

Hybridation et communautés d'apprentissage : quels liens entre les différents niveaux et types de communautés et la socialisation dans un dispositif hybride de formation en contexte universitaire ?

Anne-Laure Foucher et Véronique Quanquin
Laboratoire de Recherche sur le Langage
Université Clermont Auvergne

Mots clés : hybridation, sociabilité, communautés d'apprentissage, temporalité, interaction

Nous nous intéressons aux liens existants entre la dynamique de sociabilité et les différents niveaux de communautés d'apprentissage interagissant dans un dispositif hybride universitaire. Les recherches sur les groupes présentiels ont montré *“qu'un groupe constitue une entité au potentiel dynamisant qui favorise l'émergence de pratiques de partage, d'apprentissages et que, de sa dynamique propre, se dégagent des formes d'influences qui peuvent affecter d'autres communautés”* (Daele et Charlier, 2002 : 117). Est-ce le cas dans les dispositifs hybrides ? En quoi le caractère hybride d'une formation peut influencer sur la socialisation, étant donné que les communautés d'apprentissage, envisagées comme des processus et non des entités (Daele, 2004), s'y développent selon des modalités très différentes - en présentiel et à distance, en synchronie, en asynchronie, de manière médiatisée ou non - et avec des contours différents (effectifs et lieu de socialisation) ?

Le dispositif pédagogique que nous analysons est hybride et met en relation deux types de publics universitaires aux objectifs différents, élèves-ingénieurs de 4^e année en Génie Electrique et étudiants de Master de Sciences du Langage, futurs enseignants de langue française : les premiers ont pour objectif de développer leur compétence d'écriture professionnelle ; les seconds ont à se former à l'accompagnement distancié de tâches d'écriture. L'hybridation de ce dispositif est pensée comme suit : les 2 publics ont des enseignements présentiels semestriels (en volumes non équivalents et fortement contraints) ; la partie distancielle est constituée d'une mise en situation de quelques semaines (durée identique pour les deux parties) où les premiers ont à écrire un article de vulgarisation scientifique et les seconds accompagnent ce processus d'écriture, via Moodle.

Dans ce contexte hybride particulier, on distingue plusieurs niveaux de communautés d'apprentissage potentielles qui vont interagir et dont périmètres et modalités de développement sont divers (D'Halluin et Vanhille, 2000). “Potentielles” car selon Dillenbourg et al. (2003 : 5), *“tout groupe d'apprenants ne constitue pas une “communauté” d'apprentissage. Pour co-construire une culture, les membres d'une communauté doivent s'engager dans des modes d'interaction plus intenses que le simple échange d'informations sur le web (et harmoniser) l'aspect social de leur relation avec l'aspect académique”*.

Pour faire “communauté d'apprentissage”, plusieurs facteurs sont nécessaires dont les manifestations de la présence sociale via certains types d'interactions (expressions d'attention mutuelle, de renforcement social, des émotions, etc.) (Garrison et al, 2000 ; Ciussi Bos, 2007). De même, Dejean-Thircuir (2008) identifie 4 leviers pour la “transformation” de groupes en véritables communautés d'apprentissage : dévoilement de soi, humour, gestion des conflits et partage de normes interactionnelles. Les facteurs de contexte et de temporalité sont également importants (Deschryver, 2008).

Ainsi, un 1^{er} niveau de communauté potentielle d'apprentissage est constitué par les deux promotions d'étudiants. Ces deux communautés n'ont rien de commun si ce n'est d'appartenir à la même université. A un 2^{ème} niveau, d'une part sont constitués des binômes de tuteurs (étudiants SDL) et d'autre part des petits groupes de 4 à 6 tutorés (élèves-ingénieurs). A un 3^{ème} niveau, sont associés dans des groupes de tuteurs-tutorés, binômes de tuteurs et petits-groupes d'élèves-ingénieurs. Enfin, selon les choix d'accompagnement opérés par les tuteurs, il peut y avoir des communautés plus petites : 1 tuteur / 1 tutoré (4^e niveau). Toutes ces communautés en devenir, si elles ont des objectifs communs d'apprentissage, n'ont pas toutes le même vécu : leur temporalité d'existence est différente (de plusieurs années à quelques semaines). De même, le caractère fort ou faible

des liens qui s'y sont développés ou s'y développent est variable. Enfin, la constitution de ces communautés est plus ou moins contrainte au départ : de binômes qui se choisissent à des groupes qui de fait ne se sont pas choisis et ont été constitués par les coordinateurs, sur des critères variés.

Nous avons voulu nous servir de cette complexité communautaire pour corriger certains dysfonctionnements du dispositif. En effet, au fur et à mesure des éditions du dispositif, certaines difficultés ont été observées aux 3^è et 4^è niveaux (engagement tardif des tutorés, absence de réponses aux tuteurs, ou encore surcharge de travail annexe demandée par les tuteurs, ce qui a pu provoquer ou accentuer une démotivation des acteurs...). Un clavardage général a donc été organisé en début de session 2017-2018, pour marquer le début "officiel" du dispositif. Chaque groupe de tuteurs-tutorés a ainsi pu échanger, au même moment (unité de temps), dans un espace commun pour les GE4 (unité de lieu) et dans une proximité territoriale pour les tuteurs. L'objectif de cette tâche synchrone était de favoriser la constitution d'une "communauté-dispositif" (qui correspondrait à un niveau 0) pour aider à ce que les autres niveaux de communautés se mettent plus facilement et plus rapidement en place. Nous postulons que l'appui sur des communautés d'apprentissage présentes qui ont une histoire partagée pouvait être de nature à favoriser la transformation de groupes distanciels en communautés d'apprentissage virtuelles sur un temps court.

En observant les actions, dans les clavardages, contribuant au processus de constitution des communautés et les références explicites à ce processus et aux différents niveaux de communautés (dans les synthèses réflexives des tuteurs, dans les journaux d'écriture et dans les réponses au post-questionnaire des élèves-ingénieurs), nous documenterons le développement des communautés d'apprentissage dans un contexte d'hybridation et leur rôle dans la progression individuelle en matière de compétence d'écriture et d'accompagnement.

Ciussi Bos, M. (2007). *Du réseau à la communauté d'apprenants. Quelle dynamique du lien social pour "faire oeuvre" sur Internet ?* Thèse Université de Provence-Aix-Marseille.
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00129384/document>

Daele, A. et Charlier, B. (2002). Les communautés délocalisées d'enseignants.
<http://www.msh-paris.fr> <edutice-00000388>

Dillenbourg, P., Poirier, C. et Carle, L. (2003). "Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ?". In Taurisson & Sentini (dir.). *Pédagogies.net - L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*. Sainte Foy : Presses de l'université du Québec. pp. 11-47. <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf11/textes/Dillenbourg03.pdf>

Dejean-Thircuir, C. (2008). « Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance », *Alsic*, Vol. 11, n° 1. <http://journals.openedition.org/alsic/803>

D'Halluin, C. et Vanhille, B. (2000). Utilisation d'environnements informatisés pour l'apprentissage coopératif à distance. https://hal.archives-ouvertes.fr/edutice-00000054/file/CNCRE_Resume.pdf

Deschryver, N. (2008). *Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride*. Thèse de l'université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:21861>

Garrison, D. R., Anderson, T. et Archer, W. (2000). "Critical Inquiry in a Text-based Environment: Computer Conferencing in Higher Education". *The Internet and Higher Education* 2(2), 87-105.