

# Accompagnement en français scientifique et universitaire au Maroc : quels apports des TICE pour mener les apprenants à l'autonomie? <sup>1</sup>



**Thomas Petit**

Consortium Euromime

tyl.petit@gmail.com

**Patrick Doucet**

Université de Poitiers, France

patrick.doucet@univ-poitiers.fr

Reçu le 11-02-2014/ Évalué le 10-08-2014/Accepté le 20-10-2014

## Résumé

Dans cet article, nous présentons les résultats d'une recherche liée à l'utilisation de la plateforme d'accompagnement linguistique FOSEL, à la Faculté Ben M'Sik de l'Université Hassan II Mohammedia-Casablanca. À l'instar de l'ensemble des facultés de sciences du Maroc, le français y est la langue d'enseignement. Le renforcement linguistique apporté depuis le début des années 2000 par le biais des départements « Langue et Communication » est indispensable pour bon nombre des étudiants, arabophones ou berbérophones. Dans notre recherche, une attention particulière a été portée sur les éventuels apports de FOSEL au niveau de l'autonomisation des apprenants. Nos résultats montrent que le développement de l'autonomie est un champ d'action dans lequel les efforts doivent se concentrer pour une implantation future d'un tel outil au sein des facultés de sciences du Maroc.

**Mots-clés :** autonomisation, FOSEL, Maroc

通过专门用途法语网络教学平台（FOSEL）增进学生的自主学习能力  
——以摩洛哥的科技法语和大学法语教学辅导为例

提要：在摩洛哥所有理工科大学，法语是教学语言。默罕默德·哈桑二世-卡萨布兰卡大学的Ben M' Sik学院运用专门用途法语网络教学平台，辅助开展科技法语和大学法语教学，以此提高学生的自主学习能力。本文对他们的这一尝试从背景介绍、方案设计和结果分析等多层面进行了论证研究，结论是，培养学生的法语自主学习能力是一个大有可为的领域，这需要联合各方力量，在摩洛哥理工科院校大力建设类似Ben M' Sik学院的科技法语网络教育平台。

关键词：自主性学习 FOSEL 摩洛哥

## On-Line Support for Learners of French for Academic Purposes in Morocco: What Contributions of ICT are Needed to Guide Learners to Autonomy?

### Abstract

In this paper are presented the results of research related to uses of the FOSEL language support platform, carried out at the Ben M'Sik Faculty in Hassan II Mohammedia-Casablanca University. As is the case with all science faculties in Morocco, French is

the language used in academic studies. The linguistic enhancement organized since the early 2000s through the “Language and Communication” modules is essential for many students, Arabic or Berber. In our research, particular attention was paid to learner autonomy, field in which extensive research needs to be carried out for future implementation of such a tool in the faculties of Morocco.

**Keywords:** learner autonomy, FOSEL, Morocco

## 1. La langue française en territoire marocain

Le français, de par le contexte historique liant la France et le Maroc au XX<sup>ème</sup> siècle, occupe une place spéciale dans la société marocaine, malgré l’absence de statut officiel dans la Constitution. En 1956 la France reconnaissait la fin du protectorat instauré en 1912 au Maroc. L’indépendance a impliqué dans les années 80 une politique d’arabisation importante, plaçant l’arabe moderne comme langue de l’enseignement public.

La langue française est restée présente dans de nombreux environnements, comme dans le domaine éducatif, où les écoles françaises sont devenues prestigieuses et les écoles privées bilingues se sont multipliées. Les inégalités entre les élèves marocains se sont renforcées, en fonction de leur milieu social, à cause des différences de conditions d’enseignement entre école publique et privée (Vermeren, 2001). Ce fait est bien sûr non négligeable étant donné que l’arabisation n’a pas été totalement menée à terme, et que certaines facultés ont encore de nos jours le français comme langue d’enseignement.

De fait, plus de cinquante ans après l’indépendance, les facultés de sciences marocaines donnent leurs cours en français. Cela représente une grande difficulté pour certains étudiants marocains, qui ont souvent le français comme troisième ou quatrième langue après leurs langues maternelles - dialecte arabe marocain ou berbère - et l’arabe moderne de l’école. Suivre les cours et passer des examens en français et à la française se révèle être un grand défi.

