

LES ASPECTS SOCIAUX DANS UNE FAD FAVORISENT-ILS L'APPRENTISSAGE OU AU CONTRAIRE L'ENTRAVENT ?

Besma BEN SALAH,

Maître Technologue – ISET de Sousse – Tunisie

besma.bensalah@isetso.rnu.tn , + 216 98 40 29 95

Bruno GUILLET,

Ingénieur pédagogique – CNAM Aquitaine – Bordeaux – France

bruno.guillet@cnam.fr + 33 6 71 30 48 96

Résumé : La formation à distance (FAD) a choisi de concrétiser un projet ambitieux de formation tout au long de la vie permettant à de nombreux sujets de poursuivre leurs cursus de formation malgré les distances de toutes natures (géographique, culturelle, sociale, économique et transactionnelle).

A travers cette contribution, nous voulons dépasser la vision idyllique pour se poser plus largement la problématique des apports mais aussi des freins que peuvent représenter les principes collaboratifs et les aspects sociaux dans une FAD.

Summary : E-learning has chosen to implement an ambitious project of training throughout the whole life allowing many people to carry on their training courses regardless the distances of all kinds (geographical, cultural, social, economical and transactional) .

Through this work, we wish to exceed the idyllic vision to arise more broadly not only the issue of its contributions but also the handicaps that may represent the collaborative principles and social aspects in e-learning.

Mots clés : FAD, dimension humaine, lien social, communauté d'apprentissage, intelligence collective.

Les aspects sociaux dans une FAD favorisent-ils l'apprentissage ou au contraire l'entravent ?

1. INTRODUCTION

La formation à distance (FAD) a choisi de concrétiser un projet ambitieux de formation tout au long de la vie permettant à de nombreux sujets de poursuivre leurs cursus de formation malgré les distances de toutes natures (géographique, culturelle, sociale, économique et transactionnelle). Cet outil fait appel à divers profils (enseignants, apprenants, responsables, coordinateurs, administrateurs, techniciens, ...etc.) et divers modes de travail pédagogique (Autoformation, apprentissage coopératif, collaboratif ...etc.) qui semblent exiger un renforcement des dimensions humaine et sociale de la donne. Ces dimensions existent et apparaissent selon différents aspects :

- Relationnels : Relations liant les divers intervenants, échanges entre les divers acteurs, interaction, communication, ...
- Comportementaux : engagements dans le travail de groupe, entraide communautaire, création de communauté d'apprentissage, de pratiques, communauté virtuelle, ...
- Interculturels ou Multiculturels : échange culturel, diversité culturelle, respect des différences, tolérance, communication des civilisations, ...
- Economiques : égalité des chances dans les métiers à base des TIC, fracture numérique, décalage Nord/Sud, ...
- Pédagogiques : approche pédagogique socioconstructiviste, travail collaboratif, travail coopératif, interactivité, outils d'aide, ...

Les quatre premiers aspects se créent spontanément dans la communauté alors que le dernier est dicté par le dispositif de formation (ses choix pédagogiques et technologiques).

A l'occasion de préparation et de mise en place de dispositifs de FAD, quelques uns de ces aspects sont abordés comme le lien tuteur/apprenant pour mettre en exergue les diverses interventions tutorales. En fait, la médiation humaine est déterminante et c'est de son adaptation aux besoins des formés et de sa pertinence que dépend la réussite ou l'échec des formations entreprises. L'absence physique des divers acteurs du dispositif appelle à un substitut de cette composante majeure du lien social. L'environnement technique (la plateforme de FAD) fait de sorte que la présence humaine et les liens sociaux soient remplacés par des outils favorisant l'interactivité sans entraver la personnalisation du parcours.

Néanmoins, multiples sont les aspects sociaux qui passent inaperçus malgré leur importance et leur influence sur la qualité des apprentissages. En effet, la préparation des enseignants à adopter un nouveau profil et exercer de nouveaux métiers marqués par des nouvelles pratiques et les problèmes rencontrés par les apprenants et liés aux aspects sociaux de cette expérience suscitent d'avantage de réflexions. Pour les formations hybrides, on a le moyen d'apporter des ajustements lors des regroupements présentsiels, ce n'est pas le cas d'une formation entièrement à distance, par conséquent, on se propose de mener la réflexion dans le contexte d'une formation intégralement à distance.

A travers cette contribution, nous voulons dépasser la vision idyllique pour se poser plus largement la problématique des apports mais aussi des freins que peuvent représenter les principes collaboratifs et les aspects sociaux dans une FAD.

Dans un premier temps, on se propose de définir les aspects sociaux d'une FAD, d'en lister les facteurs, les acteurs, les manifestations et les effets sur l'apprentissage.

Dans un second temps et afin d'asseoir l'analyse sur des éléments tangibles, la communication nous livre les résultats d'une enquête ciblée administrée à un échantillon représentatif d'apprenants actuels ou anciens du Master Pro UTICEF¹.

S'appuyant sur les résultats complets de cette étude d'une part, sur des références théoriques ou expérimentales pertinentes d'autre part, la communication propose une série de recommandations ayant pour but de mettre en avant les changements à opérer pour favoriser les liens sociaux dans le sens d'une amélioration des dispositifs de formation.

Symbole important de cette communication, leurs auteurs sont séparés par un continent, une culture, une mer et des milliers de kilomètres.

2. APPRENTISSAGE COLLABORATIF ET INTELLIGENCE COLLECTIVE

a. Apprentissage collaboratif par les TIC

L'avènement des TIC, des technologies réseaux et aujourd'hui des très hauts débits, incite aux pratiques d'actions collectives et donc aux processus d'apprentissage collaboratif amenant les individus à collaborer, décroquer leurs espaces de référence, mutualiser leurs compétences, co-construire et partager leurs connaissances en s'affranchissant des contraintes de distance, de temps, de frontières culturelles et hiérarchiques. La collaboration aide ainsi à aborder des questions complexes selon les approches de la pédagogie active comme la résolution de problèmes pour lesquelles il n'existe pas de réponses a priori et qui portent à controverse.

Ce qui change avec ces technologies, et ce n'est pas rien, c'est la facilité et donc, potentiellement, la fréquence de contacts et d'échanges « intéressants », entre tuteurs/animateurs et apprenants, mais aussi entre pairs avec un brouillage plus fréquent des frontières sociales et culturelles, sortir des groupes sociaux et des hiérarchies qui nous limitent et nous enferment, pour mieux réfléchir et apprendre ensemble. (Mallet, 2007).

Dans ce contexte de la puissance du collectif à l'oeuvre dans les espaces virtuels, émerge une culture de l'échange dans la rencontre mondiale des cultures, où l'on parie sur la plus-value de la mutualisation face à l'individualisme, où le collectif transcenderait l'individuel (Rainguez, 2007).

Néanmoins, force a été de constater que l'apprentissage collaboratif, via les usages des TIC, ne va pas de soi, et plus personne n'est assez naïf pour croire que la mise à disposition d'outils de communication, dans un espace éducatif, génère automatiquement l'aptitude à communiquer, ou même l'envie de communiquer (Siméone & al, 2007). On ne peut que constater que «le développement de réseaux technologiques ne génère pas spontanément celui des réseaux humains» (Godinet, 2007) et que l'intégration des TIC au sein de situations d'apprentissage nécessite et/ou développe chez les acteurs - enseignants et étudiants - des compétences qui vont bien au-delà d'une simple appropriation de fonctionnalités technologiques.

Selon Siméone, Eneau et Rinck (2007), ces compétences - recherche et traitement de l'information, formulation et verbalisation des idées, négociation, argumentation et écoute du point de vue de l'autre, production de documents synthétiques et consensuels - participent de ce qu'il est aujourd'hui convenu d'appeler la « culture numérique ».

