



HAL
open science

Forums et formation à distance : une étude de cas

François Mangenot

► **To cite this version:**

François Mangenot. Forums et formation à distance : une étude de cas. *Éducation permanente*, 2002, 152 (3), pp.109-119. hal-02056899

HAL Id: hal-02056899

<https://hal.science/hal-02056899>

Submitted on 13 Apr 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.

Forums et formation à distance : une étude de cas

Mangenot, François (2002). *Education permanente* 152 (2002-3), « Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation », p. 109-119.

Certains chercheurs (Bullen, 1997, Henri & Lundgren-Cayrol, 1997) soulignent les avantages que présentent, par rapport à d'autres canaux, les systèmes de communication écrite asynchrone de type forum et fondent parfois l'accompagnement pédagogique dans des dispositifs de formation à distance (FAD) sur de tels outils. Cependant, quand on interroge les enseignants qui pratiquent ce type de suivi ¹, ils font souvent état d'un niveau de participation décevant, de rapports centrés sur l'enseignant, d'échec dans la tentative de créer une « communauté qui réagit collectivement et coopérativement » (D'Halluin, 2001). De même entend-on souvent dire qu'un tutorat en ligne ne peut regrouper plus d'une quinzaine d'apprenants : cela ne dépend-il pas plutôt à la fois de la nature de l'outil de suivi utilisé (notamment de son ergonomie) et du modèle pédagogique sous-jacent ? Au regard d'une expérience de trois années de suivi pédagogique par forum d'une unité d'enseignement de maîtrise à distance, nous faisons l'hypothèse que l'élément crucial pour la réussite d'un suivi entièrement à distance est lié à l'existence et à la nature de tâches données à réaliser aux apprenants ; d'autres facteurs importants sont l'ergonomie du système, le déroulement chronologique et le mode d'accompagnement, la reconnaissance du travail fourni par les utilisateurs. Cet article se fixe pour objectif la modélisation de certains de ces facteurs de réussite. Le corpus de référence est constitué d'une part des échanges ayant eu lieu dans le dispositif évoqué plus haut (2500 contributions environ), d'autre part des réponses à un questionnaire détaillé envoyé à la fin de chaque année universitaire (82 questionnaires recueillis).

Présentation du dispositif expérimenté

Le contexte

L'université Stendhal-Grenoble 3, en collaboration avec le CNED, propose, depuis plus de dix ans, une maîtrise de français langue étrangère (FLE) à distance. Le public est constitué pour moitié d'étudiants vivant à l'étranger (plus de 60 pays différents), pour moitié d'étudiants vivant en France mais que leurs occupations professionnelles ou familiales empêchent de suivre un cursus présentiel. Les étudiants domiciliés à l'étranger sont soit des Français expatriés pratiquant l'enseignement du FLE (souvent à temps partiel) soit des étrangers désireux d'acquérir un titre français. La maîtrise de FLE est une formation professionnalisante comportant à la fois des enseignements théoriques (en sciences du langage et en anthropologie culturelle) et des cours à orientation plus didactique. Le dispositif « traditionnel », qu'il n'est pas prévu d'abandonner, consiste en l'envoi de cours rédigés par les enseignants-chercheurs de Grenoble 3 et en la correction d'un seul devoir d'entraînement par cours et par an.

C'est le constat de cette quasi absence d'accompagnement pédagogique, alors que les cours sont en général considérés comme de bonne qualité, qui est à l'origine de l'idée d'offrir un suivi plus régulier par le biais du réseau Internet. L'expérience ici décrite, soutenue – aux plans financier et logistique - par Grenoble Campus Ouvert, a débuté en 1999-2000 avec une unité d'enseignement optionnelle de 50 h consacrée à l'utilisation des technologies dans l'enseignement du FLE et s'est poursuivie les deux années suivantes. Les étudiants ayant fait usage du suivi, avec plus ou moins d'engagement (*cf. infra*), étaient au nombre d'environ 60 par année. A partir de la rentrée 2002, l'expérience sera progressivement généralisée à l'ensemble des cours de la maîtrise, dans le cadre d'un consortium « Campus numérique » soutenu par le Ministère de l'Education Nationale.

