



HAL
open science

Appropriation d'outils de communication dans le cadre d'une formation en ligne en master FLE. Le rôle des représentations initiales

Jean-François Bourdet

► To cite this version:

Jean-François Bourdet. Appropriation d'outils de communication dans le cadre d'une formation en ligne en master FLE. Le rôle des représentations initiales. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Jun 2009, Grenoble, France. hal-02017995

HAL Id: hal-02017995

<https://hal.science/hal-02017995v1>

Submitted on 13 Feb 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

APPROPRIATION D'OUTILS DE COMMUNICATION DANS LE CADRE D'UNE FORMATION EN LIGNE EN MASTER FLE. LE ROLE DES REPRESENTATIONS INITIALES.

Jean-François Bourdet

Université du Maine, Laboratoire d'Informatique (LIUM)

Résumé : Cet article traite du rôle des représentations initiales construites par les utilisateurs d'un dispositif de formation en ligne dans le processus d'appropriation de celui-ci. Il s'agit d'identifier les représentations construites en début de formation et d'analyser le rôle joué par celles-ci dans la découverte du contexte d'action ainsi que dans sa progressive maîtrise. Elles apparaissent décisives en ce qu'elles permettent de réinvestir l'expérience antérieure, de construire une distance par rapport à ces dernières, d'anticiper sur les usages à développer en projetant des schèmes d'action. Elles permettent aussi de construire un espace virtuel de dialogue avec les différents partenaires (tuteur, étudiants, groupe de pairs supposés) ; enfin c'est également à travers elle que va se développer et se modifier une image de soi sur laquelle repose finalement la motivation et la stabilisation d'un répertoire de compétences.

Mots clés : dispositif, appropriation, représentation

1. Introduction, cadre de l'étude

Le large développement de dispositifs de formation à distance via Internet (entrant dans le cadre de ce qui est appelé : EAD, FAD, FOAD) place aujourd'hui l'observateur utilisateur face à un panorama complexe (Glickman, 2002, Saleh et Bouyahi, 2004). En effet, si d'un côté l'offre a connu une progression exponentielle, si les outils techniques se sont multipliés et enrichis, la clarté de l'offre ne s'est pas améliorée. Il est en effet extrêmement difficile d'apprécier la qualité d'un dispositif et ce, tant a priori qu'au cours même de sa fréquentation. Cette difficulté tient à plusieurs facteurs : technique, ingénierique et pédagogique.

Sur le plan technique, la réflexion menée sur les normes qui devraient permettre de concevoir et d'évaluer les dispositifs (AICC, SCORM sont les plus connus), d'en décrire l'enchaînement des activités proposées dans la scénarisation des parcours d'apprentissage (IMS Learning Design par exemple) est loin d'être menée à terme et n'a pas encore débouché sur la stabilisation d'un langage commun. Le niveau de réflexion y est très générique et échappe à l'utilisateur moyen, voire même à certains des acteurs concepteurs de dispositifs.

Cette dernière remarque nous ramène d'ailleurs directement au facteur ingénierique. La plupart du temps, un dispositif est conçu par rapport à un public et à un contexte spécifiques. Tel est d'ailleurs le cas du dispositif que nous utilisons et qui sera présenté ci-dessous. Il y a là une logique économique qui lie investissements et rentabilité car, faute de public cible, toute conception est impossible. On est alors face à une mise en place ingénierique « localisée » orientée par des modèles et des choix situés, dont la valeur générique est faible. Si, sur le plan technique, les éléments d'évaluation échappent à l'observateur parce trop génériques, sur le plan ingénierique, ils lui échappent par manque de genericité, parce que les choix sont souvent liés à des situations particulières complexes, à des enjeux spécifiques que l'utilisateur ne peut connaître.

Le facteur pédagogique joue aussi un rôle dans la difficulté d'appréciation de l'offre. En effet, la culture de l'évaluation est peu partagée ; elle est généralement associée à des opérations de contrôle des performances (au lieu de proposer des actions de régulation des parcours), contrôle qui peut apparaître comme une ressource contre l'isolement vécu par l'apprenant en ligne en le rassurant sur sa progression. Mais le contrôle de la performance ne permet aucun recul par rapport au système d'enseignement ; bien mieux, elle amplifie la dépendance à son égard. De plus, quand les données sont numérisées et programmées, il y a une forte tendance à y associer des instruments intégrés (analyseurs de réponse) qui vont encore renforcer la dépendance au programme (au double sens informatique et pédagogique). On aboutit alors à une situation paradoxale : alors qu'il est indispensable, en raison de son contexte isolé, que l'utilisateur développe une autonomie minimale, les moyens de celle-ci se trouvent encore diminués par rapport à un contexte présentiel où il est toujours possible de discuter, voire de contester le déroulement d'un cours. Ici aussi, il y a donc peu de possibilité d'évaluer le dispositif en tant que tel, dans la logique de sa composition et de son devenir.

Face à ces difficultés, une première tentative pour éviter les dysfonctionnements est de couper court au besoin d'évaluation que pourraient ressentir les utilisateurs en leur offrant la meilleure adéquation possible entre leurs besoins, leurs actes et ce que rend possible le dispositif : il s'agit alors de modéliser un « profil d'usage » dont on vérifiera la qualité par des enquêtes ultérieures pouvant conduire ensuite à la réingénierie du dispositif (Choquet et Corbière, 2006). Cette tendance à la modélisation est d'autant plus forte qu'elle rencontre le soutien de la communauté des informaticiens concepteurs de programme et qu'elle met d'abord l'accent sur le système, toujours plus facile à gérer que la diversité des individus.

Mais le risque est grand de minimiser cette diversité, voire de l'effacer (et l'on sait ce que cela peut donner aussi dans l'enseignement présentiel) pour aboutir à une démotivation des utilisateurs qui se sentent isolés et peu reconnus dans le dispositif qu'ils fréquentent. Le fort taux d'abandon, fréquent en FAD, ne tient certes pas à cette seule raison car les facteurs sont nombreux, mais elle joue néanmoins un rôle essentiel.