Les dispositifs d'apprentissage collaboratif utilisant les TIC se doivent alors d'expliquer ces compétences et les principes pédagogiques et relationnels susceptibles de favoriser leur actualisation. Bâti souvent sur une approche pédagogique socioconstructiviste, ces dispositifs se doivent également de faire face aux difficultés inhérentes à l'activité collaborative : nécessité de réel partenariat avec les pairs pour réussir l'activité, d'une négociation des modalités de coordination au sein du groupe, d'une négociation des outils et moments de communication, d'une gestion des conflits, d'une constance dans l'investissement, etc.

¹ Utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement et la Formation

Dans l'intérêt porté au groupe, l'apprenant ne doit en aucun cas être négligé, ses besoins et ses exigences évoluent, il cherche une connaissance active, mobilisable et applicable dans les réalités professionnelles. Il devient l'acteur de sa propre formation, il construit son propre parcours en réponse à ses besoins, sa motivation doit alors être maintenue et renforcée par le dispositif et ses choix pédagogiques et organisationnels.

b. Intelligence collective

D'après Jeanne Mallet, le facteur technologique crée de nouvelles opportunités qualitatives et quantitatives d'interaction entre les groupes sociaux, interactions qui sous-tendent de nombreux apprentissages, formels et informels, individuels et collectifs. C'est dans ce contexte qu'émergent notamment les concepts d'« équipe apprenante » (Le Moigne, 1995), d'« organisation apprenante », d'« intelligence collective » (Levy, 1997) et de « communautés d'apprentissage ». Auxquelles on peut rajouter les concepts de « communautés de pratique » et de « communautés virtuelles » qui se développent principalement à travers des interactions en réseau.

Le concept d'équipe apprenante déborde des apprentissages individuels pour s'intéresser à des apprentissages collectifs multiples et variés au niveau des équipes reliées à distance par des réseaux.

La question qui se pose : Quels est l'apport du groupe ? Et pourquoi est-il plus intelligent qu'un seul individu ?

Selon Piaget qui définit la coopération comme tout rapport entre deux ou n individus égaux ou se croyant comme tels, autrement dit tout rapport social dans lequel n'intervient aucun élément d'autorité ou de prestige, les relations entre pairs affectent l'équilibration, ce qui engendre des coordinations et équilibres internes, et, à travers la confrontation, favorise l'apprentissage. Par conséquent il est plus favorable pour l'apprentissage d'être confrontés à des pairs qu'à une autorité institutionnelle, qui pourrait inférer sur l'attitude de l'apprenant. (Piaget, 1928).

Il est à préciser que l'**équilibration** est un processus d'autorégulation, c'est l'équilibre entre le processus d'*assimilation*, par lequel l'individu incorpore les éléments du milieu à sa structure cognitive, et le processus d'*accommodation*, par lequel il modifie cette structure en fonction des éléments du milieu. L'assimilation et l'accommodation sont les deux invariants fonctionnels décelables dans tout acte d'intelligence.

L'intelligence collective, quant à elle, se définit comme l'étude des capacités d'un groupe d'acteurs humains et d'agents artificiels à atteindre dans l'action commune une performance supérieure à l'addition des performances individuelles (www.wikipedia.org). En effet, en plus et par delà les apprentissages individuels, vont apparaître des apprentissages et des compétences collectives, qualifiée d'intelligence collective.

Selon Anzieu et Martin, un groupe est un système, c'est-à-dire *un ensemble d'éléments en interaction, organisé en fonction d'un but*. Ils proposent un modèle dynamique de fonctionnement des groupes où l'action individuelle est expliquée à partir de la configuration particulière qui s'établit entre le sujet et son environnement à un moment donné, autrement dit un système de forces en équilibre. Quand ce dernier est rompu, cela engendre des tensions chez l'individu et son comportement va tendre naturellement à agir pour rétablir l'équilibre dans le système.

Le groupe est assimilé à un système au sein duquel existent des structures fermées, constamment évolutives, et possédant une énergie constitutive dont une fraction seulement est effectivement utilisée. Afin de mobiliser l'énergie latente, donc d'exploiter les ressources du groupe de façon optimale, il convient de mettre en oeuvre des situations favorables. Il s'agit de libérer les talents et les énergies des individus de manière à satisfaire à la fois les exigences de la production et celles de la personne. Le groupe peut alors être envisagé comme un homéostat dont la fonction est de juguler des systèmes de tension qui touchent à l'équilibre entre son ouverture vers l'extérieur, dans la poursuite des objectifs à atteindre, et sa fermeture sur lui-même pour assurer la **cohésion** du groupe (Anzieu et Martin, 2003)

D'autre part, dès les premiers travaux engagés, par Vygotsky, dans le domaine de l'apprentissage par interaction, on s'est rendu compte que pour que cette dynamique interpersonnelle opère, il n'était pas nécessaire que le sujet soit en présence effective d'un partenaire au moment de la réalisation du

problème ou de la tâche (Vygotsky, 1985). Ce qui permet d'envisager indifféremment le travail de groupe en présentiel qu'à distance.

3. SCENARIO D'APPRENTISSAGE COLLABORATIF A DISTANCE ET COMPETENCES PSYCHOSOCIALES

a. Scénario d'apprentissage collaboratif à distance

Il est largement constaté que la mise en ligne de contenus de cours (cours, leçons, exercices, tests, etc.), même développés par un expert du domaine, ne suffit généralement pas pour satisfaire aux objectifs d'apprentissage retenus. Il s'agit bien plus de proposer un scénario d'apprentissage offrant, certes un contenu, mais aussi l'environnement pédagogique nécessaire à l'appropriation de ce contenu, ainsi qu'au développement des compétences afférentes. Le scénario comprend alors la description spécifique du contexte d'usage, l'identification des acteurs impliqués et l'explicitation de leur rôle, la place des interactions dans la construction de la connaissance, des propositions d'activités ad hoc, l'intégration pertinente des outils, etc. Il permet aussi de définir et d'orchestrer les activités dévolues aux acteurs, dans un environnement adéquat (espace et temps d'apprentissage) en fonction des objectifs poursuivis et des technologies disponibles (Siméone & al, 2007).

Dans un contexte d'apprentissage collaboratif à distance via les TIC, le scénario d'apprentissage permet d'« anticiper les rôles et les interactions des différents participants et de définir les activités en fonction des contraintes relationnelles, techniques, temporelles, au regard des résultats attendus en terme de productions et/ou d'objectifs d'apprentissage » (Godinet, 2007). Il doit non seulement inciter les apprenants à chercher et à réutiliser des ressources existantes, mais également à prendre des initiatives, à négocier pour prendre une décision, à argumenter pour parvenir à un consensus, à porter un regard critique sur les productions des pairs, à produire collectivement de nouvelles ressources, etc.

Néanmoins, quelque soit l'attention que l'on peut apporter à la description et à l'instrumentation des activités d'enseignement et d'apprentissage, il reste difficile pour un scénario de définir et d'intégrer la dynamique des interactions entre apprenants, ou entre apprenants et enseignants. Pourtant, ces variables relationnelles - souvent recouvertes par la notion « d'engagement dans la tâche » - conditionnent en grande partie la mise en pratique du scénario, ainsi que la qualité de ses issues (Siméone & al, 2007).

