

Intégrer les podcasts dans son dispositif pédagogique. Oui, mais dans quel but et comment ?

Bachy, Sylviane ; Docq, Françoise
Sylviane.Bachy@uclouvain.be, Francoise.Docq@uclouvain.be
Université catholique de Louvain
Institut de pédagogie universitaire et des multimédias (IPM)
Grand-rue, 54
1348 Louvain-la-Neuve – Belgique

RÉSUMÉ : Cette communication propose un retour d'expérience sur des usages du podcast en enseignement supérieur. Nous appuyant (1) sur l'analyse du portage à distance d'une formation continue pour adultes et (2) sur des expériences relatées dans la littérature, nous illustrons les quatre quadrants de la typologie de Temperman et De Lièvre (2009) relative aux usages du podcast en enseignement supérieur. Nous espérons ainsi alimenter la créativité pédagogique des enseignants qui souhaitent exploiter le podcast.

Mots clés : podcast – eLearning – valeur ajoutée des technologies – enseignement supérieur

ABSTRACT: This communication aims to illustrate with concrete uses the four cases of Temperman and De Lièvre (2009) typology about podcast uses in higher education. We base this illustration on (1) experiences related in scientific publications and (2) our own experience with teachers creating a distance program for adults learners. Doing this, we hope to support educational creativity of teachers who want to integrate podcast in their classes.

Keywords: podcast – eLearning – educational technology added value – higher education

1 INTRODUCTION

Les innovations technologiques nous poussent toujours à innover et à explorer de nouvelles pistes pour construire des dispositifs d'enseignement adaptés à nos étudiants. Dans le cadre d'un certificat en relations internationales à l'université catholique de Louvain, nous avons accompagné plusieurs enseignants qui ont testé et intégré des podcasts dans leur cours totalement en ligne et à distance.

Notre intention est de contribuer à l'appropriation collective de cette nouvelle technologie par un retour d'expérience. Notre communication alimentera en particulier les réflexions sur

- la composition des podcasts : S'agit-il nécessairement d'enregistrement de cours ? Quels autres types de podcast peut-on envisager ?
- leurs usages dans l'enseignement supérieur.

Les écrits relatifs au podcast montrent un flou dans les contours du concept : on peut se référer à une définition plutôt stricte, qui met l'accent sur l'abonnement à un flux RSS :

« Il s'agit d'un mode de diffusion multimédia permettant aux internautes, grâce à un abonnement à des flux RSS ou équivalents, d'automatiser le téléchargement de contenus radiophoniques, audio ou vidéo. » [8, p. 192]

ou à une définition plus large, qui fait simplement référence à la diffusion par Internet de contenus audio et vidéo :

« Podcasting refers to the distribution of audio/video files in digital format. » [7, p. 309]

Certains proposent, comme [2], de distinguer dans le vocabulaire la simple mise à disposition de fichiers audio (audioblogue) et vidéo (vidéoblogue) par Internet, afin de réserver la valeur ajoutée spécifique de l'abonnement via RSS au concept de baladodiffusion (podcast).

Dans l'expérience que nous partageons ici, nous nous situons entre ces deux définitions. En effet, nous utilisons des vidéoblogues intégrés dans une plate-forme LMS, celle-ci indiquant à l'utilisateur les derniers ajouts et nouveautés. Cette fonction se rapproche ainsi de la notion de flux auquel un utilisateur peut s'abonner.

Dans cette communication, nous allons questionner les types et les usages du podcast dans le contexte spécifique de l'enseignement supérieur universitaire, en nous basant sur la typologie de Temperman et De Lièvre, 2009 [9]. Ensuite nous présenterons un retour d'expérience où nous illustrerons différents usages pédagogiques des podcasts structurés. Nous terminerons par une réflexion prospective pour l'intégration des podcasts à valeur ajoutée dans l'enseignement.