¹ Ce qui a été fait dans le cadre du GRECO, Grenoble Campus Ouvert (<http://greco.grenet.fr>), et plus particulièrement du projet stratégique « Modèles de suivis distants » dont l'auteur de ces lignes a été responsable avant d'être nommé dans une autre université.

Les objectifs du suivi et le choix du dispositif

Tels qu'énoncés aux étudiants, les objectifs du suivi étaient les suivants : contribuer à diminuer l'impression d'isolement inhérent à la FAD, augmenter la disponibilité de l'enseignant et surtout rendre les étudiants plus actifs dans la construction de leurs savoirs et savoir-faire. L'idée centrale, d'inspiration socio-constructiviste, consistait en la mutualisation des travaux réalisés suite aux consignes fournies dans le cours papier² ; ce cours de 170 pages a été rédigé en prévoyant qu'un suivi serait assuré par Internet : 3 à 4 tâches ouvertes sont proposées à la fin de chacun des 8 chapitres, conçues pour faire l'objet d'une « publication » dans l'environnement de suivi. L'utilisation de l'environnement informatisé de FAD a ainsi été exclusivement conçue dans une **logique d'échange** et non dans une **logique de présentation de contenus**. Ce choix était fondé sur une analyse de l'existant : les étudiants apprécient de recevoir les cours sous forme imprimée, le déficit se situant beaucoup plus du côté du suivi pédagogique, difficile à intensifier étant donné le grand nombre d'inscrits. Ce nombre obligeait par ailleurs à trouver des modalités de tutorat pas trop coûteuses en temps pour les enseignants, ce qui a exclu certains choix, comme l'envoi individualisé de travaux et les échanges par courrier électronique.

La première année, il a été fait usage d'une plate-forme de FAD, *Learning Space* version 2.0 (Lotus, IBM), par la suite du collecticiel (« groupware ») *QuickPlace*, v.1 puis v.2 (même éditeur). Ce sont les discussions à l'intérieur de GRECO, certains problèmes rencontrés la première année avec *Learning Space* et le test de différents outils qui ont amené le passage d'un produit dédié à l'enseignement à un produit plus général (*QuickPlace* se présente comme un logiciel destiné à faciliter le travail collectif et la gestion des connaissances dans les PME).

La centralité des tâches

Les pédagogues ayant l'expérience des suivis de type forum (Henri & Lundgren-Cayrol, 1997, Bullen, 1997) notent qu'en l'absence de tâches précises, la participation demeure très faible. Une étudiante de 2000-2001, année durant laquelle d'autres cours de la maîtrise FLE avaient également été accompagnés d'un suivi par forum mais sans que des tâches soient proposées, confirme cet aspect :

Si je compare ce suivi avec les autres sites de suivi de cette année : Sur les autres on peut poser des questions, certes, mais pas faire d'exercices. Il n'y a donc pas de support pour commencer, et dans ces conditions pas beaucoup d'interactivité. Si quelques activités, ne serait-ce qu'une ou deux, avaient été proposées, je crois que j'aurais été plus tentée d'y participer aussi.

Nous réservons à une autre étude l'établissement d'une typologie précise des tâches proposées. On se contentera ici d'une rapide énumération que l'on pourra comparer aux cinq types proposés par Henri & Lundgren-Cayrol (*op. cit.*). Les tâches sont classées par ordre décroissant de fréquence : **discussion** sur un thème lié au cours (appuyé sur le cours et sur la consultation de liens Internet précis), **conception de ressources pédagogiques** destinées à l'apprentissage du FLE (par exemple, grilles de compréhension de documents trouvés sur Internet), **analyse de ressources** indiquées ou à rechercher sur Internet, **étude de cas** appuyée sur le contexte de l'étudiant, **situation-problème**. Ces tâches ont donné lieu à des productions de longueur variable, allant du paragraphe à plusieurs pages.