C’est dans cet espace incongru de diglossie, dans lequel le français prend soudainement le rôle de l’arabe moderne en tant que langue d’enseignement, que l’expérimentation de la plateforme FOSEL a eu lieu. L’étude de cas a été menée plus précisément avec des étudiants de la faculté des sciences Ben M’Sik de l’Université Hassan II Mohammedia-Casablanca<sup>3</sup>. L’étude présentée ici s’intéresse aux apports d’un tel environnement numérique au niveau de l’autonomie des apprenants en modalité hybride.

## 2. FOSEL, un accompagnement linguistique en ligne

La plateforme expérimentée est FOSEL (Français sur Objectifs Spécifiques En Ligne)<sup>9</sup>, dont le contenu fut élaboré après l'analyse des besoins des étudiants et des enseignants des départements « Langues et Communication » mis en place au Maroc en 2003 (Mangiante et Parpette, 2011), ainsi que l'analyse des programmes existant dans différentes facultés du pays. FOSEL se compose de huit modules correspondant aux thématiques vues durant les deux premières années de Licence, et entend mener tous les étudiants au niveau B1 du CECR. Cette formation en ligne implique la présence d'un enseignant-tuteur, qui doit intervenir dans les différents espaces utilisés par les étudiants, à savoir courriers électroniques, *forum* et zones de dépôts d'activités.

Chaque unité de FOSEL est divisée en quatre sections qui sont « expression orale », « expression écrite », « activités linguistiques » et « projet pédagogique ». Les trois premières sections sont un ensemble de micro-tâches qui aident à la réalisation d'une macro-tâche finale (le « projet pédagogique » donc). Des documents divers (son, vidéo, texte, image) servent d'appui ou d'élément déclencheur aux différentes activités à réaliser.

Selon le cycle d'apprentissage proposé par Nancy-Combes, dans le cas d'un dispositif intégrant les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), l'apprenant « *sera soutenu par une médiation qui lui permettra de compenser les problèmes d'apprentissage qu'il rencontre par un entraînement spécifique (micro-tâches)* » (2005 : 147). Dans le cas de FOSEL, les micro-tâches se situent effectivement dans cette perspective d'entraînement. Elles sont des « *unité[s] de pratique cognitive* » dont le but est de faire travailler les apprenants sur une forme particulière de la langue (Guichon, 2006 : 79). Cette forme est liée au sens qui, lui, est davantage développé dans la macro-tâche, qui « *met le participant en situation réaliste d'utiliser la L2* » (Ibid. : 80).

## 3. Le scénario d'apprentissage : les acteurs

Dans notre scénario d'apprentissage, nous avons trois différents acteurs : les apprenants, l'enseignante et un tuteur en ligne. Les apprenants sélectionnés pour mener cette recherche étaient des étudiants de 1<sup>ère</sup> année de la Faculté de Sciences Ben M'Sik de l'Université Hassan II Mohammeda Casablanca, appartenant à trois classes différentes. Ce choix a été déterminé par le fait que, à ce stade de leurs études, le perfectionnement en langue française prend tout son sens. Il s'agissait en effet de primo-entrants en début de deuxième semestre, qui se retrouvaient dans ce contexte d'immersion francophone.

Les trois groupes participants étaient des étudiants d'une enseignante-chercheuse, coordinatrice de l'expérimentation sur le terrain ayant une bonne maîtrise de la plateforme Moodle. Ils ont été choisis de manière aléatoire, parmi ses classes de première année. Il s'agissait de deux classes de « Sciences de la Vie » (SV) et d'une classe de « Sciences des Mathématiques et de l'Informatique » (SMI).

En ce qui concerne le tuteur en ligne, son premier rôle, en amont de l'expérimentation, et en partenariat avec l'enseignante, a été d'élaborer le scénario pédagogique qui allait intégrer FOSEL au présentiel. Ensuite, durant l'expérimentation, son rôle était d'intervenir sur la plateforme, à distance, pour compléter le travail effectué par l'enseignante en présentiel.