De point de vue théorie pédagogique, les dispositifs d'apprentissage collectif s'appuient sur des théories concernant à la fois le développement cognitif et l'impact des facteurs sociaux dans ce développement. Micheli (2006), dans son étude sur les approches par projet et par problème, a mis en évidence que l'apprenant construit lui-même son socle de connaissances, il apprend à utiliser ses connaissances pour en acquérir de nouvelles, il acquiert de nouvelles connaissances en les contextualisant et finalement apprend à rechercher les connaissances utiles à la solution de situations données. Sur le plan communautaire, l'étudiant apprend à travailler en équipe et à développer des compétences interpersonnelles et des qualités personnelles et de nouvelles attitudes (Maes, 2007).

b. Rôle de l'enseignant

Le rôle central de l'enseignant est un facteur facilitateur. Les prédispositions de ce dernier doivent permettre d'orienter les apprenants au moyen de processus **cognitifs et métacognitifs** et ainsi faciliter l'accès à l'information et au savoir en devenant un co-apprenant lui-même. Ce que l'enseignant doit faire avec ses apprenants, dans un projet collaboratif en réseau, se résume aux rôles suivants : planificateur et gestionnaire (coordonnateur), guide (facilitateur ou «coach») et évaluateur.

Selon Vygotsky (1978), la médiation attendue chez l'enseignant a deux facettes : elle est **cognitive et métacognitive**. À travers la médiation métacognitive, l'enseignant amène les apprenants à prendre graduellement en main leur processus d'apprentissage, c'est-à-dire à le planifier, le diriger, le contrôler, le vérifier et l'évaluer. Au fur et à mesure que les apprenants deviennent de plus en plus experts en la matière, l'enseignant cède davantage les responsabilités. Le rôle de l'enseignant devient progressivement celui d'un guide dans une communauté d'apprenants, plus précisément, l'enseignant facilite les activités et projets d'apprentissage par le biais d'un encadrement soigneusement élaboré (Brown et Campione; 1994 et 1996).

Selon Maes (2007), le rôle du tuteur est de fournir un soutien à l'apprenant tant du point de vue **cognitif que métacognitif**, il soutient la motivation de l'apprenant en cas de découragement et veille à la synergie entre travail en groupe et travail individuel. L'action menée par le tuteur, dans son rôle d'accompagnateur et de guide, consiste plus à agir sur les processus d'apprentissage de l'apprenant. Les apprenants ne placent pas l'enseignant au centre du groupe mais l'envisagent comme un guide et un stimulateur. Ce dernier point rejoint un autre facteur de réussite en enseignement à distance, celui du développement de l'appartenance à un groupe. Un véritable sentiment d'appartenance au groupe serait limité si le tuteur en était l'instigateur principal. Le groupe vit et apprend avec tous ses membres (enseigné et enseignant).

Selon Siméone, Eneau et Rinck (2007), le tuteur semble influencer fortement la mise en place de processus de groupes qui sous-tendent l'expression ou le développement des compétences nécessaires à la progression de l'apprentissage collaboratif, soit directement par son action lors des échanges (guidance, cadrage ou cadrage dans les forums, les chats tutorés, etc.), soit indirectement par les préalables mis en place - ou non - dans les modalités d'évaluation, règles de formalisation des échanges, etc. Ainsi, la prise en compte, dans l'accompagnement pédagogique des apprenants, des compétences sollicitées par l'apprentissage collaboratif, et des processus de groupe associés, contribue fortement à la performance des groupes de travail collaboratif.

c. Compétences psychosociales

Travailler ou apprendre en groupe et en collaboration mobilise un certain nombre de **compétences sociales**, préalablement nécessaires à la réalisation de la tâche et/ou susceptibles de se développer tout au long de la situation collaborative : définir ou négocier un objectif, des méthodes et/ou des rythmes de travail partagés, identifier et solliciter les ressources ou les compétences présentes au sein du groupe, etc. Plusieurs cadres théoriques ont été développés pour essayer de rendre compte des processus de coordination et de résolution de problème au sein des groupes de travail ou d'apprentissage collaboratif, le modèle de la mémoire transactive (Wegner, 1986), en particulier, s'attache à souligner la relation positive entre performance et perception, par les membres de ces groupes, des connaissances ou des compétences disponibles chez leurs pairs. Plus précisément, ce concept a été élaboré pour expliquer comment des personnes habituées à travailler ensemble pouvaient partager des expériences et des connaissances communes qui leur permettent d'anticiper les idées de chacun, de se répartir les tâches en fonction de leurs compétences, et in fine, d'accroître leur efficacité collective lors d'une prise de décision ou d'une résolution de problème (Siméone & al, 2007).

En effet, les membres d'un groupe de travail, devenant familiers, puissent se servir de leurs partenaires comme des « mémoires externes », en sachant précisément quelles sont les compétences de chacun et développent ainsi une **métacognition collective** qui favorise la réussite d'une activité collaborative et aide le groupe à atteindre une meilleure performance collective. Au fur et à mesure de l'activité collaborative, les compétences de chacun sont plus finement perçues, affichées, voire diffusées.

Bien que multiples compétences psychosociales des apprenants se développent spontanément au sein du groupe, il est à souligner l'intérêt de leur prise en compte lors de l'élaboration et de la mise en oeuvre de scénarios supportant l'apprentissage collaboratif. Surtout si le dispositif de formation se donne comme objectif de préparer à plus d'autonomie, de créativité et d'initiative les futurs acteurs sociaux.

4. CONTEXTE DE L'ETUDE

Le contexte de référence est celui d'un groupe d'apprenants adultes, ayant des expériences, des compétences, des cultures et des visions différentes, dans le cadre du Master Pro UTICEF, une FAD intégrale qui prépare des acteurs de l'enseignement/formation à la conception et la réalisation de dispositifs intégrant les TICE satisfaisant des objectifs pédagogiques, centrés sur l'apprenant et sur son rapport à l'apprentissage, combinés aux paramètres inhérents aux technologies éducatives. Le Master est une occasion pour les apprenants de pratiquer pour concevoir des dispositifs de formation dans lesquelles la collaboration apparaît à la fois comme une voie de construction de connaissances et comme mode de fonctionnement. Cet environnement regroupe une communauté conséquente formée d'apprenants, d'enseignants (tuteurs et concepteurs) et de coordinateurs. Impactée par les contraintes

du virtuel, cette communauté évolue dans des dimensions spatiotemporelles spécifiques. Cette communauté constitue donc le contexte de notre réflexion, précisément pour mesurer l'impact des aspects sociaux sur les apprenants. Les observations qui étayaient notre investigation ont été conduites auprès de l'acteur apprenant.

En envisageant un apprentissage collaboratif comme un tout plutôt que l'agrégation de parties, les apprenants interagissent et leurs actions sont interdépendantes, d'une part parce que chacun est intéressé par l'atteinte de l'objectif sur les plans individuel et collectif, d'autre part du fait de leurs confrontations dans le système. L'interaction consiste, selon Goffman, en un processus dynamique d'adaptation mutuelle, de telle sorte que l'échange puisse continuer et les objectifs poursuivis être atteints.

Dans ce Master, les apprenants ont une certaine liberté quant aux modalités de conduite de leur collaboration, toutefois, ils sont contraints par les spécificités du dispositif (acteurs disponibles, fonctionnalités des outils offerts par la plateforme, etc.) et par les objectifs pédagogiques partagés. L'idée est de les mettre en situation d'apprentissage où ils auraient à :

- lire des références théoriques proposées et éventuellement rechercher d'autres ressources,
- comprendre une situation problème qui relève d'un module afférent,
- discuter, échanger pour s'approprier les contenus des ressources,
- proposer une démarche et des idées pour solutionner la situation problème,
- formuler et argumenter ces idées, en vue de (co-) produire un document (par équipe),
- mutualiser ces productions avec les autres équipes du groupe, voire les synthétiser,
- réinvestir les connaissances et/ou compétences acquises à d'autres activités, relatives à d'autres modules,
- transférer les acquis dans la réalisation du projet pédagogique personnel.