Devant ces difficultés, demander à des utilisateurs d'évaluer le dispositif qui les accueille peut apparaître comme une gageure, mais il nous semble possible de proposer un axe d'évaluation qui permette de concilier regard sur soi et regard sur le système, vision locale et vision plus générale, manque de référents évaluatifs et besoin d'évaluer. Cet axe est celui des représentations élaborées par les utilisateurs.

On s'y est peu intéressé jusqu'à présent, focalisant la recherche sur les pratiques observables, l'analyse des traces, le traitement des interactions, privilégiant ainsi des données objectives par rapport à ce qui peut sembler un ressenti personnel peu utilisable. Or, il nous paraît impératif de travailler simultanément sur les deux domaines : l'interprétation des traces est finalement une reconstruction des échanges qui pourrait être étayée de manière utile par la lecture des faits telle qu'elle est menée par les usagers. La première étape menant à ce type de lecture est une étape de prise de conscience de la construction de représentations des actes éducatifs. Faute de cadrage, même latent et informel, aucun acte n'a de sens, et la motivation est précisément liée à cette faculté de faire converger des actions discrètes vers un but assumé par l'individu.

Ainsi, dans la phase d'entrée au sein d'un dispositif vont se développer des représentations de celui-ci. En situation présenteielle, de telles représentations (sur la personnalité de l'enseignant, la difficulté éventuelle de la matière, la connivence possible du groupe, l'agrément ou non du cadre de travail, etc.) ne tardent pas à être validées ou invalidées par l'expérience, puis à évoluer en confrontation avec cette dernière. En revanche, à distance, elles disposent d'un temps d'incubation et de développement bien plus long de par la virtualité du dispositif fréquenté et la réelle difficulté à en percevoir et à en relier les divers paramètres. Le canal par lequel passe le dispositif se réduit à une page écran et quelle que soit la qualité de l'ergonomie proposée, cette situation favorise l'inquiétude (on voit peu et peu à la fois, il est difficile de lier une page écran à une autre, leur mémorisation n'est pas évidente) et donc la nécessité de la juguler par des moyens de substitution. La représentation joue un tel rôle.

On peut émettre l'hypothèse que, placés dans une situation d'incertitude (perception partielle du dispositif, absence de moyens de contrôle sur lui), les utilisateurs vont développer des représentations de celui-ci et que ces représentations auront un double but : ramener l'incertitude et l'angoisse qui s'y attache à un niveau supportable, anticiper sur les conduites à tenir dans le cours de la formation. Le cadre proposé par la représentation a une double vocation : psychique (calmer) et technique (s'adapter, développer des procédures). La convergence est forte puisque limiter l'angoisse aide à réfléchir aux procédures et stabiliser celles-ci aide à calmer celle-là.

Tel est le terrain sur lequel nous avons travaillé en lançant une enquête auprès des utilisateurs d'une plateforme de formation en ligne, faisant l'hypothèses que les acteurs étudiants allaient développer ce type de représentations et que celles-ci pourraient avoir une influence sur leurs pratiques telles qu'elles pourraient être constatées par ailleurs (analyse des traces, messages postés, échanges, indicateurs de réussite).

2. Contexte de l'étude

L'étude porte sur le public étudiant accueilli dans les formations en ligne proposées par le Filière Didactique des Langues de l'Université du Maine. Cette Filière offre des formations entièrement à distance (2 parcours de Master 1 : Didactique du Français Langue étrangère et Didactique du Plurilinguisme), à distance avec examen final en présentiel (Diplôme Universitaire de FLE, Parcours FLE de licence), hybride (cours à distance pendant l'année universitaire et regroupements présentiel en juillet pour les parcours de Master 2). Actuellement, il y a 80 étudiants en DUFLE et Parcours FLE, 222 en Master, dont les deux tiers en Master 2. Ces formations sont orientées dans une perspective professionnelle. A travers des parcours variés (Didactique du français comme langue étrangère, Eveil aux langues en primaire, Diffusion du français, Didactique des langues et environnement informatiques, au total deux parcours en M1, 7 en M2 dont un parcours recherche et 6 parcours professionnels), il s'agit de former des enseignants et des acteurs de la politique linguistique en France et à l'étranger. La grande majorité des étudiants se trouve d'ailleurs en poste à travers le monde et l'utilise comme formation continue intégrée dans un parcours professionnel poursuivi dans des pays divers.

C'est pour répondre à cet éloignement géographique et au manque de disponibilité pour des études en présentiel dû à l'engagement professionnel que l'Université a développé cette offre, soutenue par des financements régionaux au moment de la mise en place du précédent contrat quadriennal (2004/2008) en restructurant et en étoffant une offre en ligne déjà existante sous forme de compléments aux enseignements présentiels des anciens DESS et DEA.

La conception globale est celle d'une formation modulable dans laquelle des unités obligatoires ou conseillées (liées à la thématique propre du parcours suivi) sont complétées d'unités au choix pouvant être prises dans l'ensemble des parcours (75 unités au total). Le critère de modularité tient au contexte professionnel de chaque étudiant et à ses perspectives d'évolution, de sorte que le choix des UE (Unités d'enseignement), 8 en M2, 13 en M1, se fait en négociation avec le responsable du parcours qui valide les choix de l'étudiant après discussion sur ses priorités et les raisons de ses choix. On a donc ici une première marque d'autonomisation dans la mesure où le parcours d'apprentissage varie singulièrement d'un étudiant à l'autre au sein d'une même formation : l'individualisation de l'offre étant en mesure directe d'une auto-évaluation des besoins. C'est également une première indication quant au rôle joué par la relation de tutorat qui soutient cette auto-évaluation. Le responsable du parcours ne décide pas des choix, son rôle est d'aider l'étudiant à identifier les critères de ceux-ci et à les pondérer. Si nous parlons de tutorat, c'est bien parce que l'input vient de l'étudiant et que la relation magistrale hiérarchique cède le pas à une relation plus paritaire où chacun des acteurs tente d'élucider en commun le meilleur choix.