2 ANALYSE DE LITTÉRATURE : LES PODCASTS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Temperman et De Lièvre [9] distinguent les types d'usage du podcast et les types d'informations. Sur l'axe des usages, ils différencient l'usage intégré dans un scénario pédagogique par rapport à une utilisation autonome des enregistrements. Le deuxième axe permet de situer l'enregistrement d'un cours dans un état "brut" par rapport à des informations restructurées

comme lors d'un montage vidéo. Les auteurs en dégagent un schéma à quatre quadrants. L'objectif de notre communication sera de proposer des exemples détaillés dans chacun de ces quadrants et de partager notre propre expérience de certains usages.

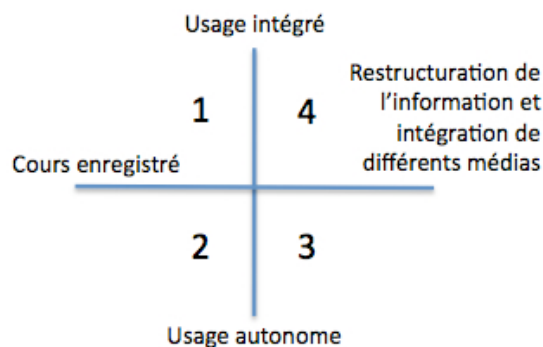


fig 1 : Typologie des usages du podcast, selon [9]

En rapport avec les quadrants 1 et 2, les expériences relatées dans la littérature font souvent allusion aux cours enregistrés tels quels ([5], [1], [6] ou encore la synthèse proposée par [7]). Dans ces travaux, les auteurs distinguent deux situations d'enregistrements : une situation naturelle (le professeur est en train de donner cours à ses étudiants) et une situation artificielle (le professeur délivre son exposé dans le but d'être filmé dans un contexte contrôlé et favorable). D'autre part, la captation peut porter sur

- la vidéo du professeur (film)
- l'audio uniquement
- l'audio et le screencast des diapositives, les deux étant synchronisés dans le podcast final
- la vidéo et le screencast des diapositives, la vidéo étant incrustée (le plus souvent en petite taille) dans les diapositives.

Les avantages présentés pour l'usage autonome de tels enregistrements (quadrant n°2) sont convergents dans les expériences relatées :

- Mettre à disposition des étudiants du matériel de révision et de vérification (ré-entendre des passages moins bien compris, vérifier ses notes...)
- Permettre aux étudiants qui ont manqué un cours de se rattraper
- Faciliter l'écoute et la compréhension pour les étudiants ne maîtrisant pas bien la langue d'enseignement [5]
- Exploiter le mobile Learning - « apprentissage partagé dans des lieux et contextes multiples » [1, p.44].
- Par ailleurs, les enseignants eux-mêmes voient, dans le fait de se regarder en train de donner cours, une occasion de s'améliorer [5].

D'après les auteurs précités, les étudiants insistent sur l'intérêt des cours filmés en complément, et non en remplacement, des cours habituels en salle de cours.

Cependant, nous remarquons, comme d'autres [1, 6, 7] que le recul est encore assez faible et les analyses d'impact trop peu nombreuses pour pouvoir véritablement se positionner sur la valeur ajoutée de tels usages, en particulier si l'on considère le rapport avec leurs coûts de production.

Harris et Park [3] soulignent les potentialités du podcast pour augmenter et enrichir les interactions entre étudiants et enseignant, via l'apport par ce dernier d'enregistrements *just in time*, en lien avec l'actualité (ils donnent l'exemple du champ juridique). La facilité technique actuelle d'enregistrement et de diffusion d'audio et de vidéo permet effectivement d'imaginer un enseignant filmant à l'improviste un professionnel rencontré sur le terrain, un client/patient, une situation en milieu naturel... et analysant cette vidéo avec les étudiants lors du cours suivant. Ou encore, enregistrant un commentaire personnel (sur une actualité financière, sociale, environnementale...) et demandant aux étudiants de préparer une contre argumentation en vue du cours suivant, etc.

Nous proposons de situer cet usage dans le quadrant n°1 du modèle ci-dessus, bien qu'il ne s'agisse pas de l'enregistrement d'un cours à proprement parler ; il s'agit bien, par contre, de la diffusion d'une ressource « brute » (non restructurée) de la part d'un enseignant vers des étudiants. Elle est intégrée dans le dispositif pédagogique pour lancer les étudiants dans un débat ou une discussion à propos de l'illustration.