Les modules suivis par les apprenants ont en commun d'imposer des consignes de travail, un échéancier, des objectifs à atteindre et des critères d'évaluation. Les modalités de travail obéissent à un schéma commun : une première phase de travail individuelle ensuite une deuxième phase collaborative (par équipe restreinte de quatre individus au maximum et/ou par groupe d'une douzaine d'individus). La constitution des équipes peut être faite par le tuteur afférent comme elle peut être laissée aux apprenants qui se rassemblent parfois par affinités mais surtout par efficacité au point qu'on peut assister à des exclusions face à des rassemblements par défaut. Il est clair que le motif des apprenants qui se cherchent est de former une équipe cohésive. L'intervention du tuteur dans la constitution des équipes limite les conflits au début et accélère la concentration sur le thème à traiter mais elle ne fait pas totalement disparaître toute manifestation d'incompréhension, d'antagonisme ou même d'hostilité à l'intérieur des équipes.

Initialement, le tuteur est quasiment le seul interlocuteur des apprenants, qui ne perçoivent leurs pairs comme sources potentielles d'informations et de compétences qu'au fur et à mesure de l'avancement des apprentissages. Ce temps permet, non seulement, de prendre confiance en soi et en les autres mais également d'approcher les autres apprenants et de découvrir leurs capacités.

5. METHODOLOGIE

L'étude vise à dépasser la vision idyllique pour se poser plus largement la problématique des apports mais aussi des freins que peuvent représenter les principes collaboratifs et les aspects sociaux dans une FAD. Pour ce faire, nous avons sollicité des apprenants ayant suivi une FAD intégrale pour recueillir ensuite analyser leurs propos concernant les forces et les faiblesses du travail collaboratif à distance et les apports et les obstacles du brassage d'apprenants culturellement et socialement divers.

L'approche méthodologique adoptée consiste donc en l'analyse quantitative et qualitative des résultats d'une enquête ciblée via un questionnaire de 50 questions administré auprès des apprenants actuels et anciens du Master Pro UTICEF, il recueille des informations sur les relations apprenant/apprenant, les

relations apprenant/groupe, le travail collaboratif, les relations apprenant/tuteur et les relations apprenant/dispositif de formation.

Il est à précisé que ce questionnaire est une compilation suivie d'une adaptation et d'un complément de questionnaires existants dans le cadre de travaux de recherche liés à UTICEF comme dispositif de FAD et/ou aux aspects liés au travail collaboratif et au tutorat. Ci-après les auteurs des questionnaires utilisés comme assise à notre support d'enquête :

- Wilhelm CARSTEN (Université de Bourgogne – France)
- Christian DEPOVER, Sandrine DECAMPS, Bruno DE LIEVRE (Université Mons-Hainaut – Belgique)
- Nassira HEDJERASSI (Université Louis Pasteur – France)
- El-Kansa MKADA (Université de la Manouba – Tunisie)
- Souhila HAICHEUR (Université Paris III – France)

L'avantage de cette enquête est qu'elle a permis aux apprenants (surtout anciens) de prendre du recul et d'évaluer leurs expériences « humaines » au sein de la formation. Son inconvénient est qu'elle a comporté plusieurs questions ouvertes dont les réponses sont difficiles parfois à traduire en des items finis.

L'enquête a été lancée le 24/01/08, le questionnaire a été envoyé à 330 acteurs du Master Pro UTICEF via la plateforme UnivR-CT support technologique de la formation. Elle a été relancée le 04/02/08 auprès de **164** apprenants et clôturée le 29/02/08. 60 réponses ont été reçues, soit un taux de réponse de 36,58%.

6. ANALYSE ET RECOMMANDATIONS

a. Analyse des résultats

D'un point de vue quantitatif, les premières tendances annoncées dans le résumé de la communication se confirment. Ce qui est frappant dans les résultats globaux de cette enquête, c'est le nombre important de réponses unanimes. Comme si certains sujets ne supportaient aucune discussion.

Un des chiffres les plus notables et qui peut expliquer ceci, c'est celui concernant le fait que 96,6% des apprenants ont été marqués par le travail de groupe.

Pour autant, le travail collaboratif n'apparaît pas comme l'élément central d'un apprentissage mieux réussi puisqu'un apprenant sur deux nous indique qu'il aurait pu tout aussi bien réussir seul.

On peut donc remarquer ici et là quelques paradoxes ou contradictions. Par exemple, si les répondants indiquent clairement que la collaboration a permis d'atténuer l'hétérogénéité des groupes et que la solidarité était largement présente, 75% des apprenants regrettent tout de même l'attitude de profiteurs ayant abusé de la gentillesse des autres.

Est-ce que cela voudrait dire que la solidarité n'a seulement existé qu'au sein des équipes à l'intérieur du groupe initialement constitué ?

Si la diversité des cultures est perçue comme un élément d'enrichissement et très positif, il n'apparaît pas comme étant un critère de choix dans les items d'efficacité d'une formation à distance. Il semble donc que la diversité culturelle ait été perçue davantage pour ce qu'elle est, c'est-à-dire une opportunité de s'ouvrir à d'autres, de découvrir, plutôt que comme un booster d'apprentissage.

Une des difficultés signalées par les apprenants est celle de la prise de décision en ligne (pour plus de 50% d'entre eux) même si chacun est d'accord pour dire que les pratiques de communication en ligne ont évolué positivement au cours de la formation. Mais il est vrai que communiquer n'est pas décider.

Sur les relations entre apprenants, près de 100% d'entre eux nous indiquent avoir établi des liens sociaux et pour 85% ces liens se sont transformés en liens d'amitié. Ceci semble nous éloigner de la perception traditionnelle de l'étudiant « e-learning » isolé derrière son ordinateur.

Pour près de 80% des répondants, l'identité en ligne prend une toute autre dimension. On peut penser que cela est lié à la diminution de l'influence des aspects physiques et comportementaux observables immédiatement dans des formations en présentiel.

Sur le rôle du tuteur, là encore unanimement les apprenants lui reconnaissent son rôle social et humain. Fait remarquable, le rôle du tuteur est perçu de façon tellement positive que 92% des apprenants ont envie de le devenir eux-mêmes.

Concernant le rapport apprenant avec son dispositif de formation, le plus grand point positif relevé par les répondants, c'est l'accès au savoir. En ce sens, l'objectif initial de la formation à distance est rempli. Viennent ensuite en 2^{ème} position les échanges et enfin l'usage des technologies de l'information et la communication (TIC). Le fait que les échanges arrivent en 2^{ème} point positif dans le cadre d'une formation à distance est à noter.

De la même façon, le dispositif techno pédagogique a modifié la perception des TIC de 82,5% des apprenants. La philosophie collaborative mise en œuvre dans le cadre de cette formation y serait-elle pour quelque chose ?

La possibilité unique d'expression écrite par clavier interposé ne semble pas représenter de handicap pour 80% des répondants. Un sur deux indique que l'expression n'est pas plus facile en ligne que dans des situations de face à face.

Autre paradoxe, si l'éloignement physique semble poser problème pour plus d'un apprenant sur deux, l'unanimité (96,6%) s'établit autour du fait que la présence des autres était réelle. L'outil d'awareness semble offrir cette sensation puisqu'il est synonyme d'omniprésence pour 70% des apprenants. Si le même nombre affirme avoir pu créer facilement des affinités en ligne (ce qui est somme toute remarquable si l'on considère que les apprenants sont séparés par des milliers de kilomètres et des cultures), 83% concèdent que l'interaction électronique ne peut remplacer le contact humain. C'est vraisemblablement pour cette raison que 90% souhaitent que les plateformes pédagogiques intègrent les outils sociaux disponibles dans le web 2.