3. Cible de l'étude

3.1 La notion de « représentation »

Notre étude porte sur les représentations initiales identifiées à deux moments-clés du trajet de formation :

- Au début, c'est dire dans le premier mois de fréquentation dispositif en ligne. On peut alors supposer - ce que confirment les informateurs - que les étudiants sont en pleine phase de découverte et d'incertitude. Ils ne connaissent, et a fortiori ne maîtrisent, ni le dispositif, ni leurs modes de travail et ne connaissent pas encore les autres étudiants ainsi que les cours, activités et fonctionnalités qui leur permettront de « s'y reconnaître ». De là une

montée de stress et un fort besoin d'aide. La construction d'une représentation encore partielle du dispositif jouera le rôle de figuration transitionnelle rendant acceptable et compréhensibles des modes de travail et d'échange, voire d'évaluation, très nouveaux pour la plupart d'entre eux.

- A l'issue d'une année de formation, les étudiants achèvent un cycle de travail qui, soit les mène à la délivrance du diplôme (c'est la minorité), soit rythme un engagement plus long, la formation étant alors menée sur deux ans (ce qui est le cas de la majorité des étudiants concernés). Il est alors possible de confronter les représentations du dispositif au bout d'un an avec celles de ceux qui débute ainsi qu'avec celles que ces étudiants dorénavant « expérimentés » avaient un an plus tôt. Les représentations construites et validées par le temps apparaissent opérationnelles pour les acteurs et portent la marque d'une certaine maîtrise de leur engagement en formation (modes de travail en gestion du temps, relation à l'autre, prise de responsabilité et d'autonomie). On peut alors les analyser de manière plus technique (comme des positions méthodologiques) et plus sociale (connivence avec les partenaires, distance et proximité à tel ou tel d'entre eux, tel ou tel type de fonctionnement).

Le vocabulaire utilisé ici, notamment le terme de « figuration transitionnelle » employé ci-dessus, combine trois perspectives théoriques :

- celle de l'analyse psycho-sociologique du rôle des représentations (Abric 1994, Doize 1986)

- celle de la médiation psychique (Winnicott, 1969)

- celle de la phénoménologie (Husserl, 1931, en philosophie, Köhler 1929 pour la théorie de la Gestalt ou psychologie de la forme en psychologie).

Pour le dire rapidement, l'approche phénoménologique affirme que nous ne percevons les phénomènes qu'à travers une construction mentale, un cadre qui donne en fait naissance aux objets, c'est-à-dire à la possibilité de se les représenter. La théorie des objets transitionnels de Winnicott développe quant à elle l'idée selon laquelle le rapport au monde, à l'autre et à soi, doit passer par une médiation, un espace de transition qui permet de les percevoir tout en les ressentant autres, de les identifier sans y perdre ce que peut être sa propre identité. Il est alors possible de faire baisser l'angoisse de perte que ressent l'individu solitaire, le jeu jouant le rôle de mise en scène et de mise à l'épreuve de tels espaces intermédiaires garants de la personnalité psychique des êtres humains. Enfin, la psycho-sociologie des représentations les décrit comme le fondement du lien social, en ce qu'elles offrent aux individus un mode de lecture de l'espace social et du contexte de vie, mode certes imparfait lorsqu'il se réduit au stéréotype, mais essentiel à la compréhension de notre environnement. C'est à partir de telles représentations que vont se développer des schèmes d'actions (modélisations anticipatrices) qui vont permettre à l'individu d'interagir dans un contexte social.

A travers ces trois perspectives, s'actualise en fait le concept de modèle. Ce que nous donnons ces lectures philosophique, psychanalytique et psycho-sociologique du rapport au monde, c'est un moyen de comprendre comment se construisent des règles d'action qui vont orienter nos actes et notre vie. A travers ce qui est senti et vécu, et qui pourrait se réduire à un amalgame de contextes, de moments, et d'actes détachés les uns des autres, et proprement insensés, se construit peu à peu du sens, une interprétation qui les relie et qui les oriente vers une finalité. La tâche est difficile, sujette aux errements, aux erreurs multiples, mais elle est indispensable au trajet d'existence de celui qui en devient peu à peu le sujet et en élabore ainsi le mode d'emploi.

Pour interpréter, l'individu dispose d'un pouvoir risqué, celui de projeter ses propres sensations, ses rêves et ses angoisses, nourris de son expérience antérieure, sur les situations traversées et les personnes rencontrées. On comprend qu'un tel pouvoir soit riche de malentendus, mais c'est grâce à lui que se construisent les représentations dont nous allons parler. Formuler de telles représentations permet alors d'abord d'en prendre conscience – et

donc de ne plus en être l'éventuel prisonnier inconscient – ensuite de travailler sur elles pour en faire sortir les avantages et les inconvénients, la portée et les limites. Il est aussi possible de les comparer à celles des autres pour les identifier et les enrichir.

En ce sens, notre enquête est résolument impliquée : mettant au jour les perceptions et interprétations latentes des acteurs, elles les conduit à en construire d'autres, mieux informées ; et tel est le pari de la recherche aussi. Si l'enquête souhaite mettre au jour un objet de recherche, elle s'inscrit aussi dans la perspective d'une aide à l'autonomisation, voire à l'impulsion au sein des informateurs sollicités d'une dynamique menant à la construction d'une communauté de pratique (Wenger 1995).

3.2 La représentation du dispositif

L'étude porte sur une représentation bien spécifique, celle du dispositif dans lequel vont s'insérer les étudiants. Elle concerne donc à la fois leur espace de travail (avec sa mise en forme, ses contraintes), leur mode de travail personnel, et la correspondance entre ces deux paramètres. Il s'agit donc de mettre en relations deux éléments, dont l'un peut apparaître a priori extérieur à la personne (le dispositif au sens ingénierique du terme) et l'autre intérieur à elle (puisque renvoyant à de la réflexion, au choix des actes). Ce lien d'extériorité/intériorité nous semble offrir une bonne illustration du type de mise en forme qui se dégage des apprentissages observés. Une telle mise en forme renvoie à la notion de « construct » chez Piaget ou à celle de « format » chez Bruner. C'est l'idée d'une construction transitoire qui permet d'identifier ce que l'on fait, et de stabiliser de manière certes transitoire, mais opérationnelle un ensemble de données encore mal maîtrisées (contenus abordés, acquis supposés, référents utiles, etc.).