En rapport avec le quadrant 4, c'est-à-dire du côté des usages intégrés de podcasts restructurés, Temperman et De Lièvre [9] décrivent un exemple de scénario pédagogique s'appuyant sur de courtes séquences expliquant des concepts identifiés comme difficiles à apprendre par les étudiants. Les étudiants étaient invités à découvrir ces podcasts par eux-mêmes puis à les exploiter dans des activités d'apprentissage (débat et argumentation, analyse de cas...). Les auteurs analysent les avantages de ce type de ressources d'apprentissage en référence aux théories cognitives de l'apprentissage multimédia. Il est vrai que, dans cette catégorie d'usages du podcast, on se (re)trouve dans un cadre de conception pédagogique expérimenté depuis de nombreuses années : la conception d'audiovisuels et de multimédias destinés à l'apprentissage. Par rapport aux projets audiovisuels et multimédias des années 70 à 90, le podcast apporte cependant une valeur ajoutée en terme de rapidité (ils sont réalisés rapidement), de flexibilité (ils peuvent être modifiés ou refaits assez facilement) et de faible coût de production.

Richard, Tran et Jézégou [8] décrivent un scénario assez semblable : une approche active-déductive, au

cours de laquelle les étudiants sont invités à exploiter dans une étude de cas, des concepts découverts en autonomie à l'aide de ressources multimédias.

Notre propre expérience porte sur ce côté droit du modèle de Temperman et De Lièvre. En effet, par choix politique et technique, nous privilégions des séquences enregistrées qui font l'objet de (re)structuration de l'information. Selon nous, cela permet une meilleure intégration de ce média dans le parcours pédagogique, c'est-à-dire, le parcours d'enseignement-apprentissage.

3 RETOUR D'EXPERIENCE : USAGES PEDAGOGIQUES DE PODCASTS RESTRUCTURES

Nous venons d'illustrer le modèle de Temperman et De Lièvre (2009) au travers d'une brève analyse de la littérature. Nous avons terminé la description de ce modèle par l'explication des podcasts intégrés ou autonomes qui ont fait l'objet de (re)structuration. Ces deux types de podcasts, sont utilisés par les enseignants de l'UCL, qui ont participé à la mise en place du certificat en Sciences politiques entièrement en ligne [10]. Nous allons décrire le contexte de ce certificat et ensuite illustrer les différents types de podcasts se référant aux quadrants 3 et 4 du modèle pré-cité.

3.1. Description du contexte : concevoir un certificat à distance

Le Centre d'étude des crises et conflits internationaux de l'UCL (CRIAC) propose depuis deux ans un certificat universitaire (formation continue) en relations internationales et analyse de conflits entièrement à distance (20 ECTS) en français et en anglais. Deux cours du certificat donnent une base théorique : « Introduction à la géopolitique » du Pr. T. de Wilde et « International relations theories » du Pr. M. Liégeois. Deux autres cours proposent des axes particuliers d'analyse qui reposent sur des cas liés à l'actualité politique internationale. Il s'agit du cours de « International Negotiation » du Pr. V. Rosoux et du cours de « Stratégie et sécurité internationale » du Pr. M. Liégeois.

A l'issue du certificat, les candidats maîtrisent un cadre conceptuel et une grille d'analyse pour réfléchir, comprendre et analyser les faits de politique internationale et les conflits internationaux. Ce certificat peut s'inscrire dans un processus de reprise d'un Master en Relations Internationales.

Les quatre cours du certificat étaient déjà dispensés en présentiel dans le Master en Relations Internationales. Ils ont été entièrement adaptés pour un enseignement à distance : des supports de formation interactifs et des cours enregistrés sont à présent proposés, des travaux collaboratifs et des analyses de cas sont organisés et divers outils d'interaction à distance (forums, web-conférence...) sont exploités pour assurer un suivi individualisé des participants. Toutes ces ressources et ces

activités ont été organisées au travers de la plate-forme UCLine, une version de Claroline spécialement adaptée pour l'enseignement totalement distance. Les adaptations concernent l'ajout de modules d'interaction (Skype, online conférence), l'ajout d'espace de convivialité (heure locale, qui est en ligne, photo) et la présentation en programme de cours plutôt qu'en cours isolés.