Malgré tout, 85% des apprenants indiquent, après cette expérience, que l'enseignement par Internet ne signifie en rien des relations appauvries. Et c'est sûrement une des raisons pour lesquelles trois sur quatre déclarent n'avoir jamais eu l'idée d'abandonner la formation. Pour les 25% qui y ont pensé, la première raison évoquée est le rythme de travail.

Sur les items d'efficacité d'une formation à distance, on trouve aux premières places : les méthodes d'apprentissage, les contenus et les ressources pédagogiques, les rôles des tuteurs et le dispositif techno pédagogique.

Les items qui ont peu d'importance pour les répondants comme critères d'efficacité sont la diversité culturelle des apprenants (ce qui tend à confirmer que la perception positive de la diversité culturelle précédemment soulignée reste uniquement liée à la possibilité de la découverte de l'autre), le dispositif d'accompagnement administratif, les outils de communication, la mise en œuvre de processus d'apprentissage collaboratif.

Dans des zones moyennes d'intérêt, on retrouve les processus d'apprentissage collaboratif, les outils de communication du dispositif, les rôles des tuteurs et le dispositif techno pédagogique.

On voit bien ici que ce qui retient l'attention des répondants reste le triangle Apprenant – Tuteur – Contenu au centre duquel se trouve le dispositif techno pédagogique permettant d'une part la mise en œuvre de méthodes d'apprentissage, d'autre part la médiatisation et la médiation.

Paradoxalement, on notera le faible score de l'item concernant la mise en œuvre de processus d'apprentissage collaboratif. On peut penser que les apprenants considèrent cet item comme un simple outil au service de méthodes d'apprentissage qu'ils placent en revanche en premier.

Nous allons maintenant faire une analyse qualitative des réponses aux questions ouvertes.

Tout d'abord sur la définition du travail collaboratif 65% des réponses s'orientent vers deux notions très proches : celle consistant à décrire le travail collaboratif comme un processus commun de construction et de décision (33%), l'autre lui donne davantage le sens du partage commun.

Pour 21%, le travail collaboratif est synonyme d'écoute et de convergence. On note ici que toutes ces définitions ont des connotations très positives et qu'en rien elles ne semblent être entachées d'expériences au goût désagréable.

Concernant les apports du travail collaboratif, les items qui arrivent en tête pour 38% sont la complémentarité et l'enrichissement. En cela ils viennent un peu contredire la faible importance que les répondants accordent à la mise en œuvre des processus d'apprentissage collaboratif comme critère d'efficacité d'une formation à distance.

Ce qui vient ensuite sont les notions d'écoute, d'entraide, d'ouverture pour 25%, de socialisation et de motivation pour 18%. 12% signalent des apports en terme pédagogique et méthodologique. Pour 7% des apprenants, l'apport du travail collaboratif concerne l'apprentissage du consensus.

Au rang des contraintes, celle qui apparaît de façon majeure (42%) est liée aux disponibilités en temps et d'une manière générale aux difficultés organisationnelles.

En second arrive pour près de 20% la difficulté de partager une même vision par rapport à un problème donné.

Enfin dans une famille d'idées assez proches, on note respectivement la disparité de l'engagement des apprenants (15%), les difficultés relationnelles (13%) et l'hétérogénéité des groupes (10%).

Nous avons également interrogé les apprenants sur la solidarité au sein du groupe de travail. Au vu des résultats, les avis sont partagés. Si les plus nombreux (31%) y voient la possibilité de bénéficier de réconfort, de soutien et d'encouragement, dans le même ordre d'idée mais exprimé de façon différente, 22% font de la solidarité au sein du groupe de travail un élément essentiel, capital et décisif.

Pour d'autres (19% et 17%), la solidarité évoque la collaboration, la coopération et le partage mais aussi la socialisation et la fraternisation. Ce qui revient à penser que la solidarité, notion ô combien subjective, est perçue de multiples façons par les apprenants. On notera toutefois que 10% estiment que la solidarité est difficile à mettre en place.

Deux autres questions assez liées à la précédente concernaient l'interaction et la collaboration en groupes multiculturels. Pour près de 80% des personnes interrogées, ce qui ressort pour cet item sont les notions d'enrichissement (30%), de découverte et d'acceptation de l'autre (28%), d'échange, de partage et de diversité (20%). Les 20% restants se partagent entre l'idée de complémentarité et de construction (11%) et le sentiment de difficulté, de problématique (10%).

Sur les outils de communication synchrone, les avis sont encore partagés. Pour 33% des répondants, dans une vision très pragmatique, ils sont perçus comme des outils indispensables et efficaces pour le bon déroulement de la formation. D'autres (33%) les considèrent avant tout comme des outils de socialisation, de soutien, de motivation et d'écoute. On notera tout de même que près de 20% ont éprouvé des difficultés à les utiliser. En revanche, 14% les ont vu sous leur aspect ludique et souple.

Enfin nos dernières questions ont porté sur la perception de la formation à distance avant et après. Avant le Master UTICEF, un apprenant sur deux exprimait une certaine méfiance voire réticence vis-à-vis de ce procédé d'enseignement. Pour 27%, la formation à distance était synonyme d'autoformation, 22% n'en avait aucune perception ou très floue. Après le Master UTICEF, les perceptions de la formation à distance ont considérablement évolué. 39% y ont vu une source d'enrichissement et d'efficacité. Pour le même nombre, cela a été l'opportunité de faire évoluer la perception de l'enseignement (y compris présentiel) et enfin pour 22% la formation à distance est synonyme de collaboration.

Si l'on tente de faire une analyse globale, ce qui ressort de cette enquête, c'est la perception extrêmement positive de l'expérience par une unanimité de répondants. On sent réellement que l'expérience a marqué les esprits et les a ébranlés. Tant la diversité culturelle que le travail en collaboration semblent avoir joué un rôle moteur dans ce succès. Si quelques difficultés sont évoquées ici et là, si certains ressentiments sont perceptibles, force est de constater que la satisfaction est largement au rendez-vous.

Bien entendu, il est de la responsabilité des auteurs d'indiquer ici un biais possible à ces résultats. Il est possible d'imaginer que les 60 répondants sont suffisamment convaincus et satisfaits du dispositif pour prendre encore le temps de répondre à un questionnaire. Il nous manquera toujours les réponses des 104 autres anciens ou actuels apprenants du Master UTICEF.

Avant d'aborder les recommandations, il semble utile de relire l'analyse de ces résultats au filtre de certaines notions théoriques abordées dans la première partie de la communication.

Quand Mallet (2007) nous indique qu'avec les technologies, ce qui change c'est la facilité et la fréquence de contacts et échanges intéressants entre tuteurs/animateurs et apprenants, mais aussi entre pairs avec un brouillage plus fréquent des frontières sociales et culturelles, sortir des groupes sociaux et des hiérarchies qui nous limitent et nous enferment, pour mieux réfléchir et apprendre ensemble, nous voyons bien qu'à travers les témoignages recueillis, c'est bien cela qui a été mis en œuvre. Tant dans les réponses sur la définition et les apports du travail collaboratif, que sur le rôle prépondérant du tuteur.

Quand Rainguez (2007) nous parle d'une culture de l'échange émergeant des espaces virtuels desquels le collectif transcenderait l'individuel, c'est bien ce qui ressort de notions telles que l'enrichissement, la complémentarité, le partage, la construction. Même si nous aurons bien noté ici et là dans les réponses quelques bémols à cette vision quelque peu idyllique

D'ailleurs, Godinet (2007) nous indique clairement que le développement des réseaux technologiques ne s'accompagne pas toujours du développement des réseaux humains. Pour Godinet (2007), il ne suffit pas de s'approprier des outils technologiques mais il faut faire valoir d'autres compétences. Pour Siméone, Eneau et Rinck (2007), ces compétences participent de la «culture numérique».