Du point de vue de l'ingénierie des systèmes de formation, on retrouve ici la notion d'« artefact » (Rabardel 1995). La représentation construite du dispositif par l'acteur est aussi une émergence du système de gestion des données (telle interface, telles arborescences, telles fonctionnalités, etc.), parce qu'elle actualise une possibilité de combinaison des différents paramètres impliqués. Le passage de l'instrumentation à l'instrumentalisation marque une appropriation des outils et se signale souvent par le détournement des usages prévus au départ.

On retrouve donc assez bien deux éléments importants de notre analyse. Tout d'abord le fait que des phénomènes considérés comme marginaux et extérieurs soient en fait actifs et centraux ; ainsi la valeur réelle d'un dispositif, pour ses acteurs, est parfois dans ses marges et ses imprévus (Bourdet & Leroux, 2009). Ensuite, le rôle joué par l'artefact, le construct ou le format, est celui d'un objet transitionnel, d'un outil au travers duquel se joue non sa seule maîtrise, mais le sens pris par son usage, si détourné puisse-t-il être. L'outil renvoie à qui le manie sous forme d'une image de soi comme acteur et le schème d'usage qui se stabilise est en fait une représentation des relations de l'acteur avec son contexte d'action, actualisée dans le maniement local d'un outil spécifique.

On peut émettre l'hypothèse que la représentation initiale du dispositif de formation dépasse la seule identification des composantes de celui-ci et des liens qui les structurent. Elle met en scène le projet personnel de l'étudiant et une image de soi évolutive et souhaitée telle. Le moment de la représentation est celui d'une figuration, d'une mise en forme de l'identité du sujet qui se projette autre, et particulièrement dans le cadre d'une formation EAD qu'on imagine différente du présentiel, différence certes inquiétante lorsqu'elle induit solitude et responsabilité, mais séduisante quand on la pense propre à remédier aux défauts ressentis lors des expériences antérieures. Le contexte nouveau suscite la construction de représentations à la fois utopiques et impliquantes, ce qui renvoie à ce que signale Abric (1994, p. 231) lorsqu'il pose que « les représentations déterminent les pratiques sociales dans les situations où la charge affective est forte ... » et qu'elles « jouent également un rôle déterminant (...)

dans les situations où l'acteur dispose d'une autonomie – même relative – par rapport aux contraintes de la situation. ».

Or ce qu'Abric expose là nous semble précisément définir la situation dans laquelle se trouve l'étudiant débutant face au dispositif de formation en ligne. Charge affective (inquiétude, attente, enthousiasme) et marge de manœuvre pour l'autonomie (liberté de gestion du temps, de l'implication) se conjuguent alors pour générer la nécessité d'une représentation initiale orientatrice de pratiques à venir.

3.3 La représentation de l'autre

A travers la construction d'une représentation du dispositif, se construit une représentation de l'autre et de soi. En effet, la présence des autres étudiants, virtualisée certes mais active, est essentielle à l'insertion dans le dispositif. Elle permet de médier la relation qui va s'instaurer entre l'utilisateur et le contexte mis en forme. Face à ce dernier, la présence de l'autre peut être rassurante en ce que je le conçois comme un alter ego, soumis aux mêmes difficultés. C'est là, en projection de ses propres angoisses, une première rupture de la solitude.

Il est difficile pour l'acteur d'évaluer la pertinence de son implication et de ses modalités d'action. Il a alors recours à une transposition de ses propres pratiques en les projetant sur celles des autres participants. Outre la rupture virtuelle d'une solitude initiale lourde à supporter, le bénéfice de ce que l'on peut appeler représentation de l'autre (et son enchaînement dans la représentation du dispositif dont il formerait la face humaine) est double : d'une part il s'agit d'une sorte de triangulation (confrontation de ma représentation du dispositif et de mes pratiques à celles d'autrui afin de les évaluer et de les valider) et d'autre part d'une généralisation susceptible de faire baisser le taux d'inquiétude (assurance d'une expérience supposée partagée et largement identique).

Au travers de cette image de l'autre se joue l'identité du participant en tant qu'acteur reconnaissable à ses propres yeux. Et l'on retrouve ici les théories psychanalytiques de l'autre comme miroir (Sami-Ali, 1998) et du groupe comme enveloppe (Kaës, 1994).

Dans la première, la construction d'une image de l'autre est fondamentale pour la vie (psychique) de la personne en ce que cette image permet d'échapper à la solitude de l'enveloppe corporelle qui nous définit d'abord, nous préserve, mais nous emprisonne aussi. L'image de l'autre, conçu d'abord comme un alter ego (et l'on pourrait aussi renvoyer à la philosophie cartésienne sur ce point comme dans l'idéalisme logique de Berkeley) permet de dépasser la frontière du corps et d'imaginer au-delà de lui un espace de contact et d'échange. L'autre est mon miroir et en ce qu'il me renvoie une image de moi-même (du même ou du même un peu différent, supposé plus à l'aise), il me permet de considérer celle-ci, de la percevoir de l'extérieur, en me mettant à sa place. Cependant, le miroir qu'il me présente n'est pas l'identique de ce que je pense être mais un décalage, ouvrant une faille qui permet d'évoluer.

Et c'est bien ce qui passe dans un dispositif en ligne : je me compare à l'autre, j'anticipe sur mes actes et sur les siens en en appréciant la généricité, la redondance, la singularité éventuelle. Absent du contact physique et de la confrontation directe, je renforce la dimension «réfléchissante» de l'autre en regard de ma propre image, de ce que je pense être et pouvoir faire. La représentation de l'autre joue donc un rôle fondamental dans l'appropriation d'un dispositif parce qu'elle offre une médiation (insérant une image intermédiaire) et parce qu'elle ouvre un espace de recul et d'évaluation.

Mais le jeu ne se joue pas à deux seulement. L'autre est multiple ; ce sont les autres qui vont intervenir dans mon apprentissage. On touche là la seconde dimension, celle du groupe, dont la constitution et l'avenir ont été analysés par Kaës. En effet, la médiation offerte par l'autre va s'insérer dans une enveloppe plus large, celle du groupe. Et c'est alors le besoin de sécurité, de reprise d'assurance qui est en question. Autour des diverses relations

intersubjectives qui se développent entre paires d'individus, à travers elles, émerge peu à peu l'image d'un groupe, ensemble de personnes engagées dans un espace de travail et d'évolution communs. Si Kaës parle du groupe comme d'une enveloppe, c'est qu'il offre un découpage du monde avec sa face interne (les membres du groupe, cf. l'affiliation ethnométhodologique dont nous allons parler ci-dessous) et sa face externe (ce qui n'est pas important par rapport aux enjeux internes, ce dont on se différencie, ce à quoi on s'oppose).