### Une pièce en quatre actes

Notre scénario s'est élaboré en vue de l'intégration de FOSEL aux cours en présentiel. Le niveau de granularité est en quatre actes :

**Tableau 1 : Granularité en 4 actes du scénario d'apprentissage**

Acte 1	début du scénario en présentiel et introduction de FOSEL
Acte 2	micro-tâches facultatives sur la plateforme
Acte 3	présentation de la macro-tâche en présentiel
Acte 4	mise en ligne de la macro-tâche et interactions sur FOSEL

Dans l'acte 1, l'enseignante propose les micro-tâches du présentiel et présente la macro-tâche finale du cours. L'apprenant réalise les micro-tâches, comme dans un scénario classique. La différence se fait lorsque l'enseignante propose une micro-tâche « obligatoire » à faire sur FOSEL. Précisons que si l'activité est présentée comme obligatoire afin d'orienter les étudiants vers la plateforme et les amener à la manipuler au moins une fois, aucune sanction n'est prévue en cas de non participation, et la tâche n'est pas évaluée par une note spécifique. Quand l'apprenant réalise cette tâche sur FOSEL, le tuteur propose un *feedback*.

Dans le deuxième acte, « *l'initiative de l'apprenant nous intéresse au premier chef avec ce qu'elle implique de 'nocturne', non régulé par l'enseignant* » (Demaizière & Foucher, 1998 : 3), et elle est au cœur de l'observation de la plateforme. Le tuteur, en sus du *feedback* mentionné plus haut, propose de nouvelles micro-tâches à l'apprenant, mettant ainsi en jeu la capacité de ce dernier à gérer son propre apprentissage. Si ces tâches sont accomplies, le tuteur apporte orientations et *feedback* personnalisés. Il

convient de préciser, pour cet acte 2, que les cours en présentiel, pendant lesquels les apprenants réalisent des micro-tâches, continuent. On suppose donc que FOSEL constitue à ce moment-là un soutien supplémentaire s'il est jugé utile ou nécessaire par l'apprenant.

L'acte 3 correspond à la macro-tâche, présentée par les étudiants en présentiel à la fin de la troisième semaine. L'évaluation est faite sur place par l'enseignante, qui demande aux apprenants de déposer leur travail sur FOSEL. En l'occurrence, dans notre expérimentation, il s'agissait de la création et de la présentation d'un tract sur le danger des sacs plastiques.

Dans l'acte 4, les cours en présentiel sont terminés, et les tracts ont été présentés en classe. Ils doivent ensuite être publiés sur la plateforme. Le tuteur propose alors aux apprenants d'interagir entre eux au sujet de leurs travaux (*forum*). Le but ici est de proposer une interaction difficilement réalisable en présentiel pour des questions de temps et d'effectifs.

Pour résumer ce scénario, il faut retenir que peu d'activités étaient obligatoires sur FOSEL (une micro-tâche en acte 1 et la publication du tract en acte 4), et que les activités facultatives des actes 2 et 4 ont été l'objet de l'observation expérimentale, puisqu'elles mettaient en jeu l'initiative de l'apprenant.

#### **4. Autonomisation en enseignement hybride**

L'élaboration du scénario pédagogique s'est également faite avec une visée d'autonomisation des apprenants, l'objectif étant de les mener à une prise en charge de leur propre apprentissage (Holec, 1990). Le tuteur et l'enseignante ont répertorié et classé certaines activités sur FOSEL qui puissent s'articuler avec le contenu en présentiel, ce que Rivens Mompean et Eisenbeis (2009) nomment de guidage asynchrone. « *Ce balisage en amont permet un guidage moins «visible» et permet à l'étudiant de s'autonomiser, car il peut se préparer à prendre sa part de responsabilité, faire des choix et établir des priorités* » (Ibid. : 235).

Il s'agissait d'encourager l'apprenant à se prendre en charge en fonction de ses besoins. C'est pour cela que le choix de l'apprentissage autodirigé (avec tutorat selon le groupe) a été fait. Il s'agissait pour nous de favoriser ce développement pendant l'apprentissage du français, mais de manière non explicite, en accord avec l'approche empirique présentée par Holec (1990 : 85) : « *les activités proposées seront des activités de langue au cours desquelles l'apprenant découvrira indirectement comment s'y prendre pour définir, conduire et évaluer un apprentissage* ».