On comprend alors très bien pourquoi les apprenants placent en premier les méthodes d'apprentissage comme critère d'efficacité d'une formation à distance car ils ont très bien compris que l'appropriation d'outils ne suffisait pas. Par ailleurs, certaines difficultés évoquées (difficultés à partager une même vision, disparité des engagements, difficulté à décider en groupe et en ligne) montrent bien que toutes les compétences, notamment d'ordre méthodologique, n'étaient pas toujours réunies au sein des groupes.

Quand Piaget développe le concept d'équilibration se définissant comme un processus d'autorégulation qui est un équilibre entre un processus d'assimilation (incorporation des éléments du milieu à la structure cognitive de l'individu) et un processus d'accommodation (modification de la structure cognitive en fonction des éléments du milieu), on sent à travers les notions largement évoquées dans les réponses telles que enrichissement, construction, écoute, consensus, complémentarité que c'est ce qu'il s'est réellement passé dans cette expérience.

Siméone, Eneau et Rinck (2007) précisent qu'en dépit de l'existence de scénarios d'apprentissage collaboratif à distance, il reste difficile de définir à travers le scénario la dynamique des interactions entre apprenants. Notamment les variables relationnelles sont recouvertes par la notion d'engagement dans la tâche dont dépend la mise en pratique du scénario ainsi que la qualité de ses issues. Quand 75% des répondants regrettent l'attitude de « profiteurs » abusant de la gentillesse des autres ou indiquent comme une contrainte importante du travail collaboratif la disparité de l'engagement ou encore évoquent des difficultés relationnelles, ils pointent là les limites de systèmes d'apprentissage collaboratif. Certes, elles seraient identiques dans des dispositifs en face à face mais les répondants semblent nous indiquer qu'elles sont amplifiées à distance.

Toujours dans ce même registre, Wegner (1986) ou Siméone & Al (2007) insistent sur l'importance de compétences psychosociales dans le cadre d'apprentissage de groupe. Dans le modèle de la mémoire transactive notamment, Wegner (1986) s'attache à souligner la relation positive entre performance et perception, par les membres d'un groupe, des connaissances ou compétences disponibles chez leurs pairs afin d'anticiper les idées des autres, de se répartir les tâches en fonction de leurs compétences pour accroître in fine leur efficacité collective.

Par l'évocation de difficultés à décider en ligne, à partager une même vision ou de disparités d'engagement, il semble notable qu'à certains moments, la faiblesse ou l'absence de compétences

psychosociales dans une partie du groupe semble constituer la pierre d'achoppement de l'apprentissage collaboratif à distance.

De cette analyse des résultats passée au filtre de références théoriques, nous allons tenter de proposer un certain nombre de recommandations.

b. Recommandations

Finalement à la question du départ, les aspects sociaux favorisent-ils ou entravent-ils l'apprentissage, la réponse que l'on peut apporter à la lecture de l'analyse du questionnaire ne peut être que positive. Pour autant, les apprenants ne semblent pas nous le dire aussi clairement. C'est davantage le sentiment d'une expérience inédite et marquante liée à un mélange détonnant de diversité culturelle et de méthode d'apprentissage reposant sur le travail collaboratif qui apparaît. C'est comme si on constatait la naissance d'une forme de militantisme à l'issue de l'expérience.

Mais rappelons-nous toutefois qu'un sur deux confesse qu'il aurait pu réussir tout aussi bien de manière individuelle. Bien entendu, il faudrait pouvoir vivre les deux expériences en parallèle pour en être certain. Dans le même temps, 75% nous ont indiqué n'avoir jamais pensé à abandonner, les aspects sociaux y sont sûrement pour quelque chose.

Il s'agit donc ici de proposer quelques recommandations pouvant permettre d'amplifier les effets des aspects sociaux d'une formation à distance dans l'apprentissage.

Les recommandations que l'on peut faire semblent pouvoir tourner autour de 3 dimensions : la collaboration, la méthodologie et l'évaluation.

Sur la collaboration

La collaboration ne s'invente pas, elle s'apprend. Les systèmes scolaires et universitaires auxquels la plupart d'entre nous ont été soumis, sont des systèmes dans lesquels seule la performance individuelle est valorisée. Par conséquent, la collaboration, le travail de groupe restent souvent une découverte avec pour corollaire un manque évident de repères. Quand la collaboration sous-tend la méthode d'apprentissage d'une formation à distance, la complexité s'en voit augmentée (difficulté de décider en ligne, difficulté de partager une même vision, disparité des engagements, difficultés relationnelles). Afin de remédier à cela, pourquoi ne pas imaginer à l'amorce de ce type de formation et finalement en guise de prérequis, l'organisation d'un module consacré exclusivement à la pratique de la collaboration en ligne (définition, ressorts de la collaboration, compétences de la collaboration, astuces et méthodes). Cela permettrait aux apprenants de découvrir en douceur d'une part les outils de la plateforme rendant possible la collaboration, d'autre part ce serait l'occasion de leur faire mettre en pratique et «à blanc» la collaboration.

Dans le Master UTICEF, les groupes de travail changent au rythme des unités d'enseignement. On peut en profiter ici pour se poser la question de savoir s'il n'est pas déstabilisant d'avoir à recommencer à chaque fois un nouvel apprentissage de la collaboration puisque les variables relationnelles évoluent en fonction des groupes. En d'autres termes, une formation à distance reposant sur le travail collaboratif n'a-t-elle pas intérêt à adopter un principe de groupe de travail permanent ? (Au risque de perdre un peu les apports de la diversité culturelle).

Sur la méthodologie

Les aspects méthodologiques sont évidemment très liés aux exigences du travail en collaboration mais ils mettent en œuvre encore d'autres formes de compétences. Là encore les systèmes scolaires et universitaires forment assez peu à la méthodologie. Pourquoi ne pas intégrer au module précédemment cité sur la collaboration, un sous module sur la méthodologie de travail (gérer mon temps, gérer mon information, organiser mes idées, ...). Ce sous module se donnerait comme objectif d'apporter des compétences méthodologiques à titre individuel mais également dans le cadre collaboratif.

Sur l'évaluation

La clarté et la transparence de l'évaluation semblent être un paramètre extrêmement important à prendre en compte. En effet, noter que 75% des répondants pensent que des apprenants ont profité de la gentillesse des autres pose problème. Pour y remédier, il nous paraît indispensable de proposer aux

apprenants en début de formation des principes d'évaluation très clairs. Ils doivent être multicritères pour prendre en compte de la façon la plus large et la plus juste possible les engagements des uns et des autres. Ils doivent indiquer clairement de quelle façon sont pris en compte et à quel niveau travaux individuels et de groupe.

Paradoxalement, les recommandations ne portent pas sur des spécificités de la formation à distance, comme par exemple les outils. Nous avons vu dans l'enquête qu'ils avaient largement donné satisfaction. Les recommandations que nous proposons pourraient s'appliquer tout autant à des formations en face à face qui mettraient en œuvre des méthodes d'apprentissage orientées sur le travail collaboratif. C'est à se demander si des méthodes d'apprentissage si novatrices, qui plus est à distance, ne mériteraient pas elles-mêmes un apprentissage, qui pourrait être intégré au module de prérequis que nous appelons de nos vœux.

Ainsi, à l'amorce de toute formation à distance mettant en jeu des méthodes collaboratives, nous aurions un module de prérequis comportant 3 sous modules consacrés respectivement à la collaboration, la méthodologie et la méthode d'apprentissage.