Les réflexions sur les activités collectives en ligne (coopératives et collaboratives) ne mettent pas assez l'accent, à notre sens, sur le jeu des connivences qui permettent au groupe de fonctionner dans la durée. De la simple « camaraderie » à la « communauté de pratique », ce qui fait être un collectif est la dynamique qui l'anime ; or celle-ci repose sur une image du groupe et de son mode de fonctionnement, engageant son avenir, la distribution des rôles, les permutations possibles. Cette image est une représentation que valide l'expérience. A distance, la construction d'une telle représentation est encore plus aléatoire et encore plus nécessaire, puisque, en l'absence physique du groupe réel, seule sa représentation donne vie à celui-ci et lui confère une légitimité.

Telles sont les différentes composantes que l'enquête vise à mettre au jour, au sein de la représentation du dispositif ; celle des relations à l'autre comme celle de l'appartenance à un groupe de référence, identificateur autant qu'enveloppe des apprentissages.

4. Méthodologie

L'approche retenue est celle de l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967, Coulon, 1997). Il s'agit de mettre au jour, dans une perspective réflexive, les méthodes (modes de travail et d'identification) portées par les acteurs et validées par leur expérience. L'hypothèse est celle d'une construction non normée et partiellement latente d'une représentation du contexte de l'action. L'enquête sert de révélateur à de telles constructions et en amplifie la prise de conscience. Une hypothèse afférente est celle de l'affiliation : la mise à l'épreuve des méthodes des acteurs s'éprouve dans la capacité de s'insérer à un contexte de travail ; or, cette insertion se manifeste par des phénomènes dits d'affiliation au groupe de référence des acteurs reconnus dans ce contexte comme compétents. C'est, par exemple, par manque d'une telle affiliation que Coulon explique l'ampleur des abandons en premier cycle universitaire.

Les étudiants de l'ensemble de la promotion ont donc reçu un questionnaire thématique (donné en Annexe), Le nombre de retour (74 sur 120) permet d'obtenir un échantillon représentatif des étudiants entrant (âges, sexes, choix du parcours de formation, expérience préalable des Tice, situation professionnelle, niveau universitaire de la licence au master 2). De plus, également adressé aux étudiants en cours de formation, ce questionnaire offre la possibilité d'une corroboration des représentations initiales par leur évolution/validation après un an. Le nombre de retours peut être considéré comme satisfaisant au vu de l'effet constaté de saturation des réponses (très forte convergence, et redondance)

Il s'agit en fait de la première étape d'une enquête reconduite annuellement. Les questions posées sont de type ouvert et sont traitées dans une perspective qualitative. A cet outil questionnaire s'ajoutera une enquête par entretiens semi – dirigés auprès d'un échantillon qualifié constitué à partir des informateurs ayant répondu à la première phase d'enquête. Comme on le voit, l'enquête traite à la fois des représentations projectives et d'un retour rétrospectif sur celles-ci.

L'analyse tient également compte de l'aspect déclencheur que le questionnaire induit (révélation, mise en forme pour la réponse) quant aux représentations plus ou moins latentes, ce pourquoi il articule des questions croisées permettant de recouper les éléments mis au jour.

5. Les données obtenues

Dès la question portant sur les critères de choix d'une formation en ligne, outre des raisons de nécessités géographiques et professionnelles, la « nouveauté » du dispositif intervient pour stimuler l'intérêt, d'autant qu'elle est anticipée comme une « souplesse ». Ce caractère se trouve développé lorsqu'il s'agit de formuler la différence anticipée avec une formation présentielle. La souplesse est alors qualifiée par la gestion du temps (planning, rythme de travail personnel) dont l'exigence est forte car devant s'appuyer sur le développement d'une « autonomie » effective, voire d'une « autogestion » (par exemple dans la construction d'un trajet d'apprentissage). Le modèle d'un tel développement de capacité est alors fourni par le recours à un type d'acteur déjà identifié : « Il faut donc devenir apprenant et enseignant en même temps pour une meilleure gestion du travail. Pas simple... ».

De là, une modification profonde du rapport au savoir, et c'est l'un des points les plus intéressants des représentations initiales. A la diffusion classique s'opposerait une « infusion » du savoir : « La principale différence est de pouvoir centrer son apprentissage lors de la formation selon ses propres besoins. Il est possible de partager son expérience avec ses collègues de formation à travers les outils mis à disposition (plateforme, forum...), mais l'apprenant reste autonome dans son parcours et peut gérer et organiser son emploi du temps et son travail ».

Une telle indépendance se paye aussi d'un risque de solitude, d'isolement, d'un rapport à l'« autre » supposé complexe car marqué simultanément par l'éloignement et la proximité, point qui sera développé ci-dessous.

La modification du rapport au savoir a des conséquences importantes quant au rapport avec les enseignants-tuteurs des modules d'enseignement. En effet, la figure du « maître », guide et référence centrale, s'efface au profit d'une figure différente dont la qualification se trouve exemplifiée hors du champ pédagogique habituel : les relations sont comparées à « celles d'un chef d'orchestre avec ses musiciens », où tous les acteurs sont engagés dans une œuvre commune, responsabilisante et fortement paritaire : l'enseignant, accessible, « s'intéresse à nous », apparaissant dans une formule saisissante comme « immanent à l'apprentissage », ouvert aux initiatives de l'apprenant, à des relations « bidirectionnelles » et « collaboratives », par opposition à la dimension hiérarchique ressentie en présentiel

Cette proximité relationnelle apparaît comme paradoxale dans la mesure où l'éloignement dans l'espace et dans le temps (caractère asynchrone de la majorité des échanges) qui devrait rendre le suivi plus difficile semble au contraire le rendre plus précis et plus efficace. Ceci est lié au développement de la confiance et à l'effacement de la timidité du côté de l'étudiant (protégé du ridicule ou de la peur éventuels par l'interface de l'écran ?). On dit plus, plus facilement, et du coup le besoin est mieux compris. Une telle représentation conduit logiquement à l'évocation des rôles joués par l'enseignant (« coordination, réponse, guidage, conseil, éclaircissement, consolation, plus que prof/élève »), rôles dont l'articulation définit la fonction tutorale (Bourdet, 2005).

