

MUTATION DOUCE DE L'ENSEIGNANT EN CONCEPTEUR-TUTEUR DANS DES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE TOTALEMENT A DISTANCE

Etienne Vandeput

Facultés Universitaires Notre-Dame-de-la-Paix Namur (Belgique)

etienne.vandeput@fundp.ac.be +32 81 72 50 61

Brigitte Denis

Université de Liège (Belgique)

b.denis@ulg.ac.be +32 4 366 20 96

Résumé : Pour beaucoup de spécialistes des technologies de l'éducation et de la communication, on ne peut parler d'enseignement à distance sans évoquer les nouveaux rôles qu'il fait naître et les nouveaux types de relations qu'il engendre. Ses détracteurs argumentent que ces nouvelles conditions demandent, à ce type d'enseignement, des moyens considérables et coûteux en comparaison des moyens nécessaires à un enseignement de type classique. Plutôt que de renoncer devant ces éléments peu encourageants, les auteurs ont voulu tester dans quelle mesure il est possible de mettre en œuvre un dispositif d'EAD de manière simple, autrement dit avec peu de moyens humains, matériels et logiciels. Pour ce faire, ils ont créé un environnement d'apprentissage basé essentiellement sur un dosage entre travaux individuels et travaux collaboratifs. C'est ce dosage et le schéma d'organisation des activités qui permettent aux étudiants d'atteindre les objectifs d'apprentissage fixés.

Dans leur démarche, ils tentent d'isoler les pratiques dont devrait s'inspirer un enseignant ou une équipe d'enseignants, fonctionnant habituellement dans un contexte de cours en présence, pour évoluer de manière douce vers la conception de scénarios d'apprentissage accompagnés d'un tutorat efficace dans le contexte d'un cours totalement à distance. Le cours auquel l'article se réfère s'adresse à des adultes inscrits à un diplôme d'études spécialisées en technologie de l'éducation et de la formation et a pour thème « l'analyse d'environnements de formation à distance ». Partant de l'idée de dégager un processus potentiellement généralisable à beaucoup d'autres situations, ils se sont donnés certaines règles et contraintes pour mener leur expérience, sachant que les conditions de travail des enseignants sont généralement très contraignantes. Les pratiques et recommandations mises en évidence concernent, entre autres, le soin à apporter à la préparation des activités, les techniques de coordination des enseignants et l'initiation des apprenants à la réflexivité.

Summary : Experts in education and communication technology cannot speak about distance learning without calling up the new roles it springs up and the new relationships it generates. Its detractors claim that, under these new conditions, this kind of learning requires significant and expansive means unlike a more classical one. Instead of giving up in front of such disheartening elements, the authors have been trying to measure how far a simple distance learning system (i.e. with little human, hardware and software means) can be implemented. In that way, they have been creating a learning environment basically based on a mixture of individual and collaborative works. Owing to both this mixture and the organization structure, the students can reach the fixed learning goals.

Through these processes, they try to isolate practices, learners or teaching staff should be inspired by. They should, in that way, evolve slightly from a classical context to the design of learning scripts including efficient tutoring in a distance context. The course described in this paper is called "Analysis of distance learning environments". The public consists of adults having enrolled for a DES in Education and Training Technology. To conduct this experiment, the authors have been setting themselves some rules and constraints in order to derive a general process that might be applied to various situations. These rules and constraints are very close to the usual learner's working constraints. Recommendations focus on practices including careful preparation, coordination techniques between teachers and learner's initiation into reflexivity.

Mots-clés : enseignement à distance, EAD, dispositif d'EAD, tutorat à distance, encadrement, plateforme d'EAD, apprentissage collaboratif à distance, individualisation

Mutation douce de l'enseignant en concepteur-tuteur dans des activités d'apprentissage totalement à distance

INTRODUCTION

C'est une évidence de dire que les technologies liées à Internet ont bouleversé les relations que peut avoir l'être humain à la connaissance. Le monde de l'enseignement et de la formation est évidemment concerné au premier chef par ce bouleversement. Il ne peut ignorer l'existence de ces canaux attractifs et facilitateurs et doit se réorganiser, s'adapter à la situation. La formation à distance gagne-t-elle du terrain sur la formation classique ou vient-elle plutôt la compléter avantageusement ? Les deux semblent se concurrencer sur des terrains différents. Ainsi, pour beaucoup de spécialistes des technologies de l'éducation et de la communication, on ne peut parler d'enseignement à distance sans évoquer les nouveaux rôles qu'il fait naître et les nouveaux types de relations et de compétences qu'il engendre (Bélisle, 1996 ; Charlier, 2000 ; Denis, 2003). Ses détracteurs argumentent que ces nouvelles conditions nécessitent des moyens considérables et coûteux en comparaison des moyens nécessaires à un enseignement de type classique. Plutôt que de renoncer devant ces éléments peu encourageants, nous avons voulu tester dans quelle mesure il est possible de mettre en œuvre un dispositif d'EAD de manière simple, autrement dit avec peu de moyens humains, matériels et logiciels. Nous avons créé un environnement d'apprentissage basé essentiellement sur un dosage entre travaux individuels et travaux collaboratifs. Ce dosage, associé à un schéma d'organisation des activités nous permet d'amener les étudiants à atteindre les objectifs d'apprentissage sur lesquels nous nous sommes mis d'accord au départ.

THEME ET OBJECTIFS DU COURS

Le cours s'intitule "Analyse d'environnements de formation à distance". Il a comme objectif principal de rendre les étudiants critiques par rapport à la variété des dispositifs d'enseignement à distance qu'ils sont amenés à rencontrer.

Le travail final qui leur est demandé consiste à analyser un dispositif de Formation À Distance

(FAD), tant du point de vue pédagogique que technologique et organisationnel.

Il s'agit par exemple:

d'analyser un dispositif de FAD, du point de vue, d'une part, sa conception, sa mise en œuvre, son évaluation et d'autre part, de l'apprenant, des formateurs et de l'organisation;

d'identifier les questions centrales à envisager pour le choix d'un environnement de FAD;

d'évaluer un environnement de FAD;

de discuter des pistes d'évolution de la FAD.

Attentes particulières

L'expérience montre que les étudiants ont souvent de la FAD une représentation biaisée, principalement à cause de la prolifération de plateformes d'enseignement en tous genres. Leurs préoccupations, a priori, se limitent généralement à un examen des fonctionnalités de ces dernières. C'est pourquoi, aux objectifs cités plus haut, nous avons choisi d'ajouter:

élargir et enrichir la notion de dispositif d'EAD dans l'esprit des étudiants,

insister sur les expériences d'utilisations de ces dispositifs et mettre en avant le regard réflexif que peuvent leur porter ceux qui les mènent ou les ont menées.