3.2 Principes pédagogiques pour adapter les cours à l'enseignement à distance

La manière d'enseigner entre les trois enseignants, pour les quatre cours du CRIAC, varie très fortement. Le passage en ligne n'a pas lissé ces variations individuelles. Dès lors, au moment de la scénarisation pédagogique, les enseignants ont été amenés à choisir leur stratégie d'enseignement et leur environnement technologique. Pour les aider dans ces nouvelles tâches, ils ont été accompagnés par un conseiller en techno-pédagogie de l'institut de pédagogie universitaire et des multimédias.

La scénarisation pédagogique est basée sur le modèle de Lebrun [4] qui détermine 5 composantes dans les dispositifs d'enseignement : les ressources ou informations, les activités, les productions, les interactions et la motivation. En appliquant ce modèle, les enseignants sont amenés à réfléchir à des séquences d'enseignement-apprentissage et à identifier les différentes tâches qui seront demandées aux étudiants pour qu'ils soient le plus actifs possible. Ils déterminent ce qu'ils doivent développer comme médias avant le cours, ce qu'ils doivent faire comme suivi de l'apprentissage, ce que les étudiants devront réaliser et la manière dont ils seront évalués.

L'environnement technologique est directement associé au travail de scénarisation. En effet, en fonction des tâches et des objectifs d'enseignement, l'enseignant choisit les outils (logiciels, outils d'interaction comme le forum ou le wiki) et les types de médias (document écrit, enregistrement vidéo) qui correspondent le mieux à ce qu'il veut faire.

Dans la scénarisation pédagogique, notre intention était de varier les supports pédagogiques pour d'une part, soutenir la motivation et d'autre part, tenir compte des profils d'apprentissage. Les podcasts se sont révélés précieux pour ce double objectif.

3.3. Choisir son type de podcast

Au travers de ses réflexions pédagogiques et de sa découverte de l'environnement technologique, l'enseignant est amené à faire des choix. A ce propos, plusieurs questions se sont posées au moment d'élaborer les podcasts. Tout d'abord, les outils de capture sont très variés. Les enseignants peuvent privilégier un outil de screencast s'ils ont l'intention de commenter une présentation PPT, ou une webcam s'ils désirent s'enregistrer un court moment (pour se présenter) ou encore

privilégier une caméra pour enregistrer des parties du cours plus importantes. Ensuite, un deuxième type de questionnement concernait l'usage des films réalisés. Fallait-il filmer l'entièreté du cours, quelques leçons ou seulement des parties ? Comment sélectionner ces parties ? Enfin, un dernier questionnement concernait la restructuration de l'information. Les podcasts feraient-ils l'objet d'un montage ou seraient-ils livrés tel quel aux étudiants ?

3.3.1 Podcast pour soutenir la motivation

Malgré ces différentes catégories de questions et les variations individuelles dans les manières d'enseigner, certains choix se sont révélés communs. Les enseignants ont tous choisi :

- d'utiliser une web cam pour réaliser une présentation d'eux-mêmes et pour présenter le cours. Cette vidéo avait pour objectif de présenter l'enseignant dans un premier contact. Elle était courte et elle était destinée à être vue de manière autonome.
- d'utiliser de petites illustrations vidéo issues de films pour soutenir l'enseignement de certains concepts, pour guider des analyses de cas, appliquer des grilles d'analyse ou pour inciter un débat.

Ces deux types de podcasts visent essentiellement à soutenir la motivation des étudiants en ligne. En effet, la présentation de l'enseignant établit un premier contact et humanise son rapport aux étudiants virtuels. Les illustrations permettent aux étudiants de se situer par rapport à la matière dans un contexte de fiction.

3.3.2 Podcast pour gérer les ressources et les activités

Dans l'intégration des podcasts dans les dispositifs d'enseignement en ligne, nous relevons différentes utilisations en fonction des enseignants.