7. CONCLUSION

Dans cette communication, nous avons voulu dépasser la vision idyllique et se poser des questions sur les effets (apports mais aussi freins) des aspects humains et sociaux dans l'apprentissage à distance. De part notre propre expérience en tant qu'anciens apprenants dans un dispositif de formation entièrement à distance, nous détenions déjà quelques éléments de réponse, notre étude visait alors une formalisation de ces effets et surtout une réflexion sur des recommandations pouvant favoriser les liens sociaux dans le sens d'une amélioration des dispositifs de formation.

En effet, les environnements de formation à distance, leurs approches pédagogiques collaboratives et leurs outils de communication permettent des interactions sociales dans l'apprentissage. La distance et les plateformes ne semblent pas diminuer l'aspect humain de l'apprentissage, au contraire, ces dispositifs technopédagogiques favorisent la constitution de communauté et la dynamique du groupe s'y trouve alors conforme à celle d'un apprentissage présentiel. Sous tendue notamment par les préceptes du socioconstructivisme et de la cognition distribuée, l'activité y engendre une communication et des comportements spécifiques entre les acteurs de la relation pédagogique, configurant parfois des liens sociaux qui manifestent un esprit communautaire et une identité collective forte (Rainguez, 2007). Dans un environnement d'apprentissage médiatisé par ordinateur, les échanges synchrones et asynchrones entre pairs, avec les tuteurs et les autres acteurs du dispositif maintiennent et perdurent le contact social, cette relation affective qui porte l'apprentissage (De Lièvre & al, 2002).

Cependant, et tout comme dans le contexte de formation en face à face, le groupe peut aussi être source de conflit et peut ralentir les apprentissages de la communauté, seule une dimension de « coaching » peut alors remédier à ces effets négatifs. A distance, l'accompagnement se doit d'être vigilant et adapté pour maintenir la communauté autour du projet collectif commun, favoriser la genèse d'une culture commune et réguler le groupe pour conserver sa stabilité.

Et comme pour les apprentissages individuels, les apprentissages collectifs peuvent être favorisés par un projet collectif clair, voire une identité collective, une animation et un accompagnement externe, une incitation à la réflexivité, des encouragements et des renforcements positifs, visant le groupe et pas seulement les individus (Mallet, 2007).

L'enquête et les références théoriques nous ont permis d'identifier les variables relevant des principes du travail collaboratif et des aspects sociaux et influençant, majoritairement de façon positive, la formation à distance. Mais elle connaît une limite qu'il faut considérer lors de l'interprétation des résultats, le taux de réponse à l'enquête est de 36,58%, ce qui est significatif en soi mais on peut imaginer que les 60 répondants sont suffisamment convaincus de leur expérience humaine et satisfaits du dispositif pour répondre au questionnaire. Quant est-il des 104 autres anciens ou actuels apprenants du Master UTICEF qui n'ont pas répondu ?

Par ailleurs, cette étude peut être complétée par une analyse plus fine des résultats recueillis par l'enquête notamment ses questions ouvertes et les justificatifs des réponses aux questions fermées.

8. ANNEXES : RESULTATS BRUTS DE L'ENQUETE

Nous livrons ci-dessous les résultats bruts de toutes les questions amenant à une analyse quantitative. Plus loin, nous avons synthétisé et quantifié les résultats bruts des réponses aux questions ouvertes. La partie 6 de cette communication a comporté une analyse synthétique des résultats nous permettant d'aboutir à un certain nombre de recommandations et conclusions.

a. Relation Apprenant / Apprenant :

Etablissement de liens sociaux pendant la FAD	:	96,6% contre 3,3%
Facilité d'échange informel et création de liens	:	88% contre 12%
Développement d'amitié et soutien mutuel	:	84,7% contre 15,25%
Identité des personnes prend une autre dimension	:	78,94% contre 21%

b. Relation Apprenant / Groupe :

Groupe perçu hétérogène	:	91,5% contre 8,5%
Travailler ensemble a atténué l'hétérogénéité du groupe	:	76,8% contre 23,2%
Groupe perçu solidaire	:	87,7% contre 12,3%
Personnes perçues gentilles et serviables	:	75% contre 25%
Diversité des apprenants perçu comme facteur positif	:	94,4% contre 5,6%
Travail en groupe marque l'expérience de FAD	:	96,6% contre 3,4%
Diversité des personnes marque l'expérience de FAD	:	78,5% contre 21,5%
Expérience bénéfique pour mieux interagir avec des personnes de culture différente	:	71,9% contre 28,1%
Expérience conforte dans les opinions sur diverses cultures	:	65,4% contre 34,6%
Le français ² responsable de problèmes de communication	:	16,9% contre 83,1%
La diversité culturelle responsable de problèmes de communication	:	20% contre 80%
La diversité des apprenants rend le travail de groupe plus dur	:	32,75% contre 67,25%
Evolution positive dans le temps des façons de communiquer en groupe en ligne	:	92,8% contre 7,2%
Prise de décision en groupe en ligne est plus difficile qu'en face à face	:	57,6% contre 42,4%
Importance de la création de confiance dans un groupe en ligne	:	96,5% contre 3,5%
Disparition des caractères exogènes du groupe au profit de caractères endogènes	:	48,7% contre 51,3%
Rencontre de problèmes de sociabilité pendant l'expérience de FAD	:	26,6% contre 73,4%

c. Travail collaboratif :

Nécessité du travail collaboratif pour réussir la FAD : 50% contre 50%

d. Relation Apprenant / Tuteur :

Interagir avec les tuteurs et observer leur travail m'a donné envie de devenir tuteur : 91,7% contre 8,3%

² Le français n'étant pas la langue maternelle de tous les apprenants, nombreux sont ceux qui ont une autre langue maternelle.

Les tuteurs donnent une dimension humaine/sociale au dispositif de formation : 96,6% contre 3,4%

e. Relation Apprenant / Dispositif de formation :

<i>Le point le plus positif dans ma FAD</i>	Classé 1 ^{er} pour	Classé 2 ^{ème} pour	Classé 3 ^{ème} pour
- L'accès à un savoir	48,2%	23,2%	28,6%
- L'usage des technologies modernes	30,3%	28,6%	41%
- Les échanges avec les autres acteurs	21,5%	48,2%	30,3%

Se sentir très différent des autres, parfois étranger pendant l'apprentissage : 20,3% contre 79,7%

Changement au fur et à mesure de la progression de la formation : 42,6% contre 57,4%

Changement profond de la perception des TICE à l'issue de la FAD : 82,5% contre 17,5%

Sentiment d'handicap du fait que seul le langage écrit permet de s'exprimer : 21,7% contre 78,3%

Facilité de s'exprimer librement dans une communication en ligne que dans une communication en face à face : 50% contre 50%

L'éloignement physique des autres apprenants est négligeable en ligne : 43,9% contre 56,1%

Sentir la présence des autres malgré la distance physique : 96,6% contre 3,4%

L'awareness donne un puissant sentiment de pouvoir être partout à la fois : 71,2% contre 28,8%

L'interaction électronique peut remplacer le contact humain : 17,2% contre 82,8%

Facilité de créer des affinités en ligne : 70,7% contre 29,3%

Apprendre par Internet signifie vivre des relations appauvries : 15% contre 85%

La diversité de l'infrastructure technique de chacun a été un facteur déterminant pour le travail en ligne : 74,5% contre 25,5%

Perception des outils de suivi du parcours par les tuteurs et les coordinateurs de la formation comme

Source de stress et de pression : 14,3%

Garantie d'être mieux suivi de façon individuelle : 37,5%

Les deux : 48,2%

Intégration aux dispositifs de FAD des évolutions du Web 2 visant une socialisation et une humanisation plus grande des réseaux virtuels : 89,3% contre 10,7%