La plateforme a été utilisée en addition aux autres cours, sans aménagement horaire. Le scénario, comme nous l'avons vu, a été créé de façon à inciter, sans contraindre, les étudiants à réaliser des activités sur FOSEL. La contrainte n'aurait fait que desservir l'expérimentation et notre observation de la liberté d'action qu'ils s'accorderaient avec un tel dispositif, par rapport aux cours en présentiel.

Parmi les trois groupes participants, deux ont bénéficié d'un tutorat total, pour tous les types d'activités, incluant corrections et *feedback*, conseils d'activités, relances ou encore messages d'encouragement, personnalisés ou collectifs. Le troisième groupe, lui, n'a été explicitement guidé par le tuteur qu'au niveau de la macro-tâche, prévue en fin de scénario. Ce choix de modalité de tutorat s'est effectué afin d'observer la place du tuteur dans l'autonomisation des apprenants dans ce contexte.

L'autonomie est également liée à l'individualisation des apprentissages (Demaizière, Foucher, 1998). Le rapport GENIE<sup>4</sup> de 2008, du Ministère de l'Éducation Nationale, a mis en avant cette dimension individualisée permise par les TICE. La démarche d'autonomisation, de pair avec l'individualisation de l'apprentissage, est donc en accord au niveau macro-structurel avec les politiques éducatives nationales du Maroc concernant les TICE, ainsi qu'au niveau micro-structurel puisque la création de la plateforme s'est faite dans cette optique : « *le projet FOSEL (...) vise à privilégier d'une part l'individualisation et l'accompagnement et, d'autre part, la mutualisation des ressources* » (Drissi, Talbi, 2009 : 33).

## 5. Représentations, motivation et participation des étudiants

Dans la recherche empirique que nous présentons, 107 étudiants composaient les trois classes participantes. Dans un premier temps, un travail de recueil des représentations et des motivations a été effectué. Pour ce faire, un questionnaire a été créé puis validé par un comité de cinq experts avant d'être testé une première fois en décembre 2011. Cette phase de pilotage, qui était nécessaire pour vérifier la bonne compréhension des questions en français, s'est avérée concluante. Un langage simple avait bien sûr été privilégié, et l'enseignante collaboratrice était sur place. La version définitive a été transmise en mars 2012 aux sujets participants.

Le questionnaire comportait dix-huit questions réparties en quatre sections : la langue dans le quotidien, la relation avec les nouvelles technologies, la formation à la faculté des sciences Ben M'Sik, et les motivations. Ces sections ont été déterminées selon des variables pertinentes dans notre contexte. Les questions étaient fermées et mesuraient souvent la fréquence ou la préférence par le biais d'échelles de Likert. En ce qui concerne la section sur les motivations, une adaptation de l'AMTB (*Attitude/*

*Motivation Test Battery*) de Gardner (1985) a été effectuée afin qu'il corresponde au contexte de notre recherche. Nous ne mentionnons dans cet article que les données intéressantes au niveau de l'autonomisation des apprenants.

Comme nous pouvons l'observer dans le tableau ci-dessous, la majorité des étudiants avait un niveau inférieur à B1, niveau seuil que propose d'atteindre FOSEL. Ces niveaux de langue, rapportés par les étudiants dans le questionnaire, correspondent aux résultats du test de placement organisé en début d'année dans l'institution. On constate également une vraie différence de niveaux à l'entrée à l'Université.

**Tableaux 2 : Niveaux de français des apprenants**

Niveaux de français (CECR)	A1	A2	B1	B2 et >
Pourcentage d'apprenants	60,75	6,5	14	19,25%

La difficulté que pourrait représenter le français pour un étudiant de première année n'a été perçue que par 41,1% de l'échantillon (51,4% des étudiants ne la percevaient pas et 7,5% n'en avaient pas conscience). L'aide linguistique apportée en première année a, en revanche, été perçue comme utile, voire très utile par une majorité d'étudiants (63,5%). Un croisement des données a démontré qu'il n'y avait pas de corrélation significative entre le niveau en langue et la perception de difficulté liée au français pour les études ou l'utilité perçue de l'aide linguistique apportée<sup>5</sup>.

