodle en tant que ressource ou « contribution étudiante », ce qui donne aux apprenants d'autres rôles, ceux d'auteurs et contributeurs.

Problématique de recherche et cadre d'analyse

Pendant l'année scolaire 2016-17, les étudiants qui ont suivi ce module de remédiation orthographique ont donc réalisé, en binôme, une capsule pédagogique sur un des thèmes proposés par l'enseignante (système de la langue : « le genre et le nombre » ou problème à résoudre : « reconnaître un COD ») et selon un déroulement planifié : choix du thème par les étudiants, écriture du script, validation du script par l'enseignante et le stagiaire investi dans ce programme, réalisation de la vidéo et présentation de la réalisation à l'ensemble du groupe. Les vidéos réalisées avec le logiciel Moovly ont ensuite été intégrées aux cours correspondants sur la plateforme Moodle, en tant que « contributions étudiantes », devenant ainsi des ressources spécifiques mises à disposition de l'ensemble des apprenants. Elles ont ensuite été utilisées par les apprenants inscrits au module l'année suivante.

Les étudiants sont donc auteurs et contributeurs. La question qui se pose est de savoir si ce double rôle peut être bénéfique à leur apprentissage et comment, en particulier vis-à-vis du coût au moins temporel et technique qu'implique toute réalisation audio-visuelle. Ces deux rôles sont interrogés par rapport aux connaissances nécessaires à mettre en œuvre, à l'engagement actif de l'apprenant qu'ils peuvent créer, et aux processus de médiation et médiatisation mis en œuvre dans tout dispositif hybride.

L'élève-ingénieur auteur : connaissances mises en œuvre dans la réalisation de ressources

Le modèle TPaCK de Mishra et Koehler (2006) identifie la complémentarité entre trois types de connaissances nécessaires à mettre en œuvre dans l'enseignement et en particulier dans la réalisation de ressources : les connaissances du domaine, les connaissances pédagogiques et les connaissances technologiques. Les intersections entre ces trois types de connaissances en font émerger trois autres types : les connaissances didactiques à l'intersection des connaissances du domaine et pédagogiques, les connaissances techno-pédagogiques à l'intersection des connaissances pédagogiques et technologiques, et les connaissances technologiques propres au domaine.

Lorsque les apprenants sont placés dans une posture de réalisation de ressources, ce sont ces trois types de connaissances qu'ils doivent mettre en jeu. Or, on peut considérer qu'étant en apprentissage par rapport au domaine concerné, ils n'en sont pas experts, qu'en tant qu'apprenants, ils sont aussi probablement peu experts en pédagogie et par conséquent peu avertis de la didactique du domaine. Concernant leur compétence technologique, les niveaux de maîtrise sont variables et se situent sur échelle très large allant d'une découverte totale de ce média à une très bonne maîtrise.

L'élève-ingénieur auteur : engagement actif des étudiants dans leur apprentissage

L'engagement actif de l'étudiant dans son apprentissage constitue un des quatre piliers de l'apprentissage évoqués par Dehaene (2018). « Le cerveau n'apprend bien que s'il est attentif, concentré et en pleine activité de génération de modèles mentaux. » (Ibid, p.243) ce qui signifie qu'il est nécessaire de placer l'apprenant dans un contexte nécessitant réflexion, anticipation et

élaboration d'hypothèses. De plus, la recherche a montré que si l'effort cognitif que l'apprenant doit fournir est important, la rétention des connaissances est meilleure et la mémorisation à long terme favorisée.

Parce que réaliser une capsule vidéo demande d'approfondir par soi-même le savoir orthographique et grammatical, puis de didactiser la connaissance ou la stratégie, de l'exemplifier, de l'illustrer par une infographie ou tout support visuel pertinent, et d'utiliser le multimédia pour la transmission, on peut considérer que l'étudiant est actif dans son apprentissage.

Dehaene souligne que rendre l'étudiant actif n'implique pas de le laisser seul dans sa démarche. C'est pour cette raison que l'étape de l'écriture du scénario a été réalisée avec l'enseignante et le stagiaire afin de donner un feedback rapide aux étudiants et de les encourager.

L'élève-ingénieur contributeur : processus de médiation et médiatisation dans un dispositif hybride

D'après Charlier et al. (2006, p.477), la médiatisation dans les dispositifs hybrides « désignerait le processus de conception et de mise en œuvre de tels dispositifs de formation et communication médiatisée, processus dans lequel le choix des médias les plus adaptés ainsi que la scénarisation occupent une place importante. » Les processus de médiation relèvent plutôt d'« une perspective cognitive au sens large » et peut prendre cinq formes : la médiation sémiocognitive, sensorimotrice, praxéologique, relationnelle et réflexive. « Autrement dit, le dispositif technopédagogique, par sa position d'intermédiaire, modifie le rapport du sujet au savoir, à l'action, aux autres etc., mais il contribue aussi à transformer le savoir, l'action ainsi que la relation. » (Deschryver et Charlier, 2012, p.8).

