

Conditions de l'engagement du formateur et de l'apprenant en formation à distance

J'ai pris pris en charge, il y a quatre ans, la conception et l'animation d'une unité d'enseignement à distance, dédiée à un public d'adultes en reconversion ou en évolution professionnelle. La collègue enseignante qui me précédait, et qui avait assuré ce module en FOAD pendant huit années, n'éprouvait plus la motivation suffisante pour poursuivre et souhaitait passer le relais. La quantité de travaux individuels à lire et le manque de contact direct avec les étudiants lui pesaient. Ce travail répétitif prenait beaucoup de son temps. Le fort taux d'abandon des étudiants en cours de module avait fini par la décourager.

En effet, durant l'année qui venait de s'écouler, sur vingt-cinq inscrits, seuls dix s'étaient connectés régulièrement, et huit d'entre eux avaient suivi le module jusqu'à sa validation. Des évaluations qu'elle avait fait remplir aux étudiants afin de mieux cerner les raisons de leur désengagement massif, ressortait un motif principal : le souhait d'accorder plus de temps aux regroupements en présentiel afin de limiter les faiblesses communicationnelles liées à l'usage des nouvelles technologies et d'avoir « plus d'occasions d'échanger en direct pour approfondir oralement et collectivement les concepts lus à l'écrit ». Plusieurs étudiants soulignaient en outre les difficultés de fonctionnement liés à la technologie, la quantité de travail exigée et les difficultés à tenir un rythme leur permettant de progresser en parallèle des exigences trimestrielles.

A travers ces retours, nous avons entendu un souhait de retourner à plus de présentiel, à minimiser la distance, tendance que nous avons déjà constatée chez les personnes peu convaincues de l'intérêt réel des nouvelles technologies dans la formation. Finalement, le principal atout d'une formation à distance ne serait que l'ouverture logistique qu'elle favorise, et qui permet non seulement un accès à distance mais aussi une gestion libre de son temps. Hors de cela, l'outil, en réduisant la part de contact humain, semblerait ne revêtir aucune vertu pédagogique.

CAPUCINE BRÉMOND, maître de conférences au Conservatoire national des arts et métiers, équipe « Métiers de la formation », membre du Centre de recherche sur le développement et le travail (CRTD), EA 4132 (capucine.bremond@cnam.fr).

Pourtant, une étude sur les échanges dans les premiers forums de discussion ouverts sur Internet montrait à quel point les relations virtuelles, tout en coupant les individus d'un contact physique, pouvaient créer une proximité d'une autre nature, libérant pour certains la possibilité de s'exprimer. C'est à partir d'un point de vue nourri par cette étude que j'ai entrepris de remanier les modalités d'apprentissage de l'unité afin de faciliter les échanges, à la fois entre pairs et entre pairs et tuteur. Confortée dans mon hypothèse par les retours positifs d'évaluation qui ont suivi et par un taux d'abandon considérablement réduit¹, je souhaiterais ici témoigner du dispositif mis en place à l'issue de trois années d'expérimentation et d'ajustements.

A partir de la gamme des outils déployables grâce aux nouvelles technologies (forum, *wiki*, *chat*, visioconférence, mails), je questionnerai les méthodes susceptibles de favoriser l'engagement dans l'apprentissage.

Un dispositif pédagogique collaboratif

Persuadée des potentialités de déploiement des méthodes pédagogiques grâce à l'usage des nouvelles technologies, j'ai choisi de ne pas réintroduire immédiatement plus de présentiel. J'ai plutôt tenté de revoir le fonctionnement du module de sorte qu'il facilite les échanges entre pairs, mais aussi entre pairs et tuteurs, tout en conservant, dans la mesure du possible, la liberté de temps et d'espace qui me semble être un atout majeur de la formation à distance. Ainsi, j'ai d'abord cherché à mettre en place un environnement facilitant la collaboration (Henri *et al.*, 2001 ; Charlier *et al.*, 2003). Si le contenu des modules de cours était également à remanier, je me suis concentrée à ce stade uniquement sur le remaniement de ses modalités d'échange et de suivi.

L'unité d'enseignement articule des modules de formation à distance et des regroupements. Elle s'échelonne dans le temps en trois parties distinctes.