En ce qui concerne les technologies numériques, une infime minorité d'étudiants (2,8%) a déclaré ne pas avoir de matériel à disposition. La majorité d'entre eux avait un accès à Internet avec une connexion bonne, voire très bonne, et a affirmé avoir une bonne maîtrise de la technologie numérique. A priori, l'accessibilité et l'autonomie technique n'ont pas représenté un obstacle à la participation à FOSEL.

Enfin, les réponses révèlent une motivation intégrative pour l'apprentissage du français supérieure à la motivation instrumentale, bien que les deux se soient avérées positives pour l'apprentissage, ce qui est important pour l'autonomisation également.

Abordons maintenant la participation à la plateforme à proprement parler. Les données ont été récoltées, dans le cadre d'une approche quantitative, au moyen d'un *tracking* de la plateforme. Nous avons distingué le taux de connexion du taux de participation. Le taux de connexion total a atteint les 91,6%, ce qui est un bon chiffre pour une première expérimentation, et la preuve de l'accessibilité de FOSEL. Le taux de participation (au moins une activité réalisée) a été sensiblement inférieur (82,2% = 88 étudiants). Parmi les 88 étudiants ayant participé, 98% ont réalisé l'une ou l'autre des activités présentées comme obligatoires (rarement les deux) ; 56% ont réalisé au moins

une tâche facultative parmi celles proposées par le tuteur, et 44% n'ont fait que les tâches obligatoires.

Ces chiffres nous montrent une participation assez contrastée. En effet, si l'on s'en tient à la réalisation d'activités, les étudiants n'ont en général fait qu'une activité « obligatoire » sur les deux, et en ce qui concerne les facultatives la grande majorité n'en a fait qu'une ou deux (alors que certains en ont fait six). Le nombre total d'activités réalisées pendant les quatre semaines reste donc peu élevé. En revanche, en interprétant ces chiffres du point de vue de l'autonomisation, nous constatons que l'insertion, dans le scénario, d'activités « obligatoires » sur FOSEL, était un choix pertinent. En effet, les deux activités avec le plus fort taux de participation sont celles qui avaient été présentées comme obligatoires, et les activités facultatives les plus populaires celles qui étaient associées directement à ces dernières, et se trouvaient dans les mêmes sections physiques sur la plateforme (« Projet pédagogique » et « Activités Linguistiques »). Dans les sections « Expression Écrite » et « Expression orale », qui ne comportaient pas d'activité « obligatoire », le taux de participation a été très faible, en dépit de l'intervention du tuteur.

Ces résultats provoquent deux questionnements. Le premier concerne l'espace physique de la plateforme. Sur quatre sections physiques, la grande majorité des activités facultatives réalisées s'est faite dans les mêmes sections que les activités obligatoires. Est-ce par manque d'intérêt pour l'outil ? Ou par manque de liberté de parcours ? Une étude de l'utilisabilité de la plateforme s'avère donc nécessaire à ce stade. La seconde question est celle de l'autorité. Si toutes les activités avaient été obligatoires, le taux de participation aurait-il augmenté ? Si tout avait été facultatif, le taux de participation aurait-il été inférieur ? Le fait de donner une note aux activités aurait-il été un facteur de participation et/ou de motivation ?

Cette recherche s'inscrivant dans une approche systémique, des variables extérieures plus difficilement mesurables peuvent avoir influencé la participation. Nancy-Combes (2005) évoque notamment l'importance de la parole magistrale de l'enseignant dans certains pays, et Holec (1990) évoque lui la culture d'apprentissage. Au Maroc, la culture éducative et universitaire, ainsi que la relation à l'enseignant et à l'apprentissage, doivent être comprises et analysées plus profondément pour l'implantation d'un outil comme FOSEL. De plus, l'autonomisation vise un centrage sur l'apprentissage et non sur l'enseignement, culture sans aucun doute moins ancrée dans le pays.