Un enseignant a essentiellement utilisé des présentations (PowerPoint) commentées. Celles-ci ont été réalisées à partir de carte du monde. À partir des images, l'enseignant commente, analyse et pose des problèmes aux étudiants. Pour résoudre les différents problèmes, les étudiants sont amenés à lire en plus des documents écrits (syllabus, articles, récits, etc.). La résolution des problèmes se fait parfois en groupe ou parfois en individuel. Le podcast sert ici de support au discours de l'enseignant, mais il invite également les étudiants à entrer dans des tâches d'apprentissage (analyser une carte, appliquer une méthode, synthétiser ces faits, rédiger une procédure, etc.).

Pour un autre cours, l'enseignant-titulaire a demandé à être filmé pendant ses leçons en classe. Sur la base des différentes vidéos, il a sélectionné des passages très précis qui ont fait l'objet de montage. Lors de la restructuration de l'information, il a ajouté des diapositives (PowerPoint) et des images. Ces courtes séquences

portent sur l'explication de concepts, l'analyse de procédure et des interactions avec les étudiants en classe. Elles sont intégrées dans un syllabus en ligne. Le cours a été divisé en quatre modules. Chaque module comprend plusieurs pages web du syllabus, une dizaine de vidéoblogues et des exercices de compréhension. Le podcast sert ici de support à l'enseignement et il invite les étudiants à approfondir, analyser et à mieux comprendre les concepts clés du cours.

Enfin, un troisième enseignant a proposé aux étudiants de sa classe en présentiel de faire des jeux de rôles en négociation internationale. À la fin du semestre, les étudiants ont été filmés pendant les échanges et les débats. Lors des deux derniers cours, les films ont servi à reprendre tous les concepts abordés au cours en vue de préparer le travail d'intégration de l'examen.

3.3.3 Podcast pour organiser et évaluer les productions des étudiants

Les enseignants du CRIAC ont également utilisé des podcasts pour donner des consignes et corriger des productions des étudiants. Après la résolution d'un problème, l'enseignant a proposé un feedback commenté et enregistré.

Dans la typologie d'usage de Temperman et De lièvre, nous situons ces choix dans le quadrant 3 (mode d'emploi, illustration et présentation des enseignants) et dans le quadrant 4 (appui à l'activité, étude de cas et présentation commentée).

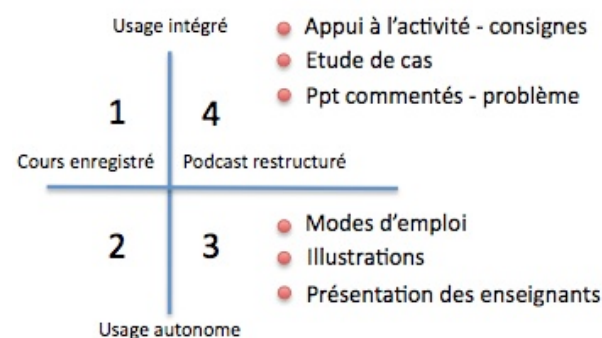


fig. 2 : usages expérimentés dans le cadre du programme CRIAC

4 SYNTHÈSE ET PERSPECTIVES

Pour aller plus loin sur le plan pédagogique et conseiller les enseignants de l'enseignement universitaire, il nous a semblé intéressant de compléter la typologie d'usage par une catégorisation pédagogique.

Le partage d'expérience ci-dessus permet de citer un éventail d'utilisations possibles des podcasts qui concernent une information (re)structurée. Ces différentes utilisations peuvent être catégorisées à partir du modèle des facteurs d'apprentissages de Lebrun [4]. Ce

modèle propose de considérer cinq facteurs (information, motivation, activité, production et interaction) qui, adéquatement dynamisés au sein d'un dispositif pédagogique, soutiennent un apprentissage de qualité pour

l'enseignement supérieur. Nous constatons que les usages des podcasts identifiés peuvent contribuer à dynamiser ces facteurs d'apprentissage :