Un premier regroupement en présentiel initie le démarrage du module. Etant donné que l'ouverture est nationale, des absences sont tolérées lors de ce premier regroupement. L'accent est cependant porté dans le programme sur la nécessité de se rendre à cette unique rencontre afin de se lancer dans le dispositif. Cette séance a pour but de présenter les objectifs d'apprentissage et le fonctionnement du module, qui s'avère complexe du point de vue de l'usage des outils de communication, des échéances et du travail collaboratif à mettre en place, alors que les apprenants seront très vite laissés en autonomie.

Lorsque la communication s'attache principalement à dénouer les incompréhensions, le face-à-face est d'une valeur ajoutée évidente par rapport à la commu-

1. L'année qui suivit la reprise : 12 abandons pour 31 inscrits, puis l'année suivante : sur 25 inscrits, 4 abandons pour 21 validations. Sur la dernière année, le pourcentage de non-validation est inférieur à celui constaté en présentiel en cours du soir pour le suivi de la même unité d'enseignement.

nication médiatisée. Le regard de celui qui s'exprime peut suivre les mouvements de doute de ceux qui n'osent pas perturber trop souvent l'exposé par un questionnement explicite (Goodwin, 1986 ; Mondada, 2004). Des soucis de préservation de face de chacun (Goffman 1973) imposent au formateur d'être attentif aux signes non verbaux d'incompréhension (silences, visages interrogateurs...) afin d'ajuster le rythme et la teneur de son discours. Ce premier regroupement en présentiel a donc pour fonction de fédérer le groupe en lançant l'activité, mais aussi de provoquer et de dénouer les incompréhensions de fonctionnement. Le but est ici d'élaborer avec les apprenants un « cadre commun d'interprétation des consignes » (Blandin, 2004), en ayant à l'esprit que les présuppositions de chacun pourront bloquer fortement l'accès à la compréhension si les divergences ne sont pas pointées explicitement.

La progression du module est ensuite organisée en trois parties, correspondant approximativement à trois périodes de travail mensuelles. Une production est attendue à la fin de chaque période. Tout en étant cadrés par un rythme de production, les participants sont ainsi libres d'organiser leur temps de travail dans l'espace du mois en cours. Dans le retour d'évaluation, les apprenants notaient qu'ils avaient choisi de s'inscrire en FOAD pour conserver une autonomie dans leur rythme de production, mais qu'il leur était cependant difficile de se motiver à produire en totale autonomie. Je leur ai donc proposé un rythme de production sans que soit reproduit le caractère imposé du présentiel. Sur une période d'un mois, se succèdent : une phase de lancement, où les apprenants échangent activement ; une phase de relâche, plus ou moins partagée ; une phase de forte collaboration au cours de la semaine qui précède l'échéance fixée.

Chaque partie (correspondant donc à un mois d'activité) regroupe trois modules de cours accessibles en ligne et s'achève par une séance de regroupement virtuel. Chaque module est étayé par des exercices d'appropriation individuels et par un sujet d'étude de cas qui mobilise les notions déployées dans le module, les savoirs propres à l'unité d'enseignement se prêtant bien à la méthode des cas. Trois études de cas sont ainsi proposées dans chaque partie.

Une production collective par rôles répartis

Les apprenants doivent traiter certaines études de cas en petits groupes constitués de trois à cinq participants. Leurs productions collectives sont postées sur un forum dédié. Les membres de chaque groupe ont aussi la possibilité de communiquer entre eux *via* la messagerie ou lors des rendez-vous de *chat* organisés sur le forum. Si les forums dédiés aux groupes de travail sont accessibles à tous les apprenants, les contributions à l'exercice d'appropriation doivent se faire entre membres du même groupe. Chaque participant aux groupes occupe un rôle préalablement déterminé.

L'*éclaireur-chercheur* réunit des informations nécessaires au traitement de l'exercice. Il apporte la toute première contribution du groupe. Selon la nature du cas à traiter, son rôle peut consister à rapporter des éléments de lecture issus du contenu des modules et/ou de lectures complémentaires. Dans d'autres cas, il s'agit plutôt de fournir le descriptif de la situation qui alimentera le traitement de l'exercice.