La scénarisation globale du dispositif a été établie par les concepteurs pour correspondre à l'organisation spécifique de l'enseignement du domaine. Un des principes de cette conception a été la modularité de la partie distancielle du dispositif de façon à pouvoir l'augmenter sans remettre en cause son architecture générale. Pour cette raison, les vidéos des étudiants peuvent très facilement être ajoutées. Initialement, ce dispositif ne présentait que quelques vidéos réalisées par l'enseignante pour une médiation sémiocognitive, qui ont été considérées comme trop scolaires et peu attractives.

Les étudiants, en tant que contributeurs, renouvellent cette médiation. Tout d'abord, ils sont les intermédiaires entre le sujet (l'apprenant) et l'objet (le savoir ou savoir-faire langagier) tout en étant eux-mêmes apprenants. Cette médiation entre pairs modifie la conception du savoir ou savoir-faire à transmettre ainsi que le mode de transmission (choix des exemples, des visuels, utilisation de l'humour et des mêmes référents culturels). Les étudiants ne sont pas experts du domaine mais le sont des questions et des difficultés des apprenants. Leur médiatisation les conduit donc à construire une médiation sémiocognitive, mais aussi fortement relationnelle et réflexive car les incitant à identifier leurs propres connaissances et modes de résolution de problèmes.

Pour conclure cette partie, on peut considérer qu'inciter les apprenants à être auteurs de ressources vidéo va les conduire à développer des connaissances et compétences sur le domaine, ils sont ainsi actifs dans leur apprentissage et bâtissent en conséquence des apprentissages profonds et ancrés dans la durée. Les inciter à devenir contributeurs les conduit à aider leurs pairs dans leurs acquisitions et ainsi à avoir une posture réflexive sur leurs propres apprentissages.

Ainsi, faire de l'étudiant un créateur de ressources et un contributeur dans un dispositif hybride permet d'augmenter la valeur de ses activités à ses propres yeux, d'augmenter aussi son sentiment de maîtrise et de compétence et de lui donner le contrôle de sa tâche d'apprentissage,

ce qui correspond à trois des six principes d'innovation de l'enseignement supérieur évoqués par Poumay (2014, §10). Le travail de l'étudiant prend une dimension de partage et de pérennité ce qui peut impliquer pour lui une certaine forme de responsabilité et générer un stress. Enfin, l'apprenant par cette transmission, devient « sachant » au même titre que les enseignants qui, traditionnellement, réalisent les vidéos des Mooc ou dispositifs hybrides.

Premiers résultats

Données recueillies

Mesurer l'impact de ces deux rôles sur la progression des élèves-ingénieurs est difficile voire impossible étant donné le nombre important de facteurs de progression et leurs potentielles interactions. Pour cette raison, les premiers résultats de notre recherche s'appuient essentiellement, parmi l'ensemble des données disponibles (Tableau 2), sur des données verbales recueillies auprès des étudiants dans les pré- et post-questionnaires ainsi que dans les analyses réflexives qui sont des textes individuels évalués en fin de module uniquement sur l'orthographe et les questionnements orthographiques en cas d'indécision.

Tableau 2 : Données

Données écologiques	9 scripts, 9 vidéos, votes des élèves-ingénieurs lors de la présentation des vidéos, 18 analyses réflexives rédigées individuellement
Données de recherche	18 pré-questionnaires 18 post-questionnaires

L'élève-ingénieur auteur²

L'engagement actif des étudiants dans leur propre apprentissage s'observe à plusieurs niveaux. Tout d'abord, pour réaliser la vidéo, il est nécessaire d'acquérir et maîtriser les connaissances du domaine. Même si cet apport informatif a été réalisé en présentiel, beaucoup l'ont complété soit pour conforter leur savoir soit pour l'enrichir :

Extrait 1

« Tout d'abord, nous avons commencé par effectuer des recherches sur ce point pour bien comprendre l'utilité du sujet dans la phrase. Nous avons vu que le sujet avait un rôle essentiel dans la phrase puisque qu'il détermine l'accord du verbe. [...] Nous avons ensuite cherché des techniques pour trouver le sujet du verbe. »

Extrait 2

« Pour enrichir notre réflexion nous avons fait plusieurs recherches internet sur des sites spécialisés dans les règles de grammaire et d'orthographe. Plusieurs de ces sites proposaient d'utiliser la même technique que la nôtre nous avons donc décidé d'axer notre vidéo sur cette technique de résolution. »

Extrait 3

« Ce travail m'a été très utile car je ne connaissais pas réellement de méthode pour reconnaître un verbe. »

² Les extraits présentés dans la suite de l'article n'ont fait l'objet d'aucune correction.