CONTEXTE

Public

Au cours de l'année académique 2003-2004, il est composé de dix étudiants inscrits à un DES¹ en Technologie de l'Éducation et de la Formation (DES-TEF)². Du point de vue enseignement à distance, les cours qui composent cette formation diplômante couvrent un très large spectre. Ce spectre s'étend du cours nécessitant une présence permanente de l'étudiant jusqu'au cours totalement à distance comme celui dont il est question dans cet article. Le niveau des étudiants est au minimum de BAC+4. Presque tous ont un emploi, travail-

¹ DES: Diplôme d'Études Spécialisées

² Voir <http://www.det.fundp.ac.be/destef> ou <http://www.ulg.ac.be/ste/destef/>

lent depuis au moins deux ans et ont une expérience dans le domaine de la formation. Leurs âges et leurs secteurs d'activité sont extrêmement variables.

Au moment du cursus où débute le cours, ils sont familiarisés aux outils de base de la communication numérique à savoir, essentiellement, le courrier électronique, les forums de discussion et la conversation en direct.

Équipe d'enseignement

Les deux enseignants, à la fois concepteurs et tuteurs, travaillent dans des universités différentes (celles qui organisent le DES-TEF) situées dans des villes distantes de 75 kilomètres. Ils ne peuvent s'offrir le luxe d'une coordination présentielle pour une activité qui s'étend sur une période de deux mois. S'ils partagent un certain nombre de convictions à propos de l'EAD, cela ne signifie pas qu'ils sont, au point de départ, en accord complet concernant tous les objectifs à poursuivre, les moyens à mettre en œuvre et les stratégies à développer.

Conditions initiales réelles

Pour relativiser la notion de "cours totalement à distance", il faut tenir compte des éléments suivants. Si les contacts entre étudiants ne sont pas extrêmement fréquents, ils se connaissent un peu car ils ont déjà suivi des modules communs. De plus, au cours de la période pendant laquelle se déroule l'activité, certains étudiants sont amenés à se rencontrer lors d'autres cours. S'ils ne proviennent pas tous de la même région, il est vrai que certains d'entre eux ne sont pas très éloignés géographiquement, ce qui peut les encourager à se rencontrer, fortuitement ou non, avec une certaine facilité.

DISPOSITIF-DESCRIPTION GENERALE

Outil(s) de communication

Les enseignants n'interdisent aux étudiants aucun moyen de communication. Ils proposent toutefois, pour les communications de service, une plateforme d'enseignement à distance³ qui se limite, dans ce cas, à une série de services en ligne leur permettant de mener à bien leurs activités. Le site de la plateforme a été choisi essentiellement parce que les étudiants peuvent

y avoir un accès gratuit pendant deux mois, délai suffisant pour mener l'activité du cours.

Les étudiants peuvent en tirer des avantages corollaires. L'interface de communication est en anglais, ce qui leur permet de se familiariser avec le vocabulaire du domaine et n'est pas perçu comme contraignant vu qu'elle est d'une bonne ergonomie et que son utilisation est très intuitive. Comme il s'agit d'une autre plateforme d'EAD que celle qui est dédiée à l'ensemble de leur formation au DES-TEF⁴, son utilisation constitue un exercice de consolidation des concepts technologiques qu'ils devraient être en voie de maîtriser. Dans le planning, il est prévu une semaine au cours de laquelle ils se familiarisent avec elle.

Méthodologie et stratégie d'enseignement

Le premier principe qui conduit la méthodologie d'apprentissage est celui de l'isomorphisme considéré comme un des principes organisateurs du DES-TEF (Denis et Vandeput 2004). Ce principe part de l'idée qu'il est utile de faire vivre aux étudiants ce qu'on souhaite qu'ils fassent vivre à leurs propres (futurs) publics. Dans un tel contexte, l'importance du rôle des enseignants se trouve considérablement renforcée car les apprenants sont censés imiter leur démarche ou au moins, se montrer critiques à son égard.

Dans le but de mettre l'accent, non sur les outils, mais sur l'habileté à s'en servir, les étudiants sont les acteurs d'une démarche qui leur fait percevoir qu'ils peuvent être eux-mêmes vecteurs d'apprentissage pour leurs pairs et qu'ils pourront apprendre à un futur public à le devenir.

Dans cette optique, il est intéressant de les amener à évoluer d'un système dans lequel ils produisent surtout pour eux-mêmes, vers un système dans lequel ils construisent aussi pour les autres, avant d'évoluer vers un système dans lequel ils créent en groupe et pour le groupe.

La richesse du dispositif tient aussi dans le fait que tout en apprenant des choses à propos des environnements de formation à distance, les participants découvrent des manières de les exploiter.

³ Voir <http://coursesites.blackboard.com>

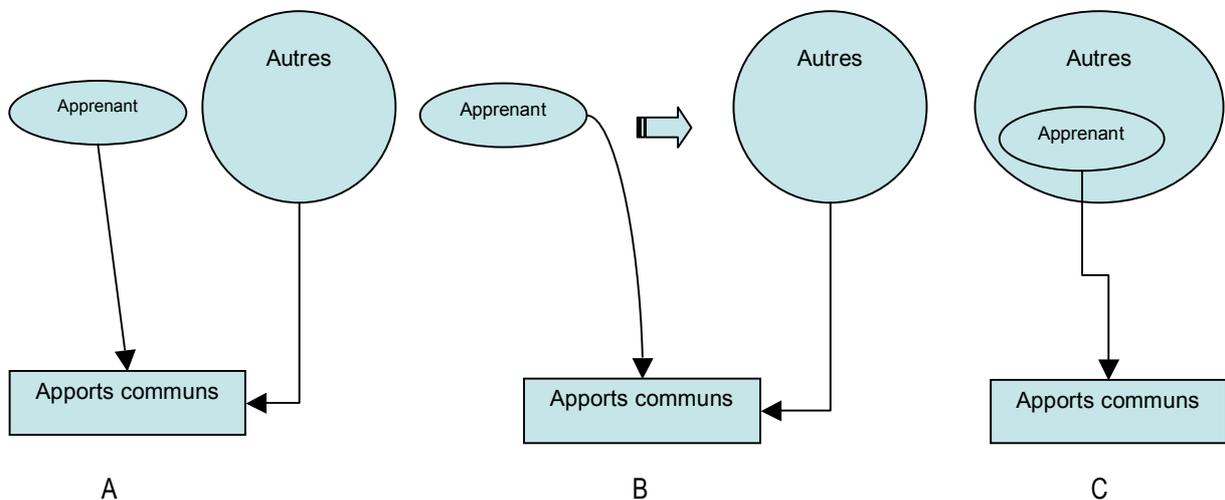
⁴ Cette autre plateforme d'EAD est WebCT.

Deux activités complémentaires

Les considérations méthodologiques qui précèdent ne sont pas sans influence sur les stratégies mises en place et le dispositif de formation global. C'est la raison pour laquelle le cours est divisé en deux parties.

