

***ÉTUDE COMPARATIVE DE L'EFFICACITÉ RESPECTIVE DE DEUX DISPOSITIFS  
COMPLEXES D'APPRENTISSAGE AU SEIN D'UN MÊME DÉPARTEMENT UNIVERSITAIRE***

---

**Barbara Szafrajzen**

Centre d'Étude et de Recherche en Information et Communication, Ceric  
83, chemin du mas de Roulan, 30000 Nîmes  
szafrajzenb@voila.fr

**Résumé** : En nous appuyant sur notre recherche empirico-inductive de 3<sup>ème</sup> année de Doctorat, nous démontrerons comment les théories de l'information et de la communication nous permettent de comprendre les fonctionnements pédagogique et communicationnel de deux différents dispositifs d'apprentissage mis en place au sein d'un même département universitaire, à savoir ; un dispositif d'apprentissage présentiel (dit classique) et un dispositif de formation à distance (FOAD).

**Abstract** : By supporting us on our empirico-inductive search for 3rd year of Doctorate, we will show how the communication and information theories enable us to understand operations teaching and communication of two various devices of training set up within the same university department, namely ; a device of training presentiel (known as traditional) and a device of remote formation (FOAD).

**Mot-clés** : Situation, dispositif, apprentissage, présentiel, distance, acteur.

**Keywords** : Situation, device, training, presentiel, distance, actor.

## I REFERENTIEL SCIENTIFIQUE

### 1.1 Approche méthodologique

L'approche méthodologique choisie est celle d'une recherche qualitative en sciences humaines, avec les 12 étapes générales de cette recherche. Cette démarche méthodologique, rattachée au positionnement compréhensif, est habituellement appelée « démarche empirico-inductive » : « Ici, on ne part pas a priori d'une théorie, on part d'une « problématique », c'est à dire d'une question que l'on pose à un ensemble de phénomènes. On va d'abord recueillir de nombreuses données, les catégoriser, les ordonner (c'est là l'effort de recueil de données empiriques de la méthode). Le chercheur va ensuite essayer de formuler un schéma de compréhension organisant la compréhension du fonctionnement global des phénomènes (c'est là l'effort d'induction de la méthode). Dans cette manière de procéder, on dit que l'on est dans une approche de « découverte ». » (Mucchielli, 2006).

Afin de comprendre comment fonctionnent ces deux différents types d'apprentissage, quels sont les changements engendrés par l'intrusion d'un outil technologique au sein d'un dispositif d'enseignement, comment s'effectue l'appropriation du savoir, comment les acteurs co-construisent leur réalité d'apprentissage au sein de ces deux dispositifs, comment ils gèrent ces différentes représentations et interprétations, comment ils réagissent et agissent face aux problèmes rencontrés et, enfin, quelles sont les interactions entre les apprenants, les membres de la formation, l'institution et le milieu professionnel, il convient d'étudier des situations concrètes de communication. Pour cela, notre recherche empirique est menée en priorité sur le terrain auprès des acteurs concernés, à savoir ; enseignants, enseignés et membres du dispositif.

Nous avons choisi comme terrain d'investigation un seul et même département universitaire (par soucis de déontologie, nous nous engageons à garder l'anonymat quant au site et aux acteurs étudiés) et cette recherche s'articule uniquement autour de la Licence 3<sup>ème</sup> année.

Dans l'optique de réaliser un recueil de données aussi riche que possible, nous avons jugé opportun de cumuler « plusieurs techniques de recueil de données afin de compenser le biais inhérent à chacune d'entre elles. La stratégie permet également de vérifier la justesse et la stabilité des résultats produits. Le recours à la triangulation décrit aussi un état d'esprit du chercheur, lequel tente activement et consciemment de soutenir, de recouper, de corroborer les résultats de son étude » (Mucchielli et al., 2004).