Analyse empirique des échanges

Caractéristiques communicationnelles des forums

Les trois plus importantes propriétés des systèmes de type forum sont les dimensions **écrite**, **asynchrone** et **publique** (pour le groupe qui a accès au système) des échanges. L'écrit asynchrone tend à rapprocher ce mode de communication des situations classiques de production écrite ou du courrier électronique, avec la souplesse dans la gestion du temps qu'autorisent ces situations, mais la dimension publique des échanges, pour sa part, l'apparente plutôt à des travaux dirigés

² Ce principe de mutualisation, rendu possible par les systèmes de type forum, avait été inspiré par les pratiques du TECFA (technologies de la formation et apprentissage) de Genève, telles qu'elles se donnent à voir sur le site de cet institut (<http://tecfa.unige.ch>).

présentiels. Comme le signale Marcocchia (1998), « dans un forum de discussion, il est impossible de sélectionner un destinataire. Toute intervention est « publique », lisible par tous les participants au forum, même si elle se présente comme la réaction à une intervention initiative particulière. » Se référant aux travaux de Goffman, ce même auteur souligne les problèmes de « face » que peut causer le caractère public de la communication par forum. Dans le domaine pédagogique, cette dernière dimension a, selon notre expérience, plusieurs effets : d'une part, sachant que sa contribution sera lue par tout le monde, chaque apprenant s'efforce de donner le meilleur de lui-même, et l'on constate une très grande qualité générale des contributions. Mais la contrepartie est que cela en inhibe certains, qui restent alors de simples lecteurs : « La mise en commun de toutes les interventions risque de paralyser ceux qui n'ont pas assez d'expérience et de connaissances », « J'avais le sentiment de ne pas être à la hauteur pour me permettre d'intervenir » indiquent ainsi deux étudiants dans les questionnaires. Certains ressentent néanmoins différemment ce caractère public des échanges, avançant que grâce au « partage des connaissances et des expériences », « la peur de l'erreur s'efface », ce qu'un autre étudiant exprime ainsi : « Parfois on n'ose pas poser une question parce qu'on pense qu'elle est stupide et puis on voit que quelqu'un s'est aventuré à la poser et du coup on ne se sent pas si seul et si bête ! ». Pour le pédagogue, il convient d'être attentif à la forme de ses feed-back, un commentaire trop critique pouvant être ressenti comme plus blessant que dans une communication bi-directionnelle.

Dimension socio-affective

Les étudiants étant dispersés aux quatre coins du monde, il était impossible de les regrouper à quelque moment que ce soit. Et pourtant, au fil de l'année, se construit une véritable ambiance de groupe comportant une évidente part d'affectivité, même si l'évolution est plus lente qu'en présentiel. Dans une interview au journal *Libération* (2-3 juin 2001), une des étudiantes du suivi 2000-2001 exprime ainsi cette difficulté d'établir des rapports à distance : « Qu'est-ce qu'on était timides, au début ! ». Cette exclamation prouve, *a contrario*, qu'en fin d'année les rapports étaient ressentis comme plus proches. Les présentations des étudiants qui, pour diverses raisons, ne se joignent qu'avec un certain retard au suivi ou bien reprennent après une interruption sont ainsi particulièrement révélatrices :

- Déjà 2001, me voilà enfin, bonjour à tous
- Chers tous, Vous ne m'avez pas lue souvent mais je reviens parmi vous. J'ai lu vos remarques et je suis heureuse de constater combien vous êtes devenus proches.
- Mais non, mais non. Pas tant de retard que ça. En plus, tu peux profiter des interventions de tous les autres et construire tes idées plus vite.³

De même, un courriel reçu d'une étudiante du Guatemala : « C'est EXTRAORDINAIRE !! Monsieur, Je viens de me brancher sur le site du cours et j'en suis RAVIE!!! Je me suis sentie vraiment dans une salle de classe... Excusez-moi mon enthousiasme... » Ces réactions sont évidemment à rapprocher du grand isolement dans lequel se trouvent habituellement les étudiants à distance ; les remarques du type « Grâce à ce suivi, je me suis senti(e) moins seul(e) » sont monnaie courante dans les questionnaires.