La première activité est une activité de "coopération": les étudiants travaillent individuellement à la construction d'une "base d'outils" commune.

Chacun est invité à donner sa représentation actuelle de ce qu'est pour lui un dispositif d'enseignement à distance, sachant que cette vue sera mise en ligne et donc accessible à ses pairs. Il est ensuite amené à rechercher des références qu'il juge pertinentes sur le sujet et à justifier ses choix dans un esprit de coopération. Ces informations sont aussi partagées. Enfin, il est amené, pour un nouveau partage en ligne, à donner une nouvelle représentation qui peut s'avérer être plus ou moins influencée par les ressources diverses dont il aura bénéficié. Des consignes très précises sont fournies pour éviter les débordements. Plus de détails sur les consignes sont fournis dans une autre section de cet article.



Il ne s'agit pas de travail coopératif au sens habituel du terme, vu que les interactions entre les étudiants sont quasi nulles pour cette activité. Toutefois, chacun doit prendre progressivement conscience du fait qu'il ne travaille pas uniquement pour lui. Cela correspond au passage de la partie gauche du schéma (A) à celle du centre (B).

La seconde activité est une activité de collaboration au sens habituel du terme (Henri et Lundgren, 2001) : les étudiants travaillent en-

semble (par groupes de trois ou quatre) à l'élaboration d'un projet commun concernant l'analyse d'un dispositif de formation à distance. Ces groupes sont constitués sur les conseils des tuteurs et sur base des premiers contacts que les étudiants établissent. On évolue alors vers la partie droite du schéma (C).

Ces considérations sur les stratégies ne doivent pas nous faire oublier les contenus, ce qui constitue la matière au sens propre du terme et sans lesquels ces réflexions sont stériles. Les apprenants produisent des données de différents types (représentations, ressources documentaires,...) et les scénarios de formation demandent que ces productions soient organisées. Cette organisation est décrite plus loin.

Lien entre les deux activités

La première activité n'est pas sans lien avec la seconde. Outre le fait qu'elle initie au passage d'un mode de travail individuel à un mode de travail plus coopératif, elle a pour but de susciter un bouillonnement d'idées qui alimenteront la suite du travail. En plus, elle permet aux étudiants d'identifier des préoccupations communes et facilite la constitution des groupes pour la seconde activité.

Programmation des activités

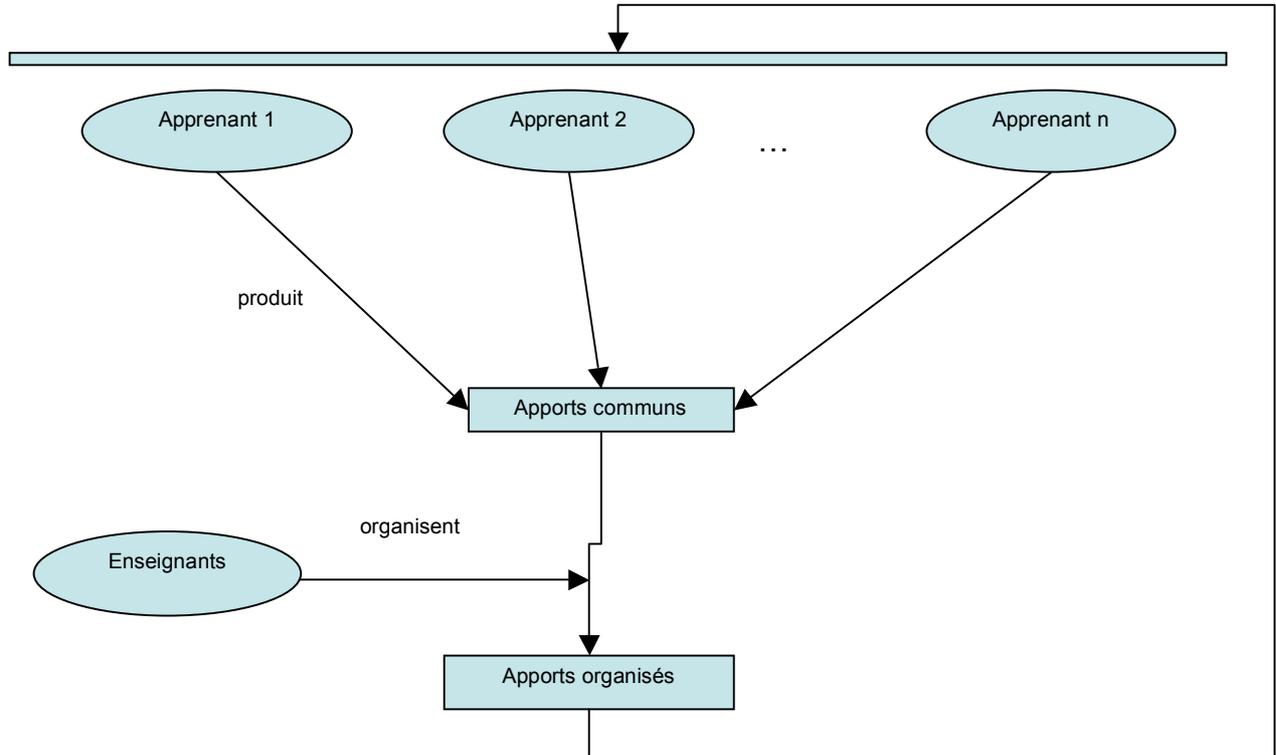
Le cours se déroule entièrement à distance sur une période de neuf semaines. Il est supporté par une plateforme de FAD différente de celle qui est utilisée pour le DES-TEF. Elle est accessible par les étudiants durant 60 jours. Les activités se déroulent comme suit.

Dans la première partie, les apprenants mènent des activités individuelles: prise de connaissance des objectifs et de la méthodologie du

cours, prise en main des outils de la plateforme, émergence des représentations personnelles sur la FAD et recherche critique d'informations.

Les différentes productions sont mises en ligne à disposition de l'ensemble des participants.

d'encadrement est très différent dans les deux parties du cours. Dans la première partie, il est de l'ordre du rappel des consignes, de la vérification du respect de celles-ci et de l'organisation des productions qui alimentent en ressources la suite du travail.



Dans la seconde partie, les étudiants sont invités à participer à un travail collaboratif visant à les rendre capables d'analyser un dispositif de FAD. Ils doivent former des groupes de travail, définir une problématique, la traiter et rédiger un document à ce propos.

Le résultat de ces travaux est présenté lors d'une (la seule) séance collective au cours de laquelle les étudiants sont à nouveau éduqués à la réflexivité. Cette dernière partie n'hypothèque pas le caractère totalement à distance de l'expérience car elle peut être considérée comme une annexe du cours, même si elle présente beaucoup d'intérêt.

Organisation de l'apprentissage

Dans le dispositif adopté, l'apprenant est un élément central dans la construction des savoirs. Les enseignants ont donc un important rôle d'organisation de la démarche et des savoirs construits par les apprenants.