Ainsi, lors des différentes analyses de données, nous recouperons des observations simples et participantes (lors des cours de travaux dirigés et des cours en amphithéâtre pour les étudiants de formation présentielle et lors des regroupements mensuels pour les étudiants en formation à distance), des interviews directives actives (cette technique de recueil d'informations, fondée sur l'empathie de l'intervieweur, repose entièrement sur les propos subjectifs des interviewés ; interprétation, ressenti,...) et l'analyse du contenu des conversations échangées sur les chats et les forums. Ces méthodes nous ont permis d'obtenir des informations « en profondeur », sans pour autant avoir à influencer les propos des interviewés.

Cette approche méthodologique requiert, de la part du chercheur, l'adoption d'une attitude compréhensive et empathique.

### 1.2 Approche théorique

Afin de considérer plus d'un seul angle d'interprétation à notre corpus, nous nous proposons d'utiliser la technique de validation par triangulation théorique. Cette technique permet d'analyser les données à l'aide de plusieurs cadres théoriques afin d'enrichir sa compréhension et ses interprétations des phénomènes étudiés. En l'occurrence, nous allons exploiter et recouper deux différentes techniques d'analyse de contenu : l'analyse par la contextualisation situationnelle panoramique et l'analyse par la technique systémique de contextualisation des communications (et l'analyse de la logique du système et des jeux des acteurs).

- L'analyse par la contextualisation situationnelle panoramique

« Les objets d'étude sont les manipulations des contextes situationnels aboutissant à la genèse du sens d'une communication généralisée. La posture épistémologique est phénoménologique. Les problématiques sont compréhensives des effets des communications (problématique de l'influence). La méthodologie est une analyse situationnelle en compréhension ; du point de vue de tel ou tel acteur, à partir d'un découpage de la situation en sept contextes principaux. Les objets sont ces « communications-généralisées », c'est à dire toutes les expressions des acteurs qui prennent un sens dans un contexte défini à cet effet. » (Mucchielli, 2006).

Cette approche théorique va donc s'avérer fort intéressante pour notre problématique qui s'attache à comprendre les fonctionnements pédagogique et communicationnel de trois différents dispositifs pédagogiques d'apprentissage mis en place au sein d'un même département. En effet, au sein de cette théorie, la communication est une construction collective du sens. On s'intéresse à ce qu'il se passe dans la communication pour un acteur (car il y a autant de situations de communication pour un acteur qu'il y a d'acteurs). Chaque acteur a sa construction intellectuelle de la situation. La situation n'existe pas : il y a des situations pour des acteurs. La problématique générale est celle des processus de la genèse du sens partagé.

Par conséquent, cette théorie permet aux acteurs concernés de sortir de leur définition personnelle et subjective de la situation afin d'atteindre une perception multiple de cette situation (vision panoramique de la situation : il peut y avoir autant de définitions de la situation que d'acteurs concernés). En prenant de la hauteur sur leur vécu dans la situation, les acteurs parviennent à une perception nouvelle de celle-ci ; ils sont alors en mesure de connaître et de comprendre les différents points de vues des acteurs (le tableau panoramique révèle le sens donné à la situation par chacun des acteurs concernés) et pourront tenter de s'accorder sur une même et unique définition de la situation (afin de comprendre les mécanismes de l'influence et de la manipulation, de mettre en place des actions nouvelles et/ou de résoudre différents problèmes intrinsèques à la situation,...).

- L'analyse par la technique systémique de contextualisation des communications

« Les objets d'étude y sont les systèmes d'échanges entre les acteurs. La posture épistémologique est systémique constructionniste. Les problématiques sont des problématiques de compréhension des systèmes d'échanges et d'intervention sur eux. La méthodologie est à base de recueil orienté sur la forme des échanges, de modélisation et de raisonnement analytique qualitatif sur le fonctionnement du système, compte tenu des acteurs et de leurs enjeux. » (Mucchielli, 2006).