Eventualité d'abandonner la FAD : 25% contre 75%

<i>Causes de cet abandon ?</i>	Classé 1 pour	Classé 2 pour	Classé 3 pour	Classé 4 pour
Complexité du contenu	6,7%	53,4%	13,3%	13,3%
Rythme de travail	60%	6,7%	6,7%	6,7%
Rôle du tuteur	13,3%	6,7%	40%	20%
Relations avec les autres	0%	13,3%	20%	40%

<i>Classement par ordre d'importance des items qui contribuent à l'efficacité d'une FAD</i>	classé 1 ^{er}	classé 2 ^{ème}	classé 3 ^{ème}	classé 4 ^{ème}	classé 5 ^{ème}	classé 6 ^{ème}	classé 7 ^{ème}	classé 8 ^{ème}
Dispositif technopédagogique	14	8	5	5	8	4	8	1
Contenus et ressources pédagogiques	9	10	10	5	7	8	2	3
Diversité culturelle des apprenants	0	3	4	1	1	5	10	28
Méthodes d'apprentissage	13	14	6	2	8	6	3	0
Dispositif administratif d'accompagnement	4	0	2	4	4	8	14	20
Outils de communication	1	7	6	11	10	12	8	0
Rôles des tuteurs	6	9	14	10	9	3	2	0
Mise en œuvre d'apprentissage collaboratif	7	2	7	16	6	7	6	2

f. Résultats des questions ouvertes

Items	Réponses par typologie	Pourcentage
La définition du travail collaboratif	Construire et décider ensemble	33 %
	Partager un objectif commun	32 %
	S'écouter, échanger, converger	21 %
	Prendre une part effective dans un travail commun	13 %
Les apports du travail collaboratif	Complémentarité et enrichissement	38 %
	Ouverture, écoute, entraide	25 %
	Socialisation, motivation	18 %
	Pédagogique et méthodologique	12 %
	Apprentissage du consensus	7 %
Les contraintes du travail collaboratif	Disponibilité en temps, difficultés organisationnelles	42 %
	Difficulté à partager une même vision	19 %
	Disparité de l'engagement des apprenants	15 %
	Difficultés relationnelles	13 %
	Hétérogénéité des groupes	10 %
L'interaction et la collaboration en groupes multiculturels	Enrichissement	30 %
	Découverte et respect de l'autre	28 %
	Echange, partage, diversité	20 %
	Complémentarité, construction	11 %
	Difficile, problématique	10 %
La solidarité au sein	Réconfort, soutien, encouragement	31 %

	Capital, essentiel, décisif	22 %
	Collaboration, coopération, partage	19 %
	Socialisation, fraternisation	17 %
	Difficile	10 %
La communication synchrone à distance	Indispensable, riche, efficace	33 %
	Ecoute, socialisation, soutien, motivation	33 %
	Difficile	19 %
	Rapide, souple, ludique	14 %

La perception de la FAD ?

AVANT		APRES	
Méfiance, réticence	50 %	Motivant, enrichissant, efficace	39 %
Autoformation	27 %	Evolution de la perception de l'enseignement	39 %
Aucune, floue	23 %	FAD = la collaboration	22 %

BIBLIOGRAPHIE

- Anzieu D., Martin JY. La dynamique des groupes restreints. PUF, Paris : 2003, 400 p.
- Audran J., & Pascaud D. Construction identitaire et culture des communautés. In : Charlier & Daele, Eds., Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 211-225.
- Brown AL & Campione JC. Psychological theory and the design of innovative learning environments : On procedures, principles, and systems. In L. Schauble and R. Glaser, eds., Innovations in learning: New environments for education. New Jersey, 1996, pp.289-325.
- Brown AL & Campione JC. Guided discovery in a community of learners. In K.McGilly ed, Classroom lessons : Integrating cognitive theory and classroom practice. Cambridge, Massachusetts, 1994, pp.229-270.
- De Lièvre B., Depover C. & Quintin JJ. Intégrer une dimension humaine dans une situation d'apprentissage à distance médiatisée par ordinateur, 2002. Disponible sur : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/03/02/78/PDF/doc980%5B1%5D.303.pdf> (consulté le 18 mars 2008).
- Glikman V. Des cours par correspondance au « e-learning », Panorama des formations ouvertes et à distance, Paris, Presses universitaires de France, 2002.
- Godinet H. Scénario pour apprendre en collaborant à distance : contraintes et complexité. In Wallet J. Coord. Le Campus numérique FORSE, Pistes pour l'ingénierie de la formation à distance. Mont-Saint-Aignan : PURH, 2007.
- Goffman E. Les rites d'interaction. Minuit, Paris : 1974, 240 p.
- Le Moigne JL. Les épistémologies constructivistes. Paris : Que sais-je ? P.U.F., 1995.
- Levy P. L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace. Paris : La Découverte, 1997.
- Maes A. Le nouveau paradigme de la formation à distance : apprentissage actif et collaboratif. Actes du colloque Tice Méditerranée, Marseille, 2007.
- Mallet J. Intelligence collective, équipe apprenante et TICE. Les problèmes culturels sous-jacents. Actes du colloque Tice Méditerranée, Marseille, 2007.

- Mehrabian A. Silent messages: Implicit Communication of Emotions and Attitudes, Wadsworth Pub Co, Edition 2nd, juin 1980, 192 p.
- Mehrabian A. Nonverbal Communication, Walter De Gruyter Inc, juin 1972, 226 p.
- Micheli ML. Projet COMPLETE-Leonardo, Approche comparative de deux méthodes actives d'apprentissage, L'apprentissage par projet et l'apprentissage par problème, Colloque Université Paris 7 Denis Diderot, 2006.
- Morin E. Introduction à la pensée complexe. Paris : E.S.F., 1990.
- Morin E. L'aventure de la science faite partie de l'aventure de l'humanité, aventure inconnue. Editorial Inter Lettre Chemin Faisant MCX-APC, 2006. Disponible sur : <http://www.mcxapc.org/docs/reperes/edil32.pdf> (consulté le 18 mars 2008).
- Mugny (dir.). Psychologie sociale du développement cognitif. Peter Lang, Berne : 1985.
- Ouvrard M., Uggeri M. & De Brys S. Personnaliser la pédagogie dans le E-Learning. Actes du colloque Tice Méditerranée, Marseille, 2007.
- Piaget J. Logique génétique et sociologie, Revue philosophique de la France et de l'étranger, 1928.
- Rainguez C. La régulation sociale dans les espaces collaboratifs sur le Net. Actes du colloque Tice Méditerranée, Marseille, 2007.
- Reynaud JD. Les règles du jeu, l'action collective et la régulation sociale. Armand Collin, Paris : 2004, 348 p.
- Siméone A., Eneau J. & Rinck F. Scénario d'apprentissage collaboratif à distance et en ligne : des compétences relationnelles sollicitées et /ou développées ? Actes du colloque Tice Méditerranée, Marseille, 2007.
- Vygotsky LS. Pensée et langage. Paris : Editions Sociales, 1985.
- Vygotsky LS. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press, 1978.
- Wegner DM. Transactive memory : A contemporary analysis of the group mind. In Mullen B., Goethals GR. Coord. Theories of group behavior. New-York : Springer-Verlag, 1986, pp. 185-208.
- Zacklad M. Transactions communicationnelles symboliques et communauté d'action : une approche de la création de valeur dans les processus coopératifs. Disponible sur : <http://gdrtics.uparis10.fr/pdf/ecoles/sept2004/zacklad2.pdf> (consulté le 18 mars 2008).