Si la description de ce rôle d'organisateur est implicite à la description du dispositif, le rôle

Les enseignants collationnent les travaux, vérifient si les consignes sont respectées, organisent les informations et les mettent en ligne à disposition des étudiants. Ceux-ci peuvent les consulter, se « ressourcer » et passer à l'étape suivante du travail. Le processus est itéré. Dans le cas de cette expérience, il l'a été trois fois.

Dans la seconde partie, le rôle est davantage un rôle de soutien et de guidance. Les interventions sont de l'ordre du conseil, voire de l'incitation à la réflexion sur les pratiques. Comme tuteurs, ils doivent veiller à ce que les dysfonctionnements soient identifiés et ne se reproduisent pas: bavardages inutiles, problèmes techn(olog)iques, pratiques peu respectueuses par rapport à des chartes d'utilisation... Ils ont une responsabilité non négligeable en ce qui concerne la dynamique des groupes. Il en est des groupes comme des individus. Certains sont capables de progresser de manière quasi-autonome alors que d'autres demandent d'être pris en charge régulièrement. Dans tous les

cas, les tuteurs sont tenus de gérer les problèmes liés à la distance (Daele et Docq, 2002).

ANALYSE DES ACTIVITES DE PREPARATION

Préparation du dispositif par les concepteurs-tuteurs

Objectifs

Il s'agit, pour les deux enseignants, de s'accorder sur les objectifs du cours et par la suite, sur la méthodologie à adopter et les moyens à mettre en œuvre.

Avantages et contraintes

Les deux enseignants travaillent dans le DES depuis plusieurs années, se connaissent et agissent, chacun à leur manière en totale cohérence avec ses principes organisateurs. Les méthodes et stratégies qu'ils utilisent habituellement dans leur pratique sont assez différentes bien que non contradictoires. Il n'y a pas d'accord préalable sinon celui de collaborer à la construction d'un cours dont le sujet est connu. Le cours étant déjà donné auparavant, des objectifs et une méthodologie existaient. Ils devaient être amendés par les deux enseignants.

Déroulement

Un premier contact présentiel est nécessaire pour s'accorder sur les objectifs, les moyens, les méthodes. Les objectifs généraux sont évidemment en lien avec la dénomination du cours « analyse d'environnements de FAD ». De cette première discussion ressort que les étudiants ont une vue très étroite de ce qu'est un dispositif de FAD. Pour eux, la FAD passe presque toujours par l'utilisation d'une plateforme d'EAD et ils ont tendance à considérer les plateformes d'EAD comme des produits dont les seules caractéristiques permettent de juger de la qualité.

Les concepteurs décident, après discussion, de retarder le travail de groupe auquel les apprenants vont devoir s'atteler en leur proposant une réflexion et des travaux individuels, à la fois pour éviter qu'ils ne se jettent à corps perdu dans les voies suivies par leurs prédécesseurs et pour qu'ils accumulent de l'information utile, tant sur le sujet que sur leurs pairs. Les objectifs sont assez clairs: les étudiants doivent montrer leur capacité à appréhender un dispositif de FAD, et pas seulement sous l'angle de

ses fonctionnalités, mais aussi sous celui de son utilisabilité.

À partir de là, il faut préparer un document qui précise aux étudiants ces objectifs, qui leur expose la méthodologie adoptée et qui leur décrit l'ensemble des activités.

L'établissement de ce document pose quelques problèmes. Ce n'est pas que les enseignants ne soient pas d'accord sur le contenu, c'est plutôt qu'ils ont du mal à s'accorder sur la forme. Le véritable nœud, la difficulté essentielle, c'est qu'ils savent qu'ils ne pourront pas agrémente la lecture de ces informations par les étudiants de commentaires oraux. En quelque sorte, il faut que la description évite au maximum les incompréhensions, mette en évidence certains points particuliers, répondent au plus grand nombre de questions des étudiants,...

Les enseignants se partagent le travail et rédigent, l'un, la partie relative aux activités coopératives, l'autre, celle qui concerne l'activité collaborative. Finalement, les productions sont échangées et amendées avec peu de difficultés. Un document est prêt à être fourni aux étudiants.

Évaluation

Le travail de préparation d'une description des objectifs, de la méthodologie et de la programmation a finalement atteint son objectif. Il s'est heurté à deux difficultés.

La première est de s'accorder sur ce qui, dans les deux points de vue, est de nature à cautionner ou à modifier le scénario initial basé uniquement sur un apprentissage collaboratif à distance. La seconde est de concrétiser des idées partagées, en direct et sous forme de description écrite d'activités. Certains détails prennent de l'ampleur étant donné le soin à apporter à la rédaction des consignes dans un contexte de FAD.

Enseignements

Il peut être difficile de s'accorder sur les modifications d'un scénario d'activité existant lorsqu'un membre de l'équipe est convaincu de son efficacité et de l'opportunité de recourir à un dispositif d'apprentissage collaboratif (Lewis, 1998 ; Daele et al. 2000). Il est assez trivial de dire que le nouveau scénario doit reprendre la structure à succès de l'ancien scénario et intégrer, les idées nouvelles qui l'enrichissent.

La description d'une activité de formation totalement à distance demande un grand soin compte tenu de la pauvreté du canal de communication. Se mettre d'accord sur des objectifs, une méthodologie est finalement plus simple que de les décrire très concrètement. Nous recommandons de partager le travail de rédaction et de le faire relire.

Préparation des apprenants : prise de connaissance des objectifs, de la méthodologie et des outils de la plateforme

Objectifs

Les étudiants doivent avoir pris connaissance et accepté les différents paramètres du cours. Ils doivent s'assurer et faire la preuve qu'ils maîtrisent bien l'outil de collaboration qu'est la nouvelle plateforme choisie.

Avantages et contraintes

Les étudiants sont déjà familiarisés avec une plateforme d'EAD plus complexe que celle qu'ils vont utiliser, bien que cette dernière soit en version anglaise. L'outil ne doit donc pas constituer un obstacle au déroulement de l'activité.

Déroulement

La première phase de ces activités individuelles consiste donc à s'assurer que les étudiants maîtrisent suffisamment les technologies faisant partie du dispositif. Trop souvent, ce point est négligé avec comme conséquence des échecs rapides et inattendus.

Pour donner sens à cette activité, les étudiants sont invités à signaler leur présence sur la plateforme et les problèmes qu'ils rencontrent en utilisant un forum de discussion. Ils sont également priés de prendre connaissance des objectifs du cours et de la méthodologie employée en téléchargeant divers documents. Ils sont avertis des premières échéances par le système d'annonce de la plateforme et ont l'opportunité de réagir à la démarche proposée et de poser toutes les questions qu'ils souhaitent à son propos. Il n'y a pas eu de commentaires ni de questions sur le cours et sa description. La plupart des étudiants se sont déclarés satisfaits de la plateforme, les seules remarques concernant la langue.