Grâce à cette seconde approche théorique, en complément de la première, nous verrons que le comportement d'un acteur, sa définition de la situation,... n'existent et ne s'expliquent qu'en interaction avec les comportements des autres acteurs impliqués dans cette même situation. Cette attitude n'est donc pas à considérer isolément mais en perpétuelle interaction avec les attitudes des autres acteurs en présence (notion de système). A ce stade, l'analyse précédente nous aura permis de connaître toutes les définitions de la situation des acteurs en présence. Avant d'arriver à leur faire partager une vision commune de la situation, il sera nécessaire d'avoir recours au recadrage : nous donnerons un sens nouveau à la situation en la présentant dans un nouveau cadrage. En outre, cette approche va nous permettre de mettre à jour les cycles répétitifs d'actions, et par là-même les jeux (notions de causalité circulaire et d'homéostasie) gouvernant ces échanges systématisés. Nous serons alors en mesure de comprendre les avantages existentiels ainsi que les bénéfices secondaires que les acteurs tirent de leurs échanges stéréotypés.

## II PRESENTATION DES DEUX DISPOSITIFS D'APPRENTISSAGE

Depuis sa création, le département analysé abrite des enseignements en présentiel. En 2000, se voulant *aggiornamento*, mais également dans une optique stratégique de développement du département, un dispositif d'apprentissage à distance a été créé pour différentes raisons : le département, compétent sur le sujet ainsi que dans le champ d'étude et de recherche des nouvelles technologies de l'information et de la communication, a jugé logique et bénéfique de prendre en compte et de s'adapter aux évolutions les plus récentes en mettant en place cet enseignement à distance. En outre, le département n'était pas sans savoir

que l'une des missions de l'université est la diffusion du savoir et de la connaissance ; face à une demande sociale importante, il était naturel pour le département de répondre à cette demande et de s'allier aux missions de l'université. Sachant que ces formations à distance sont payantes, elles représentent ainsi des rentrées d'argent importantes pour le département qui acquiert par là-même l'opportunité d'aller de l'avant en terme matériel, mais également intellectuel.

### 2.1 La formation présentielle

Avant toute chose, il convient de définir distinctement ce que nous appelons « dispositif » d'apprentissage (soit l'« offre éducative » (Le Meur, 2002), niveau méso) et « situation » d'apprentissage (niveau micro) :

« Un dispositif de formation peut être défini comme un ensemble de prestations, organisé dans le temps et dans l'espace, pour permettre à des apprenants de réaliser un apprentissage. Les prestations traditionnelles se traduisent par des cours, des stages, l'accès à des ressources matérielles et humaines, des instances de régulation et d'évaluation. » (Le Meur, 2002).

Nous convoquons la notion de « situation » d'apprentissage pour définir l'exploitation concrète, effective, du dispositif, des ressources mises à la disposition des apprenants (les pratiques informelles).

#### - Le dispositif d'apprentissage

La formation présentielle, également appelée formation « en présence », « en face à face », « traditionnelle », « sur site »,... désigne un enseignement dispensé par un formateur (professeur, maître de conférence, chargé de travaux dirigés,...), dans un lieu spécialisé (amphithéâtre pour les Cours Magistraux (CM) et salle de cours pour les travaux dirigés (TD)), s'appuyant sur une relation pédagogique directe (relation en face à face et en temps réel entre l'enseignant et l'enseigné) et selon un mode magistral (information descendante, la majeure partie du temps, particulièrement pour les CM).

Au sein de ce Département, la formation présentielle propose un certain nombre d'enseignements magistraux (que nous ne prendrons pas le temps de décrire ici) ainsi que des enseignements pratiques en salle de classe.

Dans les CM, l'information est exclusivement descendante ; l'enseignant présente des connaissances, à un rythme souvent très soutenu, et l'interactivité avec son auditoire est très rare. Certes, l'étudiant a la possibilité d'interrompre le professeur pour lui demander de répéter ou pour lui poser une question (sur la forme ou sur le contenu du cours), néanmoins, ces interventions sont à la fois rares et furtives. En effet, le « droit » qu'ont les étudiants d'intervenir dans ces types de cours n'est que très rarement utilisé.