Un épisode particulièrement significatif s'est produit durant l'année 2000-2001 : un étudiant s'était présenté comme enseignant au Salvador ; au moment du tremblement de terre qui a endeuillé ce pays, plusieurs messages inquiets ont été postés dans la rubrique « Discussion libre ». L'intéressé a répondu un peu plus tard qu'il était sain et sauf et très touché de cette sympathie. Cet épisode a durablement modifié le ton des échanges entre étudiants, comme si la glace avait été brisée. Ces échanges ne se limitent d'ailleurs pas au suivi, comme en témoigne ce passage d'un questionnaire : « J'ai réellement eu l'impression de dialoguer avec certains étudiants (ce qui s'est aussi produit en dehors du forum sur des questions très diverses !!!) ».

Dimension socio-cognitive

Même en l'absence d'un véritable apprentissage collaboratif, qui n'était pas visé car il aurait été beaucoup plus complexe à mettre en place⁴, le principal atout d'une communication pédagogique

³ Ce message est une réaction au précédent.

entièrement publique réside dans la mutualisation de toutes les idées, de toutes les réalisations, des feed-back, des ensembles de questions-réponses qui constituent petit à petit une véritable banque de ressources. On notera, à titre de comparaison, que si les interventions des étudiants sont également publiques dans un TD présentiel, elles sont volatiles (« les paroles s'envolent ») et forcément limitées en quantité, la durée du cours étant inextensible. Les réponses aux questionnaires plébiscitent cette dimension : la question « êtes-vous d'accord avec les principes de la mise en ligne des activités et de la mutualisation des expériences » recueille 100% de « oui », avec de très nombreux commentaires soulignant les avantages du système :

« La mise en commun des travaux et les échanges d'idées, lesquelles restent une fois qu'elles sont publiées, sont les meilleurs aspects de ce système. »

« Cela permet de découvrir d'autres idées, ce qui ne fait jamais de mal. Et ça donne le sentiment de ne pas être tout seul, ce qui est vraiment important dans l'enseignement à distance. »

Certains estiment même que l'échange est meilleur à distance qu'à l'université :

« Paradoxalement, il [ce système] m'a permis de davantage « écouter » (ou plutôt lire) les autres, et de réfléchir à loisir sur ce qu'ils disent. »

« ça permet d'élargir ses connaissances et d'échanger. Je trouve que c'est primordial dans l'apprentissage, quelque soit la matière. Quand je suivais des cours à la fac ça me manquait cruellement, les étudiants sont souvent réticents à partager leurs compétences. C'est pourquoi j'ai énormément apprécié cette mutualisation. Cela m'a beaucoup aidé. »

Une des limites de cette forme de mutualisation, qui se traduit notamment par la rareté des échanges directs entre étudiants, est exprimée dans un questionnaire :

« il est difficile d'intervenir sur des réalisations d'autres étudiants : je me suis ainsi rendu compte que les interactions qui peuvent se faire facilement dans une situation "de classe" prennent un autre statut à distance. Cela tient sans doute au fait que l'on ne se connaît pas assez même si les pages "présentation" sont riches; qu'une intervention peut être mal perçue ou interprétée par l'autre qui attend davantage la réponse "officielle" de l'enseignant ??? »

Mangenot & Miguet (2001) étudient cette tension entre tendances individualisantes, privilégiant le rapport avec l'enseignant, et mutualisantes, acceptant la communication collective. On constate cependant qu'à défaut d'interactions directes, les contributions font très souvent référence à ce qui a déjà été écrit par d'autres : « Voici mon commentaire sur le sujet et après lecture de ce que la classe a déjà écrit sur ce point », « Pour réagir aux autres contributions, je trouve personnellement [...] », « Je n'ajouterais que redites [...] », etc. Beaucoup soulignent, sur le forum même, les apports mutuels :

« La fin du cours approche. J'en profite à mon tour pour remercier xx⁵ pour toutes ses productions. Je remercie aussi tous les autres participants qui m'ont beaucoup appris. Je me demande déjà si je vais arriver à couper le cordon tant les interventions ont été enrichissantes, stimulantes et créatives pour ma formation d'enseignante ! »

On constate donc que la conjonction d'un système rendant publiques toutes les contributions, d'une pédagogie fondée sur des tâches pertinentes et d'étudiants acceptant de jouer le jeu de la mutualisation aboutit à ce que nous proposons d'appeler « apprentissage collectif », en suivant George (2001) quand il regrette que le deuxième C du sigle CSCL (« Computer Supported Collaborative Learning » - domaine de recherche bien établi dans le monde anglo-saxon mais encore balbutiant en France) ne signifie pas plutôt « collective », ce qui lui conférerait une extension plus large.