Évaluation

Cette phase qui s'étale sur une semaine se révèle trop longue au point qu'un étudiant s'est

gentiment plaint du "silence" sur le forum alors qu'au cours des phases suivantes, plusieurs étudiants ont regretté manquer de temps pour finaliser les travaux.

Enseignements

Il est utile de calculer les délais au plus juste. Par ailleurs, veiller à ce que l'usage d'un outil ne provoque pas de charge mentale trop importante est une absolue nécessité. Quant à une description soignée du cours, elle évite par la suite les surprises, les déceptions, les discussions inutiles qui sont davantage polluantes à distance.

ANALYSE DES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE COOPERATIF

Phase d'émergence des représentations personnelles sur la FAD

Objectifs

Rappelons que nous faisons l'hypothèse que les représentations des étudiants concernant les dispositifs d'enseignement à distance sont, à la fois très proches car conditionnées par des effets de mode dans un contexte finalement mal connu (beaucoup considèrent comme valide l'équation « Dispositif de FAD = Plateforme d'EAD ») et très différentes car leurs antécédents ainsi que les éclairages qu'ils peuvent proposer sont relativement variés.

L'objectif de cette phase est de faire produire à chaque étudiant sa représentation a priori de ce qu'est un dispositif de FAD afin de la confronter à celle des autres étudiants. De la sorte, ils doivent prendre conscience des multiples facettes sous lesquelles ce concept peut être analysé.

Avantages et contraintes

Les étudiants doivent simplement fournir un texte non formaté, ce qui les oblige à se concentrer sur le contenu. On peut aussi argumenter en regrettant que le texte soit la seule manière possible de s'exprimer.

Déroulement

Commence ainsi le travail de « co-opération »⁵ proprement dit. Les étudiants sont invités à

⁵ Ce mot est volontairement écrit de cette façon pour signaler que les étudiants opèrent séparément, mais contribuent à l'établissement d'une base d'information commune.

fournir, dans l'état du moment de leurs connaissances et de leur expérience, une définition de ce qu'est pour eux un dispositif d'enseignement à distance. Leur définition doit être envoyée par courrier à l'un des tuteurs dans un format simple, avec une limite du nombre de caractères et dans un délai court. La limite se justifie par le fait que les ressources sont mises en ligne et que les longs textes ne facilitent pas la tâche des lecteurs potentiels. Ces définitions sont formatées et mise en ligne par le tuteur dans le respect des contraintes fixées. Par exemple, comme la consigne est de fournir un texte de 1000 caractères au maximum, l'étudiant qui a fourni un texte de 1200 caractères voit celui-ci mis en ligne à concurrence des 1000 premiers caractères et cela, même si des choses intéressantes sont dites en fin de texte, l'excédent éventuel étant pour cette fois mis en ligne à un autre endroit. Le texte d'un étudiant qui a fourni trois pages est réduit à une demi-page. Les définitions qui sont mises en ligne sont anonymes par souci d'insister sur le processus et son côté coopératif et non sur les performances individuelles.

Stimulés par le système d'annonces, les étudiants prennent connaissance de l'ensemble des définitions et sont invités à les confronter à la leur. Ils peuvent ainsi élargir la vue qu'ils ont du concept avant de passer à la phase suivante.

Évaluation

Au cours de cette phase, de nombreuses précautions sont prises. Les représentations qu'ont les étudiants ne sont pas évaluées. Il importe que les réponses soient les plus naturelles possible. C'est une condition nécessaire pour garantir un certain fair-play de leur part. Les contraintes sur la longueur sont respectées par une majorité des étudiants. La longueur est légèrement dépassée par un ou deux, considérablement dépassée par un seul d'entre eux.

Pour ce qui est du délai, la veille de la date limite, les enseignants ont envoyé un avertissement sévère à l'adresse de ceux qui n'avaient encore rien produit, insistant sur les raisons qui le justifiaient et principalement le fait que cela pouvait nuire à l'ensemble du groupe. Finalement, un seul étudiant a rentré ce premier travail avec un peu de retard.

Les réponses fournies traduisent une grande variété de points de vue et surtout, très diffé-

rents selon que l'étudiant est un informaticien, un anthropologue, un formateur en entreprise.

Enseignements

Il faut un temps pour que les consignes soient assimilées et il est nécessaire de les justifier par exemple en invoquant l'intérêt du groupe. La sévérité est de mise, même avec des adultes, car les raisons d'un retard peuvent être nombreuses et justifiées. L'intransigeance n'est pas perçue comme une infantilisation, mais comme une qualité de l'intervention des maîtres du jeu.

Phase de recherche critique d'informations

Objectifs

Les étudiants ayant eu l'occasion d'élargir leur vision de ce que peut être un dispositif d'enseignement à distance, on souhaite qu'ils rentrent un peu plus dans le processus de coopération en recherchant et sélectionnant diverses références afin de les fournir à l'ensemble du groupe.

Avantages et contraintes

Les étudiants sont censés maîtriser les technologies liées à la recherche sur le Web. Les moins habiles ont eu l'occasion de profiter d'une mise à niveau technologique en début d'année académique au cours de laquelle cette aptitude a été développée.

Déroulement

L'activité consiste à sélectionner, en vue de les proposer à leurs pairs, des ressources bibliographiques (chapitre d'un livre, article,...) ou des sites Web dignes d'intérêt et qui peuvent compléter la documentation des étudiants. Ils doivent fournir les trois meilleures d'entre elles dans un format précisé (par exemple, l'URL du site ou de la page Web) ainsi qu'une description (limitée en nombre de mots) comprenant les raisons de leur choix.

Les étudiants disposent à nouveau d'une semaine pour réaliser ce travail.

Évaluation

Il est remarquable de constater que les contraintes sont cette fois respectées à la lettre par tous les étudiants, sans doute par crainte de la frustration d'être « coupé ».

En revanche, on a le droit d'être un peu moins satisfait de certaines ressources fournies ou de certaines descriptions données. Fournir

l'adresse du site d'une plateforme d'EAD ne va pas nécessairement beaucoup aider un condisciple à enrichir son point de vue, bien que cette remarque soit discutable. De même, quelques étudiants n'ont pas pensé leurs explications comme un service à rendre aux autres. Quelques-uns ont bien saisi l'opportunité de fournir un résumé permettant à quiconque de consulter ou non la ressource en fonction de ses intérêts. Ces objectifs d'enseignement n'avaient pas été explicités.

Les productions traduisent déjà des centres d'intérêt convergents, ce qui n'est pas sans impact sur la constitution future des groupes autour de thématiques particulières.

Enseignements

L'établissement et le respect de contraintes strictes s'avèrent payants et quasi nécessaires dans une activité à distance. Sans cela, les enseignants sont amenés à reproduire plusieurs fois les mêmes démarches (mise en ligne des productions, rappel des consignes,...) et, à terme pour éviter cela, finissent eux-mêmes par attendre les retardataires. Tout cela se passe au détriment de ceux qui ont respecté les délais et attendent un feed-back rapide.