Les cours de TD sont dispensés dans des salles de classe avec un nombre d'élèves beaucoup plus restreint qu'en CM. Ces TD sont obligatoires, contrairement aux CM où la présence n'est pas contrôlée. Les TD illustrent, éclaircissent et approfondissent les connaissances acquises au sein des CM. En outre, ces TD permettent une interactivité maximale entre enseignant et enseignés ; les étudiants ont la possibilité de revenir en détail sur le CM (poser des questions, demander des explications, des exemples,...), notamment grâce à l'étude de cas pratiques. En effet, le « droit » qu'ont les étudiants d'intervenir dans ces types de cours est systématiquement exploité.

Les CM et les TD appartiennent tous deux au dispositif d'apprentissage en présentiel, en composant des situations d'apprentissage bien distinctes.

En outre, les étudiants de Licence 3<sup>ème</sup> année ont l'obligation d'effectuer un stage en entreprise d'un mois. Tous se montrent enthousiastes et investis dans ce stage néanmoins, beaucoup regretteront sa durée jugée trop courte ; « Pour moi, un stage d'un mois ça n'est pas révélateur d'une quelconque acquisition pratique », « Avec un stage si court, j'apprends pas beaucoup de choses concrètes et pratiques et donc j'ai du mal à visualiser et à construire un projet professionnel »...

#### - La situation d'apprentissage

La population estudiantine interviewée présente une moyenne d'âge de 22 ans pour une large majorité de célibataires. Rares sont les étudiants à avoir une activité professionnelle en parallèle de leurs études. Néanmoins, 40 % déclarent travailler « à mi-temps » ou « en extras » dans divers domaines d'activités (restauration, vente,...). Ainsi, ils sont nombreux à continuer à dépendre financièrement de leurs parents (la moitié d'entre eux vivent encore chez leurs parents), même s'il leur arrive bien souvent de banaliser toutes

leurs vacances universitaires, ou une grande partie, pour « faire des jobs d'appoints » qui leurs permettront de vivre plus confortablement durant les mois à venir.

A ce stade, ils s'interrogent beaucoup quant à leur avenir, et plus particulièrement quant à leur projet professionnel ; à court terme, tous les étudiants sont en mesure d'annoncer ce qu'ils souhaitent faire dans la, voire les deux ou trois prochaines années (ils font l'unanimité quant à leur volonté de poursuivre leurs études). A long terme, la moitié des étudiants interviewés n'a pas encore défini clairement et précisément son projet professionnel et n'a qu'une idée assez vaste du domaine dans lequel ils souhaiteraient évoluer. Un quart d'entre eux n'a pas de projet et le dernier quart a choisi un futur métier.

Les étudiants procèdent de différentes façons pour planifier leur temps d'étude. Ils ont certes peu d'heures de cours (ils le reconnaissent et le critiquent tous volontiers), mais il n'en demeure pas moins que leur formation leur demande une quantité importante de travail personnel (bibliographie, recherches personnelles pour compléter le cours, dossiers à rendre,...). Nous pouvons distinguer deux types d'étudiants :

Il y a celui qui anticipe en travaillant régulièrement ; c'est « la bête à concours » (Bourdieu et Passeron, 1964).

Il y a celui qui agit dans l'urgence et réalise son travail au dernier moment : c'est « le dilettante » (Bourdieu et Passeron, 1964).

Les étudiants interviewés nous ont confié leurs attentes face à la formation ; ces ambitions sont de différents ordres : 62 % ont manifesté une attirance pour le contenu de la formation, 55 % pour les débouchés professionnels offerts par la formation, 10 % pour les aider à construire un projet professionnel et 10 % pour le diplôme qu'elle offre.

Alors qu'ils sont une large majorité à avoir choisi cette formation en fonction de son contenu, ils sont autant à critiquer les enseignements ; en effet, 70 % ne comprennent pas l'intérêt de l'acquisition d'autant de bases théoriques : « L'enseignement est trop théorique en Info-Com », « Il y a un manque de connexion avec la réalité du terrain, entre théories et cas concrets », « On ne rencontre pas assez de professionnels donc les cours ne sont pas assez concrets »,...