Ergonomie et gestion de l'information

Choplin & Galisson (*n. d.*) définissent « l'ergonomie psychologique » comme « adéquation du système informatique aux représentations mentales des utilisateurs ». Une fois passé le cap de l'identification, l'étudiant entre dans un « espace » où il lui faut se repérer. Dans une plate-forme de FAD comme *Learning Space* ou *WebCT*, la structuration classique consiste à distinguer **les contenus** (ou ressources) parmi lesquelles un « agenda » indique les activités à réaliser, **les zones de communication** (forum, chat, tableau blanc) et **l'espace personnel** (parfois appelé « bureau »).

⁴ Pour une discussion approfondie sur les notions d'apprentissage collaboratif, coopératif ou collectif, voir (George, 2001) et (Henri & Lundgren-Cayrol, 1997).

⁵ Il s'agit d'un étudiant dont les contributions ont été particulièrement nombreuses et riches.

Comme le souligne D'Halluin (2001), cette structuration par fonctions est loin d'être intuitive. Dans le cas qui est le nôtre d'une pédagogie fondée sur les tâches, il faut fournir à la fois une consigne, des documents à consulter (éventuellement sur Internet) et un espace pour les productions ; dans de nombreux systèmes, ces trois éléments se trouvent « éloignés » les uns des autres. En 1999-2000, l'utilisation de *Learning Space 2.0* avait généré une certaine désorientation qui s'est traduite par environ un tiers de réponses positives à la question « Avez-vous eu des difficultés pour vous repérer dans la structure des contributions ? ». L'utilisation de *QuickPlace* a fait disparaître ces problèmes, ce que nous attribuons à la possibilité de structurer le suivi à un premier niveau en fonction des huit chapitres du cours papier (ce qui est rassurant pour l'étudiant) et à un second niveau en fonction des trois ou quatre tâches à réaliser pour chaque chapitre.

Sont également source de perturbation les systèmes présentant des fonctions auxquelles on décide de ne pas recourir, l'utilisateur étant alors confronté à « un nombre de fonctionnalités et de services particulièrement élevé, où [il] a beaucoup de peine à faire la part de l'essentiel et de l'accessoire » (D'Halluin, faisant allusion au *Campus virtuel*, développé au sein du laboratoire Trigone de Lille). Dans notre cas, il avait été décidé de socialiser toutes les productions d'apprenants : une fonction d'envoi des réalisations au seul enseignant, telle que la proposait *Learning Space*, était alors inutile et source de fausses manœuvres, il aurait fallu pouvoir faire disparaître cette fonction de l'écran.

La dimension de **gestion de l'information** est liée à l'ergonomie. Certaines plates-formes, à l'instar de *Learning Space 2.0* ou de *Ganesha*, ne proposent qu'un seul espace de type forum pour l'ensemble des discussions pouvant avoir lieu durant toute la durée du cours. Toute la communication passant alors par cet unique forum, il en résulte un manque de clarté certain, même si des « fils de discussion » permettent de distinguer les divers débats. En 1999-2000, certains étudiants avaient ainsi créé, pour participer à un débat, un nouveau « fil de discussion », conscients qu'ainsi leur contribution apparaîtrait en haut de l'écran, mais du coup leur travail n'était plus lié au thème auquel il appartenait. Ce problème n'existe plus avec un système où chaque tâche se réalise dans un dossier particulier. Il nous semble qu'une pédagogie fondée sur l'écrit asynchrone peut difficilement se passer d'une telle fonctionnalité : quand, au bout d'une certaine période de travail, les contributions se comptent par centaines, il n'existe que deux moyens pour éviter la « noyade » dans l'océan des informations, la suppression de ce qui ne correspond plus aux tâches en cours ou la répartition des travaux dans autant de dossiers qu'il y a de tâches. Comme cela a déjà été mentionné, il semble même souhaitable que consigne, liens vers des ressources et espace d'échanges puissent être simultanément présents à l'écran.