Le *coordinateur* initie et alimente les débats, s'assure de l'organisation efficace des échanges ainsi que de l'avancée du travail.

Le *régisseur* récupère et résume les informations pertinentes issues des contributions de l'ensemble des membres du groupe au fur et à mesure de la progression des échanges. Il organise et met en forme le document. Il expédie la version finale du document au tuteur.

Le *rétracteur* relance les contributions de chacun en y apportant de nouveaux éclairages.

L'*intellectuel* rapporte les contributions de chacun en concepts.

Chaque membre du groupe apporte sa contribution au travail collectif quand bon lui semble. Un groupe peut fonctionner à partir du moment où les trois premiers rôles sont occupés.

Les apprenants doivent occuper chaque mois un rôle différent. La répartition des rôles, inspirée par Walckiers et De Praetere (2004), assure la production du groupe en engageant mutuellement chacun de ses membres.

Une fonction communicative pour chaque outil de communication

Sur le forum, les apprenants communiquent sur le contenu des exercices. L'outil est exploité pour échanger des informations et des documents. En tant que tuteur, j'interviens si nécessaire pour réguler les échanges et rectifier les incompréhensions. Outil phare du travail collaboratif, le forum a un caractère asynchrone qui ouvre de nombreuses possibilités d'organisation pour ces groupes aux disponibilités disparates.

Les apprenants se retrouvent aussi sur le *chat* après s'être fixé rendez-vous sur le forum. Les participants du groupe qui n'ont pas pu se joindre au *chat* sont invités à en consulter l'historique dans les jours qui suivent. Cet outil synchrone leur permet d'ajuster entre eux les notions qui leur posent problème individuellement ou de régler des problèmes d'organisation. Chacun y pose ses questions. Si j'ai proposé d'y participer à la demande, les apprenants ne m'y ont jamais conviée. Tous préfèrent débattre entre eux avant de me soumettre, lors du regroupement virtuel, un travail plus élaboré. Sans doute aussi du fait de mon absence, l'échange y est très informel. J'observe la présence de rituels d'ouverture et de clôture qu'on ne retrouve pas sur le forum. On est proche ici des modalités conversationnelles du face-à-face (Blandin, 2004).

Pour entrer en contact avec moi, les apprenants ont la possibilité de poster des messages sur le forum que je m'engage à lire régulièrement. Pour des questions qui les concernent individuellement, les utilisateurs ont la possibilité d'utiliser la messagerie. Toute question envoyée par mail qui pourrait concerner l'ensemble du groupe est systématiquement repostée sur le forum. La fonction communicative de cet outil est donc restreinte au minimum (même si les apprenants sont libres de l'utiliser pour des communications interindividuelles). La messagerie est utilisée principalement pour le dépôt des travaux en vue de la validation.

J'interviens également par le biais de la conférence virtuelle, qui me permet d'organiser les trois regroupements virtuels suite au premier regroupement en présentiel. Enfin, pour produire, les apprenants disposent du *wiki*, dont le fonctionnement leur est présenté lors du premier regroupement.

L'usage de ces outils pour organiser la circulation de la parole et la production laisse émerger un niveau de familiarité rapide entre les apprenants², facilitant par là même la création de liens socio-affectifs. Non seulement le tutoiement est rapidement de mise, mais les codes y sont moins normatifs qu'à l'écrit papier.

Par ailleurs, ainsi que le souligne Blandin (2004), ce qui « fait la spécificité des situations qui ne sont pas face-à-face » c'est qu'« une partie des déterminants de la relation pédagogique, et notamment les repères institutionnels [statuts des acteurs et des lieux, rituels...], s'atténue en réalité plus ou moins en fonction de la modalité de présence ».

En effet, le formateur n'occupe plus nécessairement la même place dans la relation pédagogique. En n'intervenant pas en tant qu'animatrice du *chat*, en n'étant pas à l'initiative de post de consignes en direct sur le forum qui les mettrait en attente des initiatives du tuteur, j'ai souhaité participer à libérer la parole du groupe qui, une fois qu'il est créé, s'autorégule avec une vitalité qui dépasse largement l'engagement que j'aurais pu investir en tant que seul tuteur.