Les relations avec les autres étudiants sont quant à elles anticipées de manière paradoxale dans la mesure où elles apparaissent à la fois proches et éloignées. Virtuelles mais possibles, elles sont éloignées de par la distance, le non contact physique, le caractère asynchrone des échanges ; mais elles sont aussi proches de par l'effet de miroir signalé ci-dessus : « on se connaît sans se connaître », figure ici de l'alter ego vécu de l'intérieur, ressenti comme proche parce qu'identique à soi. C'est ainsi que les relations « s'avèrent (...) très étroites et solidaires de par nos visions similaires d'éloignement avec le système d'apprentissage ». C'est la distance même qui rapproche par le parallélisme des situations.

Sur un plan plus technique, ces relations se doivent d'être pragmatiques, directes, usant des outils disponibles, des forums par exemple « vraies banques de mutualisation des savoirs » ;

et, là aussi, revient l'image d'une mémoire plus forte qu'en présentiel, source d'un lien plus étroit, parce qu'il y a « accès à tous les messages » à l'inverse du présentiel qui n'en garde qu'une partie. Il s'agit de plus de relations jugées collaboratives où se noue l'entraide entre participants, devenus « collaborateurs » et non plus compétiteurs.

Au-delà donc d'une difficulté initiale, voire pour certains d'une impossibilité de départ, à se représenter des relations dans un milieu virtuel, ce qui domine largement est l'image d'un milieu partagé, commun, où l'autre est partenaire impliqué dans un échange réel, une communication plus « sérieuse » qu'en présentiel. Comment interpréter ce « sérieux » sinon comme une demande d'engagement, comme une attente quant à soi et aux autres. La hauteur de l'exigence est à la hauteur du risque perçu, celui de l'isolement et de la non reconnaissance. Le groupe de pairs pourra alors offrir à la fois sa ressource de parité (rôle de chacun des autres comme alter ego à soi) et sa ressource d'enveloppe (rôle des autres en tant que groupe comme milieu de reconnaissance de soi, comme appartenance à une expérience partagée permettant de se définir).

L'engagement nécessaire se traduit aussi dans l'anticipation d'exigences liées à la fréquentation du dispositif. En termes de compétences supposées requises, apparaissent au premier chef deux capacités essentielles : celle de la réflexion, c'est-à-dire du recul quant à ce que l'on fait, à sa manière de travailler, à ses choix, et celle de la gestion du temps qui semble cristalliser aux yeux des utilisateurs débutants l'autonomisation d'un trajet d'apprentissage. Dans le premier cas, il s'agit bien d'une compétence métacognitive (« métaréflexive ») jugée essentielle du fait de la solitude et de l'absence de guidage immédiat comme en présentiel. Dans le second, c'est précisément parce qu'il est difficile de construire une « représentation globale du temps nécessaire », qu'il est indispensable d'apprécier les priorités, la régularité à tenir, les « accordages » à réaliser. On voit qu'en fait les deux sont liés et que c'est sur la gestion du temps que va se construire et se valider la métacognition. Sans surprise, la mise en avant immédiate de telles compétences s'oppose à l'expérience présenteielle où elles apparaissent bien plus tardivement.

Plus globalement, la question portant sur les avantages et inconvénient estimés d'une FAD en regard d'une formation présenteielle apporte des informations convergentes avec les enjeux déjà évoqués. Du côté des avantages, l'organisation autonome du temps de travail permet le recentrage sur soi, l'ajustement du programme, le développement du contrôle personnel, donnant accès à une liberté. Du côté des inconvénients, cette même liberté recèle un risque si elle n'est pas maîtrisée ; en effet, de nombreux phénomènes peuvent parasiter les apprentissages : la démotivation liée au sentiment d'isolement, la mauvaise gestion de son investissement entraînant des « dérapages possibles » allant jusqu'à la sensation de perte de contact avec le « temps réel ».

Ces difficultés renvoient d'ailleurs justement à l'appropriation du médium de travail qui demande du temps (appropriation de la plateforme) et à la construction d'une capacité jugée nouvelle : celle de l'auto-évaluation. Dans la construction d'une capacité si essentielle au développement de l'autonomie, les tuteurs sont évoqués pour leur rôle d'aide, décisif en phase de découverte et d'appropriation à condition d'en obtenir des réponses rapides. Voilà qui pourrait renvoyer à une recherche sur la pondération des parts réactive et proactive dans la fonction tutorale, indiquant qu'en phase d'initiation au dispositif, il faut sans doute minorer la seconde pour favoriser la première et l'écoute qu'elle permet face aux difficultés ressenties.

Comme on le voit, les mêmes éléments apparaissent comme des avantages ou des inconvénients selon l'angle de vue : la liberté peut jouer au bénéfice ou au détriment du succès selon qu'elle est gérée ou laissée à elle-même, le rapport au temps, assoupli à distance, donne accès à une autonomisation des rythmes de travail et à la construction de trajets personnels au sein du parcours prévu (Bourdet, 2005), mais aussi à une perte de repères, à une déstabilisation d'un temps partagé avec les autres apprenants, ce qu'exprime la notion

d'éloignement du « temps réel » évoqué ci-dessus. Ce point est particulièrement intéressant en ce qu'il renvoie au rôle joué par l'autre et par le groupe dans la construction des conditions de la perception, celles du temps et de l'espace. L'appartenance au groupe, par le partage de références temporelles communes (exprimées en tâches, projets, dates) donne forme à l'expérience temporelle et en justifie la séquenciation. Sur ce point, la solitude renvoie à une gestion individuelle du continuum temporel, capacité largement absente des expériences académiques antérieures. Le travail d'élucidation des représentations initiales est donc d'autant plus utile qu'il permet de formaliser le mode de perception du dispositif fréquenté.