## 6. Influence du tutorat sur l'autonomisation

Dans le tableau ci-dessous, nous pouvons clairement voir une différence de participation, au niveau des activités de micro-tâches, entre les groupes guidés par le tuteur (SV1 et 2) et le groupe SMI non guidé (pas de correction ni de message quelconque de la part du tuteur).

**Tableau 3 : Taux de participation, par groupe, aux micro-tâches**

Groupes	SV1 (tutoré)	SV2 (tutoré)	SMI (non tutoré)
Taux de participation	60%	60%	22%

Pour l'accomplissement de la macro-tâche les trois groupes ont été tutorés. Dans ce cadre le taux de participation le plus élevé a été celui du groupe SMI. Sur les 67 activités totales réalisées dans ce groupe, 52 ont concerné la macro-tâche tutorée, soit près de 78%. À titre de comparaison, les deux autres groupes ont participé à la macro-tâche sur FOSEL à hauteur de 40% du total de leurs activités réalisées. Un croisement de ces données nous a montré une corrélation<sup>6</sup> entre le tutorat et le taux de participation.

Le constat fait à partir de ces résultats est que l'autonomisation dans notre contexte semble passer en grande partie par le tutorat. Un guidage fort des étudiants vers les activités semble déterminant à ce stade. En effet, l'expérimentation a clairement montré que sans suivi de la part du tuteur les étudiants n'ont pas, ou très peu, fait d'activités. Quand le tutorat était effectif, la participation a été nettement visible. La prise en main par un apprenant d'une plateforme telle que FOSEL implique, outre l'utilité perçue, de la manipulation technique, de l'intérêt pour les tâches, du guidage à distance et de l'autonomie, autant de facteurs au niveau desquels l'activité de tutorat a un rôle à jouer.

## 7. Détournement du scénario : un pas vers l'autonomie ?

Si l'on se base sur le postulat de Flichy (2008) qui dit qu'adopter un outil c'est l'adapter, nous pouvons percevoir de premiers indices d'adoption de FOSEL parmi les étudiants de Ben M'Sik. En effet, un autre des résultats notables de l'expérimentation est le détournement du scénario pédagogique. La « linéarité » du scénario a été détournée afin de l'adapter aux besoins liés au cours. Concrètement, les étudiants ont anticipé l'activité *forum* liée à la macro-tâche, en la réalisant à partir de la fin de la deuxième semaine au lieu du début de la quatrième. Les tracts réalisés ont ainsi été déposés publiquement sur le *forum* et ont provoqué la participation du tuteur et des étudiants, qui ont commenté les productions de leurs camarades.

Afin de vérifier si la participation au *forum* était populaire pour l'outil lui-même ou pour l'intérêt pédagogique de la publication du tract, une autre activité de *forum* a été mise en place en fin de semaine 3. Il s'agissait de débattre sur l'apport de la technologie en classe en général, et avec FOSEL plus précisément, pour ainsi faire un retour d'expérience. Une seule étudiante a participé, malgré les relances du tuteur, ce qui nous amène à penser que le *forum* du tract a été utilisé à des fins d'utilité pédagogique, et non pour l'outil lui-même.

Deux explications pourraient servir à décrire le détournement du scénario. La première est que les micro-tâches de FOSEL étaient trop similaires à celles réalisées en présentiel et que l'utilité perçue a été minime. La seconde est que l'activité du tract liée au *forum* a joui d'une utilité perçue supérieure car elle a représenté un nouveau type d'activité au service de la réalisation de la macro-tâche. Les interactions sur le *forum* ont pu représenter un véritable entraînement pour les apprenants, qui ont pu se sentir mieux préparés pour le jour de la présentation officielle de leur tract. Dans ce cas FOSEL apporterait donc un vrai complément et se distinguerait alors des cours en présentiel, où tout cela est difficilement possible. Selon Catroux (2006 : 4), « *pour que la tâche soit réellement un défi pour les apprenants, il est souhaitable de les placer dans une situation où ils pourront exercer leur autonomie, leur pouvoir de décision et leur volonté d'agir en collaboration avec d'autres apprenants ou d'autres usagers* ».