<i>Information / Ressources</i>	<i>Motivation</i>	<i>Activité</i>	<i>Production / Interactions (avec l'enseignant)</i>
• Apports théoriques (capsules, courts exposés de l'enseignant, concepts particulièrement difficiles à comprendre...) • Vidéos de démonstrations délicates (manipulations techniques, procédures...) • Explications par l'enseignant de schémas, de démonstrations... (présentations commentées) • Commentaires sur des photos	• Illustrations (vie quotidienne et socio-professionnelle) • Interviews d'experts, de patients, d'élèves... • Introduction au cours (message du professeur, explication du contexte, argumentation sur l'intérêt et l'utilité du cours...) • Présentation filmée du professeur	• Explication orale des consignes • Explication orale des critères d'évaluation • Ajout « just in time » d'une activité liée à l'actualité (débat, analyse...)	• Feedback oral de l'enseignant sur les productions des étudiants • Interventions de régulation de l'enseignant

Tableau 1 : Éventail d'usages pédagogiques du podcast, selon les facteurs d'apprentissage de Lebrun [4]

Le champ d'expérimentation des usages du podcast dans l'enseignement supérieur est encore large. Les valeurs ajoutées sont à rechercher à différents niveaux :

- le niveau micro du dispositif pédagogique d'un cours (celui que nous avons en particulier cherché à alimenter), mais aussi
- le niveau méso du programme de formation, ou encore
- le niveau macro de l'institution.

Ainsi, en nous inspirant de Harris et Park [3], nous imaginons des usages du podcast de type « services aux étudiants » qui dépassent le cadre d'un cours :

- diffusion d'actualités pédagogiques par voie de flux RSS (valves électroniques) ;
- possibilité de s'abonner à une émission de type « méthodologie du travail universitaire », qui enverrait, aux moments clés de l'année, des conseils d'études spécifiques ;
- visite guidée de bibliothèques, labs et autres infrastructures offertes aux étudiants ;
- explications audiovisuelles de procédures spécifiques à l'université, à destination des nouveaux étudiants (inscription aux examens, procédures de délibération en jury, possibilités de recours, etc.)
- etc.

Le « service à la société » est souvent mis en avant quand on parle de podcast universitaire. Ainsi, à travers la mise à disposition du grand public de cours enregistrés, c'est une « société du savoir globalisée » qui est idéalisée [5]. À échelle plus restreinte, les universités pourraient exploiter le podcast pour offrir à leurs alumni des services de formation continue, flexible et autonome.

Comme le souligne McGarr (2009), c'est dans les usages créatifs que les valeurs ajoutées les plus riches risquent d'être découvertes...

5 BIBLIOGRAPHIE ET WEBOGRAPHIE

[1] Caron, A., Caronia, L., & Weiss-Lambrou, R. (2007). La baladodiffusion en éducation : mythes et réalités des usages dans une culture mobile. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(3), 42-57.

[2] Gueddari, K. (2009, 7 septembre). Schéma explicatif du principe de diffusion audio/vidéo et de baladodiffusion sur Internet.

Consulté sur <http://cafetice.blogspot.com/> le 19 avril 2010.

[3] Harris, H., & Park, S. (2008). Educational usages of podcasting. *British Journal of Educational Technology*, 39(3), 548-551.

[4] Lebrun, M. (2007, 3ème édition). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck.

[5] Lemarchand, S., & Oliver, K. (2009). Enregistrement de cours en vue de leur baladodiffusion. *Distances et savoirs*, 7(2), 205-217.

[6] Lonn, S., & Teasley, S. D. (2009). Podcasting in higher education: What are the implications for teaching and learning? *The Internet and Higher Education*, 12(2), 88-92.

[7] McGarr, O. (2009). A review of podcasting in higher education: Its influence on the traditional lecture. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3), 309-321.

[8] Richard, M., Tran, T. T., & Jézégou, A. (2009). La baladodiffusion au service d'une pédagogie active. *Distances et savoirs*, 7(2), 191-204.

[9] Temperman, G., & De Lièvre, B. (2009). Développement et usage intégré des podcasts pour l'apprentissage. *Distances et savoirs*, 7(2).

[10] www.criac.be - Michel Liégeois est le responsable académique et le promoteur du projet pour le fonds de développement pédagogique (FDP). Le FDP a financé le développement technologique et pédagogique pendant deux ans (2008-2010).