Dans de telles démarches de co-opération, il est intéressant d'analyser, a posteriori avec les étudiants, les améliorations possibles au niveau des productions.

Une activité peut en introduire une autre sans avoir l'air d'y toucher. Quand il faut prévoir la formation de groupes axée sur des intérêts communs, une activité préalable peut utilement préparer le terrain.

Phase d'émergence des nouvelles représentations personnelles sur la FAD

Objectifs

Il s'agit de donner à l'étudiant l'occasion de réfléchir à l'évolution de ses connaissances au cours de l'activité et de juger, dans quelle mesure celle-ci peut changer son point de vue initial sur les dispositifs d'EAD.

Avantages et contraintes

Les étudiants sont maintenant familiarisés avec le processus. Ils se plient de bonne grâce aux contraintes dont ils savent qu'elles sont justifiées.

Déroulement

Les étudiants fournissent une nouvelle version de leur représentation des dispositifs d'EAD. Ils sont soumis aux mêmes contraintes que lors du premier exercice. Leurs productions sont mises en ligne par les enseignants. Elles sont présentées en regard des productions originales. À nouveau, elles ne sont pas notées.

Évaluation

Les résultats fournis montrent des évolutions assez diverses. Certains étudiants produisent des textes qui sont complètement différents du texte original. D'autres gardent le schéma original auquel ils apportent simplement quelques nuances. Il en est qui amènent une dimension supplémentaire à leur regard initial, par exemple, en ajoutant un nouveau paragraphe.

Enseignements

Les étudiants présentent des perméabilités fort différentes par rapport aux points de vue des autres et aux informations qu'ils reçoivent de l'extérieur. Il importe de leur faire prendre conscience de cette perméabilité.

ANALYSE DES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE COLLABORATIF

Phase constitution des groupes

Objectifs

Les étudiants doivent non seulement se grouper, mais se choisir une thématique liée aux dispositifs d'EAD à propos de laquelle ils vont devoir produire un document.

Avantages et contraintes

Ils se connaissent par ailleurs. Ils ont pu prendre connaissance de certains points de vue qui peuvent les mettre en questionnement. Former des groupes à distance n'est certes pas plus simple que de les constituer lorsque les participants sont présents. Les étudiants ont déjà vécu une ou deux expériences de formation de groupes.

Déroulement

Les étudiants disposent d'un forum dans lequel ils sont invités à faire des propositions et à échanger à leur sujet. Deux étudiants proposent assez rapidement des thèmes en fonction de préoccupations concrètes qui sont les leurs. Ils sont suivis par d'autres. Deux ou trois étudiants restent sur la touche avant de se décider

de se grouper pour former un groupe supplémentaire.

Les tuteurs officialisent la constitution des groupes en ouvrant des forums spécifiques.

Il s'agit alors de s'accorder sur une question à traiter et de formuler très concrètement le travail qui va être effectué. Cette négociation du thème et cette formulation se font également par l'intermédiaire de forums de discussion.

Les tuteurs interviennent à la fois pour pointer les dysfonctionnements (utilisation incorrecte du forum, discussions stériles, messages à faibles contenus, communications personnelles...) et pour réorienter la recherche de la question à traiter.

Finalement, les trois groupes ont choisi de s'intéresser à trois plateformes différentes dont une seule ne figurait pas parmi les exemples procurés dans les ressources du cours. Les tuteurs insistent auprès des groupes pour que ceux-ci se focalisent davantage sur les usages et les expériences que sur les fonctionnalités de l'outil.

Évaluation

Malgré les efforts déployés par les enseignants pour élargir la problématique, les sujets choisis concernent exclusivement l'étude de plateformes d'EAD (Ganesha, Claroline et Spiral). On peut se demander si les étudiants, sur base des expériences de formation de groupes passées, ne vivent pas dans la hantise de se retrouver seuls. Cela pourrait expliquer l'empressement de certains à s'accommoder rapidement de sujets proposés plutôt que de proposer d'autres idées.

Pour donner une idée, la constitution des trois groupes s'est faite au travers de 26 messages dont 9 provenaient des tuteurs. Un premier groupe s'est constitué en deux jours (Ganesha 10 messages dont 4 des tuteurs). Un deuxième a suivi deux jours plus tard (Claroline 4 messages dont 1 des tuteurs). Les étudiants qui n'ont pas trouvé de place dans ces deux groupes ont surtout cherché à se grouper avant de rechercher un sujet. Il est donc normal de constater que la constitution de ce troisième groupe a pris plus de temps (une semaine supplémentaire) et nécessité plus de messages (Spiral 11 messages dont 3 des tuteurs).

Enseignements

L'étroitesse des délais, la peur de se retrouver isolé, l'émergence rapide d'une idée générale sont des éléments qui accélèrent la constitution des groupes. On peut se demander dans quelle mesure ils ne raccourcissent pas (trop) le débat. On pourrait imaginer un temps pendant lequel les étudiants n'ont pas la consigne de se grouper, mais ont la possibilité de discuter de manière informelle et d'émettre des idées.

Phase de travail collaboratif

Objectifs

L'objectif principal est de faire traiter aux étudiants, par groupes, des questions concernant les dispositifs de FAD. Si cet exercice est l'occasion de les mettre en situation de collaboration et de leur faire percevoir les difficultés et les avantages de cette manière de travailler, il n'est pas question d'en faire des experts en travail collaboratif.

Avantages et contraintes

Les forums constituent, à peu de choses près (un groupe a utilisé la conversation en ligne avant de renoncer), les seuls moyens dont disposent les tuteurs pour se faire une idée de la manière dont le travail se déroule et contrôler la production si nécessaire.

Déroulement

Un forum a été créé par les tuteurs pour chacun des groupes. Tous les forums sont accessibles à l'ensemble des étudiants. Ils peuvent donc s'intéresser à la manière dont les autres groupes fonctionnent, mais il leur est demandé de ne pas interférer dans les discussions des membres d'un autre groupe que le leur.

Les groupes tentent de s'accorder sur la problématique qu'ils veulent traiter. Lorsqu'ils y arrivent, ils recherchent et contactent des personnes qui peuvent répondre aux questions qu'ils se posent. La communication avec ces personnes s'effectue de diverses manières, le courrier électronique étant le moyen le plus utilisé. La rédaction d'un document est généralement prise en charge par un des membres du groupe qui transmet sa version aux autres pour corrections et commentaires.

Le travail est renvoyé par courrier électronique aux tuteurs.