Ceci laisse à penser que le détournement du scénario peut être considéré comme une preuve d'autonomie : cela implique d'une part une certaine autonomie technique car la manipulation est différente de celle des autres activités de la plateforme, et d'autre part, une autonomie méthodologique, une organisation du travail de la part des étudiants. Dans le scénario de base, la publication était pensée en fin de parcours pour une meilleure concentration sur les interactions du *forum*. La publication des tracts avant leur présentation a, de fait, permis aux interactions de devenir un outil de collaboration au service de la réalisation de la macro-tâche. « *Le scénario (...) peut créer des conditions qui favorisent l'apprentissage collectif en créant une interdépendance entre apprenants* » (Roots Buck, 2005 : 253). Les étudiants ont créé leur tract en fonction des paramètres de la mission de départ et ils se sont sentis en mesure de se justifier devant les autres (Ibid.).

L'apprentissage collaboratif a, dans ce cas, permis une relation horizontale entre les apprenants et le tuteur. Chacun s'est senti libre de commenter, conseiller, critiquer, avec le français pour objet et moyen d'apprentissage. Il est ainsi possible de voir dans l'apprentissage collaboratif une autre dimension stimulant l'autonomisation. La publication du tract sur le *forum* pourrait être vue comme une activité métacognitive à partir de laquelle l'apprenant savait qu'il allait apprendre grâce aux commentaires des collègues. Dans ce cas, nous nous situerions bien dans l'apprendre à apprendre.

## 8. Considérations finales

L'autonomie est une compétence qui s'apprend : ce postulat de base a bien été vérifié. Au-delà d'une simple affirmation, c'est une tentative de contextualisation et d'apport de premiers indices qui a été effectuée à travers cette recherche. Des nombreuses questions sont nées de ce travail, la principale étant la suivante : comment définir ou redéfinir le concept d'autonomie dans le cadre de l'utilisation de technologies numériques en enseignement hybride ? Suite à l'expérimentation de la plateforme FOSEL à Ben M'Sik, nous avons lié différents facteurs au développement de l'autonomie, notamment le tutorat, les tâches, les besoins et l'utilité perçue. L'intégration de FOSEL dans les « mœurs » des étudiants marocains implique des degrés d'adoption et d'adaptation de l'outil. Chacun s'accorde à dire qu'il y a également des degrés d'autonomie, comme pour toute compétence qui s'acquiert. La création d'un référentiel identifiant des étapes d'une autonomisation lors de l'intégration d'un outil numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues semble être une piste à étudier pour de futures recherches.

La complémentarité de FOSEL aux cours en présentiel est une autre grande question. Nous avons clairement pu noter que l'activité ayant eu le plus d'adhérents est la seule pas ou peu réalisable en présentiel. L'intérêt de répliquer en ligne le type d'activités faites en classe s'est révélé moindre d'après le taux de participation aux micro-tâches, de manière générale, avec ou sans tutorat. Dans la perspective d'une mise en place officielle d'une plateforme d'accompagnement en ligne telle que FOSEL, et pour stimuler la motivation intégrative des apprenants, il serait intéressant d'enrichir la formation et d'étendre les activités à des dimensions plus générales et culturelles. Une intégration d'apprenants extérieurs à la plateforme - d'autres facultés du Maroc ou du monde francophone - pourrait être envisageable pour une activité de *forum* par exemple. Ici se pose également la question d'aider l'apprenant à prendre conscience qu'il est déjà un acteur social en langue française, même s'il est physiquement dans un monde arabophone et berbérophone. Dans cette optique, le développement d'activités collaboratives est sans aucun doute à privilégier.