Un tuteur d'abord facilitateur puis essentiellement régulateur

Mon rôle de tuteur n'est donc pas ici de produire des ressources, ni même de faciliter les échanges en répondant aux questions d'incompréhension. En effet, « la distance modifie "l'asymétrie du dialogue éducatif" [Postic, 2001] en autorisant implicitement une certaine autonomie des apprenants, ne serait-ce que sur l'initiative des échanges ; ou en rendant impossibles certains types de contrôle, en même temps qu'elle facilite [...] les profanations cérémonielles. De ce fait, ce n'est pas tant la distance qui poserait question, que le changement de statut de l'enseignant et de l'apprenant – et donc le changement de monde – induit par le passage d'une modalité de présence à une autre » (Blandin, 2004).

2. Blandin (2004) évoque l'apparition du « tutoiement au bout de quelques échanges, même avec l'enseignant ».

De manière assez traditionnelle, mon rôle en tant que tuteur est de faciliter la prise en charge du module lors du premier regroupement, puis lors des premières semaines où de nombreuses questions logistiques, conceptuelles ou organisationnelles, sont posées. Progressivement, une fois les groupes constitués, les questions ne me sont plus adressées directement et les membres se répondent mutuellement. Mon rôle consiste alors essentiellement à réguler la composante socio-affective du travail collectif et individuel. Dans la mesure où les membres de chaque groupe sont impliqués mutuellement dans la production du travail qui donnera lieu à validation, il me faut surveiller la production active de chacun sur le forum afin de ne pas passer outre l'absence de participation d'un membre, susceptible de pénaliser la production d'un groupe qui n'osera pas le « dénoncer ». Un membre qui ne s'est pas engagé dans la production ne se verra pas attribuer la note du groupe.

Plus généralement, il me faut gérer la frustration des étudiants (technologie défaillante, contenus mal structurés), stimuler la production lors des phases de démotivation, repérer les tensions intragroupales et répondre aux demandes de soutien. Comme le soulignent Develotte et Mangenot, (2004), les *feed-back* tutoraux sont essentiels au fonctionnement de ces groupes. Je poste régulièrement sur le forum pour marquer ma présence alors même que le besoin ne s'en fait pas explicitement ressentir. Sans ces contributions minimales, certains membres du groupe se démotiveraient au point de stopper toute forme de production.

Un mode d'évaluation normatif comme prétexte à une évaluation formative

Chaque apprenant est donc amené à réaliser une étude de cas en groupe par mois. Une première version des travaux est préalablement mise en circulation sur le forum pour avis du tuteur et des apprenants, au plus tard la veille des regroupements virtuels. Lors des regroupements, je commente chaque travail rendu sur les études de cas. Les membres du groupe disposent ensuite de la semaine qui suit le regroupement pour remanier leur production et envoyer leur version définitive par messagerie pour la notation.

A la fin du module, chaque apprenant a participé à l'étude de trois cas réalisés en groupe. Il valide l'unité d'enseignement à partir des trois notes obtenues collectivement, à laquelle s'ajoute une note individuelle obtenue par l'étude critique d'un cas présenté par un des groupes auquel l'apprenant n'a pas participé. L'absence de l'une de ces quatre notes entraîne la non-validation de l'unité.

Conditionner la validation de l'unité d'enseignement au rendu des travaux de groupe ne vise pas à favoriser une logique de motivation extrinsèque. Engager les échanges dans un forum ne se fait pas à un instant donné sans un projet déterminé. Si une communauté virtuelle³ se crée autour d'aspirations communes, rien ne réunit a priori les apprenants, ils ne connaissent pas d'emblée leurs centres d'inté-

rêts communs. Il m'a semblé pertinent de les réunir autour de l'exigence d'un travail collaboratif à ce stade de leur rencontre. Je souhaite ainsi éviter l'écueil qui consiste à ouvrir un forum pour des apprenants sans autre nécessité que de favoriser la communication, puis, constatant qu'ils n'exploitent pas ce qui n'est qu'un outil ajouté à leur palette, d'en tirer la conclusion que cet outil n'est pas favorable à leurs échanges³. Le fait que la validation dépende du travail en sous-groupes est donc un moteur initial, chacun prenant son rôle de collaboration au sérieux avant même d'avoir saisi la valeur ajoutée du travail collaboratif. Cependant, cette contrainte visait aussi à réduire la charge de travail des apprenants en leur proposant d'associer validation et apprentissage par une construction collaborative.