Évaluation

Les membres des différents groupes passent beaucoup de temps à exposer leurs idées et à s'accorder sur la problématique. Assez souvent, la réponse à une proposition consiste en une autre proposition. La discussion est souvent débridée. Les tuteurs interviennent pour demander à l'un ou l'autre de synthétiser l'ensemble des propositions, de susciter le débat par des questions. On retrouve dans les débats électroniques les problèmes des débats oraux et notamment, le manque d'efficacité en cas d'absence d'animation organisée. Le problème de la gestion du temps est évidemment crucial et les groupes ne le gèrent pas toujours correctement. Il est vrai que cette partie du travail est d'une durée plus longue et beaucoup moins structurée par les tuteurs qui se limitent à une régulation du processus et à quelques avertissements à propos du temps consacré à certaines tâches.

Les groupes se contentent de contacter une seule personne. Il s'agit du concepteur de la plateforme ou d'un enseignant qui l'utilise de manière plus ou moins efficace. Ils se focalisent sur le canal courrier électronique alors qu'une rencontre ou un coup de fil étaient parfois possibles (mais pas toujours). Ils ont rassemblé leurs questions dans des questionnaires et le côté trop formalisé de ces derniers n'engage pas les personnes contactées à répondre dans le détail. Quelquefois, ces dernières donnent un article de référence en précisant aux étudiants qu'ils pourront y trouver réponses à leurs questions. Les longues discussions du début ont consommé du temps et il ne leur en reste plus beaucoup pour une régulation.

Enseignements

Il est recommandé de fournir aux membres des groupes quelques conseils préalables à propos de l'animation des discussions en ligne. Laisser faire aux groupes leurs propres expériences sans un minimum de lignes de conduite peut conduire leurs membres à la frustration car ils se rendront compte, tôt ou tard, de leur inefficacité à ce propos et surtout de ses conséquences en termes de qualité du travail.

Lorsqu'une activité est d'une durée plus importante, les interventions ponctuelles des tuteurs ne suffisent pas à corriger les errements des groupes. Une structure doit être sous-jacente pour aider naturellement à respecter les

délais et améliorer la qualité des différentes interventions en permettant de leur consacrer un temps suffisant. Cette structure pourrait être mise en place par les tuteurs sous forme d'une découpe de la tâche en sous-tâches avec planification de celles-ci. Elle pourrait également faire l'objet d'un travail du groupe. On se rapproche alors davantage de la notion de gestion de projet.

Phase de mise en commun

Objectifs

Cette phase ne s'inscrit pas dans le cadre du cours proprement dit. Toutefois, comme il s'agit d'un cours sensé analyser les dispositifs de FAD et que le cours lui-même en est un, il est raisonnable de consacrer une séance en présence de tous les étudiants afin qu'ils puissent présenter leur travaux (une belle opportunité pour les autres de découvrir d'autres dispositifs) et qu'ils puissent débattre avec les enseignants à propos du dispositif qu'ils ont eux-mêmes expérimenté.

Avantages et contraintes

Les étudiants sont familiarisés, dans d'autres cours, à des démarches de type compte-rendu.

Sur un autre plan, le temps risque à nouveau de manquer. Il faut dire que la durée officielle du cours est de 15 heures et que les performances demandées aux étudiants la dépassent très certainement.

Déroulement

Chaque groupe dispose de 20 minutes pour exposer le fruit de sa recherche. À l'issue de chaque présentation, les enseignants comme les autres étudiants posent aux membres du groupe les questions qu'ils souhaitent. Des mini-débats s'ensuivent.

Dans une seconde partie, les enseignants soumettent aux étudiants un certain nombre de questions⁶ sur la manière dont ils ont vécu l'activité en vue de l'évaluation et de la régulation de celle-ci.

Évaluation

Les étudiants interviennent à tour de rôle de manière souple et concertée. La qualité des présentations est à la mesure du temps qui a pu être consacré aux différentes parties. Ils pren-

⁶ Cfr annexe

nent conscience, à travers les débats, de l'influence de la structuration de la démarche sur la qualité de la production: choix du canal de communication, choix des intervenants, type d'interview, accélération de certaines étapes, travail en parallèle, distribution des tâches,... Il s'ensuit une certaine frustration de ne pas avoir pu donner le meilleur d'eux-mêmes car ils ont le sentiment que sans les problèmes d'organisation, ils auraient pu s'en sortir beaucoup mieux. Ils regrettent alors de n'avoir pu soumettre leur travail final pour validation avant la fin du cours.

La partie concernant l'évaluation du dispositif vécu par les étudiants montre qu'elle mérite sans doute d'être davantage développée à l'avenir, voire préparée par ceux-ci. Les questions tendent en effet à les faire réfléchir sur leurs pratiques et les réponses à de telles questions sont rarement immédiates.

Enseignements

Lorsqu'une activité vaut autant par le processus qui la structure que par son contenu, il est dommage de se passer d'une évaluation finale permettant de mettre en lumière les erreurs, les maladresses, les hésitations, tant du côté des participants que des organisateurs.

Mener une activité en laissant au groupe beaucoup de liberté pour la construire est certes une stratégie pleine de richesse. Il faut cependant savoir que les excellentes leçons qu'on peut tirer de telles expériences donnent à ceux qui en profitent l'envie de montrer sans tarder qu'ils les ont effectivement intégrées. La programmation demande alors de tenir compte de cette observation. Une autre stratégie pourrait consister à mettre en garde au maximum et dès lors, à évaluer de manière plus sévère.

BILAN, REGULATION DU DISPOSITIF

À la suite de cette expérience, il convient de tirer quelques conclusions plus générales. Le cours existait précédemment sous une forme qui ne comportait que l'activité d'apprentissage collaboratif. L'ajout d'une phase de travail individuel risquait d'alourdir la charge de travail des étudiants et d'influer sur la qualité du travail collaboratif. Il revient que la qualité des travaux n'est pas moins bonne que par le passé. Le travail coopératif prépare, en quelque sorte, un peu mieux la phase de travail collaboratif. Il

faut encore tenir compte du niveau des étudiants d'une année à l'autre.

Nous retiendrons qu'il est important de mesurer finement le temps nécessaire à la réalisation de chacune des activités. Cette remarque est renforcée par le fait que la plupart des communications sont asynchrones et qu'il n'y a donc pas de « temps à perdre ».

Il est également souhaitable de mesurer correctement la charge réelle de travail des étudiants hors temps perdu (manque de compétences technologiques, manque d'organisation,...) bien évidemment. En ce sens, l'activité qui a été décrite mériterait sans doute qu'on en augmente le nombre d'heures officielles.

Compte tenu de la richesse de l'activité, et tenant compte de l'importance du principe d'isomorphisme, il conviendrait sans doute de proposer ce cours à l'ensemble des étudiants. Il a, en effet actuellement, le statut de cours à option.

Lorsqu'une activité est de plus longue durée, il est bon de la baliser davantage, surtout si les étudiants n'ont pas l'habitude des projets et de la négociation.

Enfin, le processus de réflexivité qui a été vécu de manière un peu fortuite, mérite d'être intégré dans le processus global sous forme d'activités supplémentaires.