En outre, les étudiants condamnent le système organisationnel qu'ils semblent avoir du mal à cerner : ils dénoncent le manque d'information, la circulation d'informations erronées ou encore tardives (changements d'heures de cours, changements de salles, relevés de notes erronés, informations contradictoires entre professeurs et administration,...),

Par ailleurs, alors que les étudiants interviewés achevaient leur formation, ils nous ont précisé qu'un certain nombre de leurs attentes n'avaient pas été comblées ; « La formation n'est pas assez explicite quant aux différentes orientations et voies possibles après la Licence. », « Je trouve que la formation ne donne pas assez d'importance aux langues vivantes. Le nombre d'heures de cours est trop faible et on a tendance à oublier très vite tout ce que l'on a si durement acquis durant nos années de lycée, par exemple. », « J'aurai aimé que la formation offre plus de cours de multimédia. »,...

Parmi les différentes communautés d'acteurs présents dans la formation, les étudiants distinguent deux types d'enseignants : le professeur expert : « L'enseignement devient [...] un acte de dépôt, dans lequel les étudiants sont les dépositaires et le professeur le déposant ; au lieu de dialoguer, le professeur fait un monologue et fait des dépôts que les étudiants patiemment reçoivent, mémorisent et répètent. C'est le concept « bancaire » de l'enseignement, dans lequel le rayon d'action accordé aux étudiants ne comprend que la réception, le classement et la conversion des dépôts. » (Grimont, 1996). Les étudiants ont peu de relations avec ces professeurs qu'ils côtoient durant les CM et aperçoivent furtivement à la sortie d'un cours ou au croisement d'un couloir.

Le chargé de cours est souvent un Doctorant à qui l'on a octroyé l'opportunité d'enseigner un certain nombre de TD : « Durant une séance en classe (...), le maître conduit son activité en prélevant dans le public, dans la situation, dans le contexte des éléments (regards, réactions, silence) qui lui permettent de vérifier ou d'invalider des choix pédagogiques. Cette gestion de l'« agenda pédagogique » comme le définit F. Tochon (1989) est un élément essentiel dans l'expertise. » (Alava, 2000). Les étudiants entretiennent de très bonnes relations avec ces chargés de cours qui représentent une aide, une écoute et un soutien pour eux.

Il semble utile de préciser que certains professeurs du département (n'appartenant ni à la catégorie du professeur expert ni à celle du chargé de cours) demeurent néanmoins « investis » et engagés auprès des étudiants tout au long de l'année.

Les avis s'opposent quant aux relations entretenues entre étudiants : une large majorité les qualifie de « très satisfaisantes et sympathiques » avec « beaucoup d'entraide et de complicité » au sein du « groupe ». Une autre partie (20 %) regrette ces relations « superficielles et impersonnelles où règne déjà la concurrence ».

Nous constatons donc, subséquentement aux différents propos recueillis, que les étudiants critiquent et remettent en cause tant les aspects institutionnels que les aspects pédagogiques de leur formation universitaire : critique de l'enseignement, de certains enseignants, des études, des programmes, des équipements universitaires,...

## 2.2 La formation à distance

### - Le dispositif d'apprentissage

Une FOAD utilise un réseau local permettant la mise en ligne de ressources ainsi que l'opportunité d'interaction entre acteurs par le biais de différents outils. Ce type d'« environnement d'apprentissage interactif en ligne » engendre « ipso facto une nouvelle relation à l'autre, au savoir, à l'espace et au temps de l'apprentissage, autrement dit à l'organisation de l'apprentissage. Ces environnements peuvent être définis comme un espace d'action et de responsabilisation offert à l'apprenant, mais également comme un lieu de guidance et d'aide à l'élaboration de ses nouveaux savoirs ». (Mucchielli, 2006).

Le dispositif de FOAD du département étudié offre un parcours d'apprentissage étant une construction du savoir ; l'apprenant se veut acteur (au sens « actif ») de son apprentissage : « La connaissance n'est pas un donné mais une construction. » (Mucchielli et al., 2004).