Les apprenants s'embarquent ensuite dans un travail collaboratif qui les sort d'une contrainte unique de validation. Comme on l'a vu, les groupes travaillent sur leur cas pendant trois semaines, puis m'envoient une première version de l'étude de cas. Le retour sur les travaux que je propose lors des regroupements ne vise pas à tout corriger mais éclaire les points d'incompréhension ou les points de pertinence des travaux rendus. Ce retour est organisé par cas et non pas par groupe, afin d'assurer l'intérêt de l'ensemble des apprenants, étant donné qu'à titre individuel, il est utile d'avoir traité l'ensemble des cas pour suivre la progression des modules. C'est évidemment le travail de remaniement que les groupes effectuent après mon retour qui m'intéresse ici, de même que le fait d'avoir pu apporter un retour sur les éventuelles incompréhensions. C'est l'évaluation formative qui est privilégiée ; le plus souvent, toutes les clés ayant été données aux apprenants, la note finale est excellente.

Le niveau de production dépasse largement ce qui est attendu pour la validation. Dans chaque groupe, certains membres poussent à un niveau d'élaboration avancé. Par ailleurs, lors du regroupement virtuel de fin de mois, les apprenants tiennent compte de mes remarques sur leur production mais aussi sur celle des autres groupes. La remise des notes, peu de temps après, contribue alors à renforcer un sentiment d'appartenance à un groupe en compétition avec d'autres ; l'ambition du travail s'en trouve renforcée lors de la production du deuxième travail collectif. Une émulation se produit au sein de chaque groupe et entre les groupes ; la notation n'intervient plus qu'à titre de reconnaissance du travail fourni. Il devient difficile de justifier une note moyenne tant la dynamique de production est tirée vers l'ambition.

3. Définition de Barry Wellman, citée par Castells (2001) : « Les communautés sont des réseaux de liens entre personnes qui apportent de la convivialité, de l'aide, de l'information, un sentiment d'appartenance et une identité sociale. »
4. Pour autant, des échanges collectifs peuvent évidemment s'engager spontanément sur des forums. Nous animons la même unité d'enseignement en présentiel. Un de ses participants a ouvert un forum sur lequel certains commencent à échanger. S'y débattent de questions qui reprennent des points abordés en cours. Il nous semble ici que c'est le caractère non imposé mais aussi ressenti utile de l'échange qui participe à la constitution d'un réseau.

Le regroupement n'est donc pas l'occasion d'une séance de cours expositive. Les informations sont disponibles entre les supports mis à disposition et les contenus du module. La compréhension du module se fait par les échanges générés entre pairs. C'est le moment pour le tuteur d'éclairer les derniers points d'incompréhension, peu nombreux, et de les conforter dans les voies de réflexion engagées entre eux. Ce moment de regroupement est très attendu par tous. Apportant le regard du tuteur sur les travaux, il marque l'aboutissement de la production de groupes laissés en grande partie autonomes.

Quelques remarques sur les plaisirs de la communication médiatisée

L'usage des NTIC me confronte régulièrement à des difficultés logistiques qui freinent la progression des séances. Tous les acteurs de l'apprentissage n'ont pas le même niveau d'accès à ces outils, ce qui constitue en soi un frein. Malgré tout, l'usage des nouvelles technologies dans la formation participe toujours au déploiement de la communication, du fait de l'étendue des possibilités qu'offrent des modalités de communication synchrones ou asynchrones, privées ou collectives.

Pour autant, l'exploitation de ces outils ne justifie pas un changement de démarche ni même de méthode pédagogique. Les modalités de communication ouvertes par l'usage des nouvelles technologies peuvent être exploitées différemment en situation d'apprentissage, selon qu'elles viennent s'ajouter à une pédagogie existante, accroissant les zones de communication, ou qu'elles participent pleinement à reconfigurer les rapports entre formateur et apprenant.