Quelques pistes sont ressorties de cette recherche pour une expérimentation dans un contexte similaire. L'une d'elles est la fragmentation du scénario (Guichon, 2006). Il conviendrait d'élaborer la définition d'un chronogramme plus précis. En avril 2012, le scénario avec les activités obligatoires a été présenté aux étudiants dès la première séance, sans autres échéances que la date finale de l'expérimentation quatre semaines plus tard. Or, il pourrait être envisagé, lors d'une expérimentation plus longue, de présenter une activité obligatoire à intervalles réguliers, pour amener les étudiants à se créer une certaine routine d'utilisation de FOSEL. Dans notre cas, ils pouvaient parfaitement faire les deux activités au même moment, par formalité, sans ne plus jamais se

connecter par la suite, d'où l'intérêt d'imposer un rythme. La question de la gestion et distribution du temps est un élément clé pour l'appropriation d'une plateforme de ce type, car « *l'accompagnement nécessaire ne doit pas être trop contraignant pour les apprenants ni pour les enseignants-tuteurs. Un dispositif exigeant un temps déraisonnable restera inutilisé* » (Ibid. : 75).

L'apport d'un portfolio dans la construction de l'apprentissage est également une question qu'il serait utile d'approfondir. L'individualisation de l'apprentissage et l'autonomisation impliquent avant tout que l'apprenant ait conscience de son propre apprentissage (ses points forts, ses points faibles, ses progrès, ses besoins, etc.). L'utilisation du portfolio pourrait répondre à ces enjeux, avec l'autoévaluation. Pour devenir autonome, au-delà de l'accompagnement du tuteur, il faut que l'apprenant soit pleinement conscient du stade d'apprentissage dans lequel il se trouve. Les besoins pourraient ainsi participer à la définition des usages.

Avec l'utilisation de la plateforme FOSEL dans le contexte des facultés de sciences au Maroc, le premier apport est surtout méthodologique. Cet outil, avant de répondre à des problèmes linguistiques, a un réel potentiel sur le plan du développement de l'organisation du travail des étudiants. Dans un contexte universitaire impliquant un emploi du temps très chargé, un espace virtuel tel que FOSEL peut représenter une bonne alternative, prenant ainsi en compte les niveaux et besoins hétérogènes des apprenants d'un même groupe.

## Bibliographie

- Catroux, M. 2006. « Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ? ». *Journées d'étude de l'EA 2025*, Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Demaizière, F., Foucher, A.-L. 1998. « Individualisation et initiative de l'apprenant dans des environnements (et des dispositifs) d'apprentissage ouverts : une expérience d'autoformation guidée ». *Études de linguistique appliquée*, n°110. p. 227-236.
- Drissi, M., Talbi, M. 2009. « Préparer les étudiants à suivre des cours scientifiques en français ». *Le français dans le monde - Francophonies du Sud*, n°363. p. 33-35.
- Flichy, P. 2008. « Technique, usage et représentations ». *Réseaux*, n°148-149, p. 147-174.
- Gardner, R.C. 1985. *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. University of Western Ontario.
- Guichon, N. 2006. *Langues et TICE : Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Éditions Ophrys.
- Holec, H. 1990. Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges pédagogiques*, p. 75-87.
- Mangiante, J.M., Parpette, C. 2011. *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG.
- Narcy-Combes, J.P. 2005. *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Paris : Éditions Ophrys.
- Rivens Mompean, A., Eisenbeis, M. 2009. « Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? ». *Les Cahiers de l'Acedle*, Vol. 6, n°1. p. 221-244.

Roots Buck, J. 2005. *Le scénario comme démarche d'apprentissage et mode d'évaluation*. Thèse sous la direction de Narcy-Combes J.P., Université de Nantes.

Vermeren, P. 2001. *Le Maroc en transition*. Paris : La Découverte.

### Notes

1. Article rédigé en collaboration avec Moulay M'hammed Drissi, créateur de la plateforme FOSEL.
2. Expérimentation menée avec la collaboration de Mr Mohamed Talbi et Mme Nadia Chafiq, de la Faculté Ben M'Sik, respectivement directeur et membre de l'Observatoire ORDIPU.
3. URL de la plateforme : <http://www.fosel.info> [Consulté le 15-01-2014].
4. Plus d'informations sur le programme GENIE : <http://www.portaitice.ma/fr/node/225> [Consulté le 15-01-2014].
5. Le coefficient de Spearman est supérieur à 0,05, l'hypothèse nulle n'est donc pas rejetée.
6. La p-value obtenue dans le test de Mann-Whitney- Wilcoxon est inférieure à 0,05, l'hypothèse nulle est rejetée et une différence significative démontrée.