On retiendra encore qu'il faut être attentif à élargir la notion de dispositif de FAD chez les étudiants au-delà de celle de plateforme d'EAD.

Lorsqu'une production est attendue des étudiants et pour les étudiants, il convient de la doser en fonction de leur nombre. Il ne faut pas que la production globale soit telle qu'elle devienne inutilisable parce que trop abondante.

Après une séance travail qui aura permis de s'accorder sur les objectifs, la méthodologie et le programme, la collaboration entre les enseignants peut se poursuivre à distance, par téléphone, par courrier électronique voire par conversation en ligne. Pendant la durée du cours, un réglage des interventions de manière souple est souhaitable. Il s'agit surtout d'éviter les redites (on a souvent envie de réagir en même temps à certains dysfonctionnements) tout en laissant à chaque tuteur l'opportunité d'intervenir. Ces remarques ont d'autant plus de poids que les étudiants accordent beaucoup

d'importance à la guidance qui leur est fournie et qu'ils sont très demandeurs à ce propos.

L'absence de connaissance à propos d'un dispositif pédagogique qui utilise les technologies de manière intensive pousse souvent les apprenants à se focaliser sur les fonctionnalités de l'outil et non sur les usages qui en sont fait. Il ne suffit pas d'attirer leur attention sur les usages, il faut aussi les rendre critiques par rapport à ceux-ci et aux relations qui en sont faites. On constate, par exemple, un manque de discernement des étudiants lorsqu'ils sont confrontés à la subjectivité relative des personnes qui ont mené diverses expériences. Les utilisateurs, et a fortiori les concepteurs de tels systèmes, sont généralement des passionnés qui ne fournissent pas toujours une vue très objective de la manière dont les activités liées à ces systèmes peuvent se dérouler. Les étudiants peuvent avoir tendance à prendre ces informations pour argent comptant.

Le travail en groupe doit permettre des économies d'échelle et faire en sorte que le travail collectif soit meilleur que la somme des travaux individuels qui auraient pu être produits. À nouveau, dans un processus qui exploite intensivement les technologies de la communication, les tuteurs doivent être attentifs à la manière dont les groupes progressent dans leurs productions et notamment, si le travail est régulièrement réparti, si les compétences de chacun sont efficacement exploitées, si la mécanique ne s'enraye pas.

CONCLUSION : ELARGISSEMENT DU PROCESSUS ET TRANSFERTS

La question importante que l'on peut se poser en guise de conclusion est de savoir dans quelle mesure les enseignements tirés de cette expérience particulière peuvent être généralisés et dans quels domaines. La réponse à cette question doit être envisagée selon plusieurs aspects et particulièrement, celui du public, celui des matières, voire celui des activités à développer.

Concernant le public, nous pensons que de telles expériences nécessitent un certain nombre de compétences transversales chez les étudiants. Parmi celles-ci, citons au moins:

- une maîtrise suffisante des technologies⁷,
- une capacité à établir des démarches pour construire des connaissances sur un sujet que l'on maîtrise peu,
- une habileté dans la recherche d'information sous toutes ses formes et en particulier une capacité à évaluer la qualité des informations provenant du Web,
- une expérience du travail de groupe et au minimum, une capacité à être à l'écoute du point de vue des autres,
- des compétences en matière de synthèse et de présentation de l'information,
- ...

Cela dit, les processus décrits ici sont très proches de la démarche de projet et nécessitent toutes les précautions qu'une telle démarche exige. Une expérience antérieure, un vécu de développement collectif de projet est un atout important pour le succès d'un tel exercice.

Mener une expérience de formation en ligne ne demande pas nécessairement de disposer d'une très grande équipe d'enseignants. S'il est courant de redéfinir, voire de multiplier et de détailler les rôles lors d'une activité menée à distance (Denis 2003), les enseignants peuvent faire le choix d'exercer tous ces rôles en veillant à ce que les plus techniques d'entre eux ne soient pas trop contraignants. Pourquoi l'enseignant ne pourrait-il les exercer tous à la fois? Il devrait pour cela veiller à se donner les meilleures conditions de travail possibles et notamment choisir, pour lui et pour les étudiants, des outils simples d'utilisation. Il devrait aussi s'assurer des compétences et de l'expérience préalables des étudiants. Toutefois, nous avouons qu'une collaboration entre deux enseignants est de nature à soulager le poids du travail et à enrichir le tutorat par des interventions au cours desquelles les enseignants eux-mêmes sont susceptibles d'apprendre l'un de l'autre. Cette collaboration se doit d'être vécue comme un projet dans le projet et comme une opportunité supplémentaire d'offrir aux étudiants la possibilité de s'imprégner de la démarche de collaboration.

⁷ Pour le vérifier, on peut s'inquiéter de savoir à quels types d'utilisateurs des TIC on a affaire (<http://www.det.fundp.ac.be/destef/documents/pres2003.pdf> p. 13 à 18 et Vandeput 2003).

BIBLIOGRAPHIE

- Alava, S. (2000). *Cyber espace et auto formation*, Bruxelles, De Boeck .
- Bélisle, C. e. L., M. (1996). Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC ? *Éducation Permanente* 2 (127): 19-47
- Charlier, B. (2000). Comment comprendre les nouveaux dispositifs de formation ? . In : Alava, S. (2000). *Cyber espace et auto formation*, Bruxelles, De Boeck.
- Daele, A., Denis, B., Deschryver, N., Lusalusa, S., Peeters, R., Quintina, J., Serrat, N. & Willem, C. (2000). Quels apprentissages pour de futurs enseignants dans le cadre d'une communauté d'apprentissage virtuelle ? , *Colloque ATEE*, Barcelone, août 2000.
- Daele, A. et Docq, F., « Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance ? » *Communication au 19^{ème} colloque de l'AIPU, (Association Internationale de Pédagogie Universitaire), Les méthodes actives dans l'enseignement supérieur. Regards pluriels et critiques sur les pratiques, 29 au 31 mai 2002, Louvain-la-Neuve.*
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? . *Distances et savoirs*, 1- n°1/2003, 19-46.
- Denis, B. et Vandeput, E. (2004). Articuler présence et distance pour former aux technologies de l'éducation et de la formation. *Colloque TICE Méditerranée 2004, Nice.*
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2002). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels.* Québec. Presses de l'université du Québec.
- Lewis, R. (1998). Apprendre conjointement : Une analyse, quelques expériences et un cadre de travail. In J.-F. Rouet & B. de la Passardière, *Hypermédiat et Apprentissages* (11-28). Actes du quatrième colloque. Poitiers : Université de Poitiers.
- Vandeput, E. (2003). Évaluer les compétences en TIC, une gageure? Actes en ligne des premières journées francophones de didactique des progiciels *INRP - GEDIAPS* Paris, octobre 2003. <http://orion.inrp.fr/didapro/>