La dernière partie de l'enquête porte sur les facteurs de motivation et de démotivation dans une formation en ligne. La motivation apparaît liée, outre l'intérêt des cours et les débouchés escomptés, à deux types de facteurs. D'une part, des facteurs personnels tels que l'exercice des capacités d'organisation, de gestion du travail, du temps ; d'autre part, des facteurs relationnels tels que le rôle des autres, sources de relance mutuelle et cadre du sentiment d'appartenance à une « équipe », ce que complète le rôle des tuteurs comme référents d'intégration (Barbier, 2001) : à travers les rôles tenus (conseil, ressources, régulation, animation, etc.), les tuteurs offrent une image de l'autre comme un soi plus avancé, figure d'un devenir possible et souhaité.

La démotivation trace en creux le même paysage mais sur le mode de l'échec quand on ne réussit pas à organiser soi-même son travail, à gérer le besoin de liberté/d'encadrement, quand la « souplesse » de la formation devient source de non mise en forme, de non dépassement de la « machine ». Comme on peut le voir, c'est bien l'absence de construction de représentation du dispositif qui transparait au travers de ces échecs. Alors, effectivement, on peut « être submergé » par les enjeux lorsque ceux-ci ne sont pas mis en perspective, analysés et mis en forme ; faute de quoi le dispositif tombe dans l'abstraction. On constate que l'échec est lié à deux risques qui n'en font qu'un : soit l'expérience ne prend pas forme et se délite soit elle ne prend pas pied dans le réel et crée une sensation d'irréalité. Dans les deux cas, il manque une forme accessible, interface entre le dispositif fréquenté et l'expérience personnelle ; c'est ce manque qui rend impossible le transfert du vécu et des capacités antérieures, et inenvisageable l'adaptation au nouveau contexte, provoquant un retour sur soi qui peut conduire à l'abandon.

Si l'on compare ces données avec celles que fournissent les acteurs « expérimentés », on peut constater que les représentations anticipées par les débutants sont fortement corroborées par l'analyse rétrospective des représentations initiales revues après une année de fréquentation du dispositif. Ainsi, les points essentiels anticipés par les « débutants » se voient validés et précisés par les étudiants plus expérimentés. Si l'isolement est bien « une lutte perpétuelle », il conduit à rendre les étudiants plus actifs, à construire des savoir faire vécus comme une plus value de la formation.

Le tuteur joue un rôle riche et complexe, celui d'un « incitateur », comme « une voix de la conscience, un architecte bienveillant », proche et disponible. Même écart qu'avec le présentiel : « les messages des tuteurs ont une plus grande importance que les messages des enseignants en présentiel : ils aident à la formation de la communauté éducative ». On retrouve ici le sérieux déjà évoqué d'une parole plus proche et plus impliquée du fait même de la distance d'où elle provient. Rôle responsable car le manque de réponse du tuteur est cruellement ressenti, son écoute étant décisive pour « rééquilibrer l'absence de proximité ».

Les autres jouent bien le rôle d'alter ego avec qui échanger et se reconnaître. Ce sont les rôles de parité et de soutien psychoaffectif qui apparaissent en priorité avec deux conséquences significatives : d'une part l'augmentation des échanges jugée surprenante (« inattendue ») par rapport au présentiel ; d'autre part le renversement des relations jugées beaucoup plus collaboratives en ligne au regard de leur caractère plus compétitif en présentiel. On voit que la modification propre à la FAD est quantitative autant que qualitative et ces deux plans sont liés : c'est parce que la confiance et l'entraide s'installent que l'échange se fait plus

étroit et plus régulier. Bien évidemment, cela ne se fait pas sans effort et reste superficiel avec certains, mais la superficialité évoquée semble plus dépendante du micro contexte (tel cours ou telle personne à tel moment) qu'au dispositif lui-même qui pousse à l'implication.

A posteriori, les capacités d'auto organisation ressortent encore plus nettement (gestion du temps, recours à un outil calendrier, capacité à pondérer son investissement et donc à en construire les critères d'action). On retrouve ici les avantages de la FAD, analysés à un niveau plus technique : souplesse, gestion du temps en autonomie, liberté, échange (jusqu'à la construction d'une communauté de pratique), diversification des tâches, réactivité du système, épanouissement ressenti, possibilité de travailler en parallèle avec d'autres, repérage et emploi d'outils structurants de formation (comme les outils de communication, les carnets de route), variété des situations d'apprentissage proposées. Richesse qui a son revers dans le nombre des paramètres à prendre en compte : il y a là, par rapport à l'expérience présentielle, le risque d'une perte de repères (qualifiée d'« évaluation faible ») pouvant mener à une virtualisation des relations humaines et à la perte de reconnaissance.

Ce risque d'évaluation faible est aussi un risque d'« éparpillement » et de « décrochage » lorsque ne se construit pas un objectif clair. Ainsi retrouvons-nous a posteriori ce qui était évoqué a priori : quand ne se présentent plus de fait le cadre contraignant et rassurant de la classe, la présence constante du groupe classe, le guidage toujours actif de l'enseignant magister, il faut se construire un univers substitutif, une représentation du cadre des actes solitaires et disjoints ; c'est à ce prix qu'ils peuvent prendre sens.

6. Discussion

L'étude présentée est clairement située : elle porte sur la fréquentation d'un dispositif de formation d'enseignants, informateurs présentant a priori un potentiel de réflexivité important. La représentativité de l'échantillon est donc à débattre car il n'est pas certain que des utilisateurs plus « naïfs » produisent le même type de représentation. Il y a ici un effet de connivence lié à la thématique de formation. La représentativité des données, la généricité de leur mode d'interprétation, sont donc à valider sur d'autres terrains. D'un autre côté, on peut aussi considérer que des enseignants ou futurs enseignants offrent un panel certes limité mais emblématique dans la mesure où leur fort taux de réflexivité produirait un effet loupe rendant plus accessibles des paramètres plus disséminés sur d'autres terrains d'enquête. Leur capacité de formulation des effets ressentis est alors intéressante ; même si la confrontation avec un échantillon plus large et plus varié reste indispensable.