Une autre caractéristique particulièrement appréciée des utilisateurs⁶ est une sorte de « fonction d'incipit » présente dans *QuickPlace* qui, pour chaque contribution, affiche non seulement le titre, la date et l'auteur, mais également les trois premières lignes du message : cela constitue à la fois une incitation à lire, la création d'un horizon d'attente et un élément de repérage dans l'ensemble des contributions.

La majorité des questionnaires relève l'aspect chronophage de la lecture de l'ensemble des contributions, tout en reconnaissant l'intérêt de la banque de ressources ainsi constituée ; l'ergonomie du système doit donc faciliter cette lecture par un classement et un guidage les plus efficaces possibles. Sur ce plan, les plates-formes de FAD semblent moins performantes que les outils de gestion des connaissances.

Dimension chronologique

Il est dorénavant bien établi (*cf.* Bullen, par exemple) qu'un suivi à distance doit fixer des « règles du jeu » bien précises quant au rythme de travail et quant aux obligations de chacun. Dans notre cas, il avait été annoncé que le suivi aurait une durée de six mois, que les tâches correspondant à chacun des huit chapitres seraient mises en ligne toutes les trois semaines, que les étudiants devaient de préférence réaliser ces tâches dans ce délai mais que les enseignants-tuteurs continueraient à fournir un feed-back jusqu'à six semaines après la mise en ligne des tâches, que les feed-back seraient fournis chaque semaine, que le travail des étudiants serait pris en compte pour l'évaluation (*cf. infra*). En 1999-2000 et en 2000-2001, l'enseignant rédacteur (et évaluateur) du cours était

⁶ Nous le savons par les étudiants de DESS avec lesquels nous avons également utilisé *QuickPlace* en 2001-2002.

également le tuteur, en 2001-2002, il était assisté d'une doctorante qui assurait le tutorat une semaine sur deux. On soulignera simplement qu'une connexion hebdomadaire est jugée comme satisfaisante par tous les étudiants à partir du moment où toutes les contributions d'une certaine importance (notamment celles qui touchent un point demandé pour l'évaluation) font bien l'objet d'un feed-back. Quant à la question « Trouvez-vous que le fait de mettre en ligne les chapitres du cours au fur et à mesure est un bon système », elle recueille 95% de réponses positives, avec ce type de commentaire :

« Je trouve que c'est un système dynamisant qui se différencie clairement du cours "papier" et accompagne notre travail. Cela permet également de nous aider à nous situer dans le temps (qui passe...trop vite) : ainsi, en janvier, je me suis rendu compte que j'étais en retard par rapport aux chapitres déjà mis en ligne. Ceci m'a permis de rectifier le rythme de mon travail. C'est un soutien extrêmement important lorsque l'on travaille par correspondance. Je regrette beaucoup que les autres cours ne fonctionnent pas ainsi... »

« Le fait de mettre en ligne les chapitres au fur et à mesure est une motivation supplémentaire pour se connecter régulièrement. [...]. Pour moi ce suivi régulier était un peu comme un cours qu'on suit toute l'année : un encouragement et un rendez-vous. »

Les réponses négatives, au nombre de trois (sur 82), avancent logiquement que « cela réduit la liberté de l'apprenant dans sa façon d'aborder l'ensemble (cours, activités, consultations des liens, recherches personnelles, etc.) et de gérer sa progression ». On en conclura d'une part que bien peu d'étudiants semblent posséder le degré d'autonomie que dénote cette dernière critique, d'autre part qu'un minimum de synchronisation est nécessaire si l'on veut susciter des apprentissages collectifs.

Quel modèle pédagogique ? Quelles limites ?