Ces outils revêtent des vertus communicationnelles exploitables à des fins pédagogiques. Si l'impact de l'imitation sociale sur l'apprentissage (Bandura, 1977) n'est pas favorisé par la communication à distance, cette dernière peut néanmoins réduire les effets potentiellement inhibants de la parole en face-à-face. Lors d'une étude portant sur l'analyse des échanges au sein des forums de discussion⁵, j'avais relevé que le contexte spatial dans lequel se trouve un sujet au moment où il écrit favorise l'intimité des propos. Il est souvent seul, assis, dans une posture de repos. L'usage de l'ordinateur ne supporte qu'un très petit nombre d'utilisateurs à la fois. En outre, cet objet est souvent considéré comme d'ordre privé. Si l'on peut interagir avec un nombre de locuteurs illimités, face à l'écran, on est résolument seul. Dans ce cadre, aucun des jugements de valeur qui portent sur l'aspect physique, la gestuelle ou le mode de vie, ne peut être produit indépendamment de notre volonté. Seule notre expression écrite peut être soumise à évaluation. Or, on l'a dit, les normes formelles sont plus souples dans les échanges médiatisés que

5. *La cyberculture au sein des news groups : analyse pragmatique des échanges*, Université Aix-Marseille I, mémoire de maîtrise, 1997.

dans les échanges écrits « traditionnels ». Les normes formelles en vigueur sont celles héritées du modèle américain, peu normatif sur des règles d'orthographe qui varient d'un Etat à l'autre. Si les premiers groupes de discussion ont rapidement imposé des règles de production de contenu (normes éthiques), aucune règle formelle stricte n'a jamais été imposée.

Les communications médiatisées protègent donc en grande partie la sphère d'intimité de ses participants (face négative de Goffman), en rendant moins intrusives les interactions verbales.

En se sentant plus « libre », la face positive de chacun pourrait s'exprimer plus aisément, « en toute intimité virtuelle » (Develotte et Mangenot, 2004). Les contraintes imposées sur l'interaction par le médium informatique, qui anéantissent certains éléments interactifs, peuvent être autant de libertés gagnées par ailleurs. Une grande variété stylistique s'exprime d'ailleurs sur les forums et dans les *chats*.

Il ne s'agissait donc pas pour moi d'ouvrir des forums en plus des modules de cours, de créer des groupes en plus, ni même de complexifier les modalités pédagogiques sous prétexte que les outils de communication le permettent. Il me semble que la médiation technologique doit être envisagée dans ses potentialités plutôt qu'en cherchant à limiter ses freins. Selon moi, l'exploitation bénéfique des outils de communication virtuelle dans la pédagogie dépend de la mise en place de méthodes favorisant l'engagement des élèves, mais aussi de l'engagement d'un formateur et/ou tuteur qui, non seulement, croit en l'atout de ces outils, mais les investit à la mesure de sa disponibilité sans les percevoir comme une entrave à la qualité de la communication, ni même comme un « ajout » à des modalités plus traditionnelles. ■

Bibliographie

- BANDURA, A. 1977. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- BLANDIN, B. 2004. « La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman ? ». *Distances et savoirs*. Vol. 2, n° 2-3, p. 357-381.
- CASTELLS, M. 2001. *La galaxie Internet*. Paris, Fayard.
- DEVELLOTTE, C. ; MANGENOT, F. 2004. « Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif ». *Distances et savoirs*. Vol. 2, n° 2-3, p. 309-333.
- GOFFMAN, E. 1991. *Les cadres de l'expérience*. Paris, Minuit.
- GOFFMAN, E. 1973. *La mise en scène de la vie quotidienne : les relations en public*. Paris, Minuit.
- GOODWIN, C. 1986. « Gestures as a resource for the organization of mutual orientation ». *Semiotica*. N° 62 (1/2), p. 29-49.
- MONDADA, L. 2004. « Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction : le pointage comme pratique de prise de tour ». *Cahiers de linguistique française*. N° 26, p. 269-292.

POSTIC, M. 2001. *La relation éducative*. Paris, Puf (9^e édition).

WALCKIERS, M. ; DE PRAETERE, T. 2004. « L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must ». *Distances et savoirs*. Vol. 2, n° 1, p. 53-75.