7. Conclusion

Les représentations construites présentent le premier état d'un espace virtuel de formation dont le développement est vital au succès de l'entreprise (Bourdet, 2007). Cet espace virtuel actif articule des paramètres et des plans différents : instrumentalisation des outils, stabilisation d'un groupe de référence, effet miroir du rapport à l'autre, décryptage du trajet personnel. La combinatoire de ces paramètres permet de développer ou non des apprentissages. Au terme de cette première étape d'enquête, nous pouvons valider le rôle joué par les représentations initiales : elles offrent à la fois une médiation avec le dispositif et un moyen d'évaluer celui-ci, de s'y reconnaître ou de s'en défier. Elles sont à la fois un objet d'analyse et un cadre de perception des objets conceptuels.

On peut alors identifier deux types d'effets induits par leur mise en valeur. Un effet amont en ce que les représentations permettent le réinvestissement éventuel de pratiques antérieures jugées adaptées ou adaptables au contexte rencontré ; elles jouent alors le rôle d'interfaces

évaluatives entre le contexte actuel et les contextes antérieurs. Un effet aval en ce qu'elles permettent, en décalage avec l'expérience antérieure, de favoriser la projection d'actes et d'attitudes nouvelles. Cette anticipation repose sur un engagement fort de l'individu, légitimé et valorisé par le crédit accordé à l'expérience inédite. On peut alors parler d'utopie identificatrice : c'est la nouveauté qui pousse, pour ne pas y sombrer, à la valorisation des écarts avec le vécu antérieur, le nouvel espace de formation étant doté, même avec méfiance, des qualités qui faisaient défaut aux situations de formation déjà connues.

Ainsi, si l'espace de communication représenté est, à sa manière, un espace imaginaire, ce n'est pas simplement parce qu'il est virtuel (numérisé et potentiel), mais bien parce que l'implication imaginaire du sujet se joue au travers de la confrontation avec le dispositif, sur un niveau plus profond : celui d'une image de soi actualisant une représentation du monde. C'est ce « réel » là qu'on peut alors toucher du doigt.

Bibliographie

- ABRIC D., (dir), 1994, *Pratiques sociales et représentations*, PUF, Paris.
- BARBIER J.M., 2001, « Quelques questions pour la recherche dans le domaine de l'évaluation », in Figari G. & Achouche M., (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, De Boeck Université, Bruxelles.
- BOURDET J.-F., 2005, « Formation et enseignement en ligne : évolution des rôles et des compétences » *Actes du colloque « Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, nouveaux contextes, nouvelles compétences »*, Ecole centrale de Lille, 1-3 juin 2005.
- BOURDET J.-F., 2006, « Quels outils d'autonomisation pour les dispositifs de formation en ligne », Communication aux Journées Asdifle, Lille, 21,22 octobre 2005, *Actes des Journées*, mars 2006.
- BOURDET J.-F., 2006, « Construction d'un espace virtuel et rôle du tuteur », *Le Français dans le monde*, Recherches et application n°40, juillet 2006.
- BOURDET J.-F., 2007, « Tutorat en ligne et création d'un espace formatif », Conférence invitée TIDILEM, Clermont-Ferrand, septembre 2006, *Alsic* 2007, Vol. 10, et Actes du colloque 2008, Presses Universitaires de Clermont.
- BOURDET J.-F., 2008, « Acteurs des dispositifs de formation : représentations, outils, questions », CIUEN, Bordeaux, 10-12 décembre 2008. A paraître dans les actes du Colloque et consultable sur <http://www.ciuen2008.org>
- BOURDET J.-F. & LEROUX P., 2009, « Dispositifs de formation en ligne : de leur analyse à leur appropriation », in Les effets des dispositifs d'EAD sur l'enseignement et l'apprentissage, *Distance et Savoir*, Vol. 7, n° 1.
- CHOQUET C., CORBIERE A. 2006, *Reengineering Framework for Systems in Education*, In: *Journal of Educational Technology and Society*, Vol. 9 n°4, p. 228-241.
- COULON. A., 1997, *Le métier d'étudiant*, PUF, Paris.
- DOISE W., PALMONARI A., 1986, *L'étude des représentations sociales*, Delachaux et Niestlé, Genève.
- GARFINKEL. H., 1967, *Studies in ethnomethodology*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- GLICKMAN V., 2002, *Des cours par correspondance au E learning*, PUF, Paris.
- HUSSERL E. 1931, *Méditations cartésiennes*, Vrin, Paris, (dernière rééd. 1992).
- KAES R., 1994, *La parole et le lien. Processus associatifs dans les groupes*, Dunod, Paris.
- KOHLER W., 1929 *Psychologie de la forme*, (dernière rééd. Gallimard, Folio Essais, 2000), Paris

- RABARDEL P. 1995. *Les Hommes et les technologies une approche cognitive des instruments contemporains*, Armand Colin, Paris.
- SALEH I., BOUYAHI S., 2004, *Enseignement ouvert et à distance – épistémologie et usages*, Hermès – Lavoisier, Paris.
- SAMI-ALI , 1998, *Le corps, l'espace et le temps*, Dunod, Paris.
- WENGER E., 1998, « Communities of practice, learning as a social system », *The Systems Thinker*, vol. 9, n° 5.
- WINNICOTT D., 1969, « Objets transitionnels et phénomènes transitionnels », in: *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot, Paris, pp.109 à 125.

Annexe

Enquête Appropriation des dispositifs, octobre 2008.

1. Pourquoi avez-vous choisi cette formation à distance ?
2. Quelle est la principale différence avec une formation en présentiel ?
3. Comment vous représentez-vous les relations avec les enseignants-tuteurs ?
4. Comment vous représentez-vous les relations avec les autres étudiants ?
5. Avez-vous une idée de la manière dont vous allez organiser votre travail au cours de cette formation ?
6. Quels avantages et inconvénients sont liés à ce type de formation en ligne ?
7. Quel est le principal facteur de motivation/d'abandon dans une formation en ligne ?

Notice biographique

Enseignant-chercheur en Didactique des langues, membre du Laboratoire d'Informatique de l'Université du Maine. Directeur de la Filière Didactique des langues et responsable du parcours de Master 2 professionnel «Didactique des langues et environnements informatiques. Travaux portant sur les apprentissages en ligne, le tutorat et les environnements de travail (interfaces, visualisation). Mél. : Jean-Francois.Bourdet@univ-lemans.fr