Facteurs de réussite

Comme cela a déjà été mentionné, nous considérons que l'association d'un système de type forum et d'une pédagogie fondée sur les tâches permet de créer les conditions d'un **apprentissage collectif** (l'adjectif renvoyant tant à la dimension affective que cognitive), sans que des moyens démesurés soient mis en œuvre : le suivi de six mois, à l'exclusion de la rédaction du cours et de la conception des tâches, a pris une centaine d'heures au total aux enseignants. Un des paradoxes de l'expérience ici analysée provient de ce qu'un nombre assez réduit d'étudiants actifs sur le suivi (entre 20 et 25)⁷ permet à un groupe d'une soixantaine de personnes de se constituer, d'apprendre collectivement, de se voir imprimer un rythme dans ses études, de mieux cibler son évaluation.

Mais il ne faudrait surtout pas sous-estimer un autre facteur de réussite, qui est d'ailleurs également valable si l'on veut obtenir une bonne participation en cours présentiel : la prise en compte du travail fourni par les étudiants pour l'évaluation finale. Dans le cas étudié, le lien entre les tâches demandées et l'évaluation est double : d'une part, les étudiants contribuant régulièrement au suivi sont dispensés de la moitié de l'évaluation (un dossier en plusieurs points à réaliser) et ils regagnent ainsi une partie du temps investi ; d'autre part, les tâches constituent un entraînement à ce qui est demandé : la participation et les attentes concernant le feed-back professoral s'accroissent d'ailleurs chaque fois qu'une tâche correspond à un point de l'évaluation. On notera enfin que même les étudiants simples lecteurs du suivi profitent du système (ils le confirment dans les questionnaires) dans la mesure où ils peuvent consulter les productions des étudiants actifs et les feed-back apportés par les tuteurs. Il est ainsi très rare que les dossiers rendus pour l'évaluation ne correspondent pas à ce qui est demandé.

Limites du modèle

Le contexte de la maîtrise de FLE à distance comporte deux particularités qui limitent peut-être la transférabilité du modèle dégagé plus haut. On a d'une part affaire à un public qui se trouve contraint à la distance et qui en est bien conscient : les étudiants les plus actifs sont souvent des Français expatriés qui trouvent dans le système proposé le moyen de sortir d'un certain isolement.

⁷ Mangenot & Miguet (2001) ont proposé une typologie des étudiants en fonction de leur activité.

D'autre part, la dimension de formation professionnelle que comporte le diplôme se prête sans doute particulièrement bien à des pratiques mutualisantes.

Bibliographie

Bullen, M. (1997). *A case study of participation and critical thinking in a university-level course delivered by computer conferencing*. Thèse de doctorat non publiée, University of British Columbia.

Choplin, H. & Galisson, A. (non daté) « Ergonomie et pédagogie : des exigences à concilier ». Texte en discussion. Paris, Observatoire des technologies pour l'éducation en Europe. Consulté en juillet 2002 : <http://www.txtnet.com/ote/choplin.htm>

D'Halluin, C. (2001, coord.) *Usages d'un environnement médiatisé pour l'apprentissage coopératif*. Les Cahiers d'études du CUEEP N°43. Lille, USTL, CUEEP.

George, S. (2001) *Apprentissage collectif à distance. SPLACH : un environnement informatique support d'une pédagogie de projet*. Thèse de doctorat en informatique soutenue à l'université du Maine. Consulté en juillet 2002 : <http://www-ic2.univ-lemans.fr/~george/recherche.html>

Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (1997) *Apprentissage collaboratif à distance, téléconférence et télédiscussion*. Rapport interne n°3 (version 1.7). Montréal, LICEF.

Mangenot, F. & Miguet, M. (2001) « Suivi par Internet d'un cours de maîtrise à distance : entre individualisation et mutualisation », in *Hypermédiats et apprentissages* 5, p. 259-266. INRP et EPI.

Marcoccia M. (1998) « La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la netiquette », in Guéguen N. & Toblin L. (éds.), *Communication, société et Internet*, p. 15-22. Paris : L'Harmattan.