Le travail de groupe, quant à lui, a favorisé la réflexion métacognitive par l'oralisation des connaissances et des stratégies, dimension essentielle dans un travail de remédiation, ainsi que par la négociation :

Extrait 4

« Le fait d'avoir à coopérer pour faire ce travail a permis d'échanger différents points de vue pour permettre de reconnaître la même chose et ainsi de voir quels points pouvaient manquer sur nos propres méthodes. »

Extrait 5

« Ce travail m'a permis d'avoir plus de réflexion lorsque j'écris. Le fait de devoir décortiquer les phrases m'a amené à me poser plus de question en identifiant chacun des éléments de la phrase. »

Extrait 6

« Dans un second temps nous nous sommes interrogés sur la façon dont nous-mêmes nous y prenions pour trouver le sujet d'un verbe. Cette tâche n'était pas facile car, ayant l'habitude de le faire machinalement, nous ne nous rendions plus vraiment compte des ruses que nous utilisons. »

L'élève-ingénieur contributeur

Le travail sur la médiatisation, dans la rédaction du scénario de la vidéo, a conduit les élèves-ingénieurs à faire des choix dans le but d'une médiation sémiocognitive et relationnelle :

Extrait7

« Après avoir lu différentes informations sur les auxiliaires, je cherchais un concept explicatif qui serait à la fois drôle, ludique et un peu théorique. »

Extrait8

« Dans le script j'ai choisi de ne pas mettre trop de notions théoriques car pour être efficace la vidéo doit être courte. De plus toutes les notions théoriques n'étaient pas indispensables à la compréhension de la notion de reconnaissance d'un auxiliaire. »

Extrait9

« La personne qui regarde la vidéo doit comprendre la notion à travers une mise en scène. »

Les vidéos réalisées semblent, pour certains, de bons outils de progression :

Extrait10

« Certaines vidéos réalisées par mes autres camarades du cours de français m'ont permis de mieux assimiler certaines notions. »

L'utilisation de l'image animée, du son ainsi que de la représentation infographique constitue un autre moyen de présenter la même information et peut avoir un effet sur la mémorisation :

Extrait11

« Ce travail m'a apporté beaucoup de choses sur l'orthographe et le travail de la langue française car j'ai une mémoire photographique et auditive ainsi une vidéo, une image ou un schéma a beaucoup plus d'impact sur ma mémoire que de lire un texte de grammaire très abstrait et très théorique. Ce travail m'a donc permis de progresser sur cette règle, même si ce n'est pas la règle de Français qui me pose le plus de problème maintenant que j'ai une bonne illustration de celle-ci en tête je ne risque plus de me tromper et de confondre un nom avec un adverbe ou un verbe. »

D'un point de vue plus global

Ce travail avec les élèves-ingénieurs a eu des effets positifs, comme par exemple en renouvelant la pédagogie, dont la conséquence peut être de (re)donner goût à ce domaine d'apprentissage.

La motivation des apprenants pourrait évoluer d'extrinsèque -impact sur la recherche d'emploi- à intrinsèque en développant une vraie curiosité pour le fonctionnement de la langue :

Extrait12

« Cette expérience était agréable car elle nous a permis de découvrir une nouvelle vision des cours de français, plus ludique que ce que nous connaissions auparavant. »

Extrait 13

« J'ai eu certains moments de doute comme par exemple ma question « est-ce que quand le pronom personnel est après le verbe, il s'agit alors forcément d'une question ou il y a des contre-exemples ? » J'ai demandé à mon partenaire. »

Un des effets de cette recherche a été la découverte, par les apprenants, de ressources vidéo disponibles concernant la langue française, pouvant constituer des aides lors de travaux d'écriture :

Extrait 14

« J'ai pris conscience qu'on pouvait apprendre le français à travers des vidéos comme pour les sciences par exemple. Je suis allé sur YouTube pour regarder ce que proposait ce site. Il y a des vidéos très intéressantes sur toutes les règles de français et j'en ai regardé plusieurs et cela m'a permis de faire une révision, car j'avais oublié quelques-unes d'entre elles avec le temps. »

Elaborer une ressource vidéo : coût temporel et technique important

Cependant, réaliser une vidéo peut représenter un investissement en temps assez important, et des problèmes techniques à surmonter. Si l'acquisition de connaissances du domaine et de sa didactique peut être intéressante pour conduire l'apprenant auteur de la vidéo, vers une meilleure maîtrise orthographique, le temps nécessaire à la maîtrise de l'outil informatique et à la réalisation de la capsule peut sembler gaspillé par rapport au temps restreint dédié à cet apprentissage.

Extrait15

« Après quoi nous avons réalisé la vidéo avec moovly, ce qui nous a pris beaucoup de temps car nous ne connaissions pas du tout l'interface. »

Extrait16

« La vidéo nous a demandé tout de même beaucoup de temps car nous voulions réaliser quelque chose de clair et agréable à visionner. »

Extrait17

« La réalisation de la vidéo nous a pris deux après-midis soit environ 7 heures. »

Les réponses recueillies en fin de module, dans le post-questionnaire, sont cohérentes avec les remarques issues des analyses réflexives. En effet, les apports positifs de ce travail de réalisation de capsules pédagogiques sont soulignés mais sont modulés. Par exemple, même si les élèves-ingénieurs ont trouvé que l'activité de conception de la vidéo avait été utile à l'assimilation de la notion ou de la règle (55,5 % des apprenants ont attribué une note de 4 ou 5 (sur une échelle de 1 à 5) à l'utilité de cette activité pour l'apprentissage), beaucoup ont indiqué que « faire le script aurait suffi ».

Conclusion

Le peu d'appétence des élèves-ingénieurs pour un module de remédiation orthographique et le peu de temps disponible pour faire vraiment progresser les apprenants conduisent à réfléchir à l'innovation de cet enseignement. L'un des facteurs d'innovation mis en œuvre a consisté tout d'abord à donner aux apprenants un vrai rôle dans la médiatisation des savoirs pour ensuite

valoriser ce rôle en mettant leurs productions vidéos à disposition des futurs apprenants dans le dispositif hybride.

Si les retours des élèves-ingénieurs montrent que ce travail a eu des effets bénéfiques sur leurs connaissances et compétences, mais aussi sur leur intérêt pour le domaine, il est impossible d'évaluer ce bénéfice par rapport au travail technique nécessaire, très coûteux en terme de temps. D'autre part, il est impossible de mesurer les effets à long terme de cette action ou la profondeur de cet apprentissage. Enfin, le rôle de contributeur n'a pas été présenté aux réalisateurs des capsules et n'a pas non plus été questionné à la fin du module. Par conséquent, les premiers résultats exposés ici sont partiels. Ils incitent cependant à prolonger cette expérience en la modifiant sur au moins deux points : indiquer, dans le contrat de départ que la capsule vidéo deviendra une ressource mise à disposition dans l'espace distanciel, et plutôt que d'imposer des sujets, faire travailler les apprenants sur une de leurs propres difficultés et leur permettre ainsi de construire une compétence tout en apportant une solution à ceux de leurs pairs qui éprouvent la même difficulté.

Bibliographie

- Boch, F. et Buson, L. (2012). Orthographe & Grammaire à l'université. Quels besoins? Quelles démarches pédagogiques ? *Scripta*, 30(16), 31-51.
<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4238>
- Brissaud, C. (2011) : Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? *Pratiques*, 149-150, 207-226.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4, 469-496.
<https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>
- Chartrand, G.-C. (dir). (2016). *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal : ERPI Education, Pearson.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, Ecole/Collège*. Paris : Delagrave.
- Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris : Odile Jacob.
- Deschryver, N. et Charlier, B. (coord.) (2012). *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur ; rapport final*.
- Martin-Lacroux, C. (2015). *L'appréciation des compétences orthographiques en phase de présélection des dossiers de candidature : pratiques, perceptions et implications pour la GRH*. Thèse de doctorat, Université de Toulon, Toulon. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01295234/document>
- Mishra, P. et Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge : a framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054.
- Peltier, C. (2016). Usage des podcasts en milieu universitaire : une revue de la littérature. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 13(2-3), 17-35.
<http://www.ritpu.ca:81/img/pdf/Volume13no2-3-17-35.pdf>
- Peltier, C. et Champion, B. (2018). Constructions langagières, relation et cognition dans les capsules vidéo des MOOC. *Distances et médiations des savoirs*.
<http://journals.openedition.org/dms/2125> ; DOI : 10.4000/dms.2125

Poumay, M. (2014). Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*.
<http://journals.openedition.org/ripes/778>

Uberti, J. (2017). *Remédiation orthographique et grammaticale auprès des étudiants de Polytech Clermont-Ferrand*. Mémoire de Master 2, Université Clermont Auvergne, Clermont-Ferrand.