Deux niveaux de formation sont proposés au sein de cette FOAD : la troisième année de Licence et la première année du Master. Chacune des formations s'effectue en deux ans (les enseignements sont les mêmes qu'en formation présentielle), contre une seule année en présentiel, afin de permettre aux étudiants de mener de front vie étudiante et vie professionnelle.

Un contrat est signé entre apprenants et enseignants, légiférant la formation.

Pour intégrer la formation, différentes conditions sont requises (être salarié d'entreprise titulaire d'un DEUG ou d'une qualification professionnelle dans le domaine de la communication, être salarié d'entreprise titulaire d'un diplôme de BAC +2 et de plusieurs années professionnelles liées à la communication,...).

La formation à distance souhaite offrir un apprentissage individuel et autonome par le biais de multiples ressources qui sont les suivantes :

Des regroupements mensuels en présentiel : tous les mois, selon un planning fixé en début d'année universitaire (de Novembre à Mai), les étudiants devront se rendre sur le lieu de formation pour se retrouver entre étudiants (discuter, partager leurs expériences, se soutenir mutuellement,...) et pour rencontrer leurs professeurs (leur parler des problèmes et difficultés rencontrés, rendre ou récupérer des devoirs,...). Les stagiaires sont tenus d'être présents et doivent justifier leur absence.

- Une plate-forme technologique : elle propose une organisation des activités (comme un planning prévisionnel sans pour autant l'obligation de suivi), un accès aux ressources en ligne (chaque étudiant télécharge ses cours et les imprime de chez lui), un accès aux activités (la plate-forme offre des exercices téléchargeables en ligne), un espace de stockage personnel ou collectif, une auto-évaluation en ligne (qui permet à l'étudiant de faire instantanément le point sur l'acquisition de ses connaissances), l'accès à un forum de discussion (tel un débat public, le forum permet d'organiser et de mémoriser des échanges -mode asynchrone : en temps différé- entre différents intervenants autour de thématiques de discussion ; chacun peut ainsi intervenir pour faire des remarques, poser ou répondre à des questions,...), un accès à une messagerie électronique (les étudiants peuvent communiquer entre eux ou avec les professeurs par écrit de manière asynchrone. Les messages peuvent être accompagnés de pièces ou de fichiers joints de tout type : texte, image, son,...).

L'utilisation de cette plateforme requiert inéluctablement une connexion Internet. L'accès est sécurisé et nécessite un identifiant numérique (le login est attribué par l'université et est visible sur la carte d'étudiant) ainsi qu'un mot de passe. Les entrées diffèrent en fonction des acteurs.

- Des tutorats téléphoniques et la présence de tuteurs : selon des plages horaires bien spécifiées, les étudiants ont la possibilité de rentrer en contact téléphoniques avec des tuteurs (mode synchrone). Ils peuvent alors poser en direct toutes les questions qui les bloquent dans l'avancée de leur travail, demander des conseils,...

Ainsi, l'ensemble des composantes du dispositif a une importance car ils se complètent entre eux. Dès le début de la formation, les stagiaires connaissent tous les éléments composant le dispositif de formation ; ils sont donc entièrement guidés dans le sens où ils ont une vision globale du dispositif.

- La situation d'apprentissage

Avant tout, la première chose saisissante lors de notre étude a été la très large majorité de femmes dans cette formation. Certains auteurs, comme par exemple Christine von Prummer, justifient la présence majoritaire de femmes dans ce type de formation en expliquant que la femme est plus habituée que l'homme à gérer des emplois du temps surchargés. En effet, il semble judicieux de définir le contexte dans lequel ces étudiants suivent leur formation.

La moyenne d'âge des étudiants de FOAD est de trente ans. La moitié des étudiants interrogés est mariée, un quart est célibataire et un dernier quart vit en concubinage. Plus des trois quarts des étudiants sont salariés, dans différents secteurs d'activités : journaliste, assistante de direction, responsable administrative dans une école d'ingénieurs en informatique,.... Plus d'un étudiant sur deux a au moins un enfant à charge.

Les raisons ayant motivées les étudiants pour cette formation se recoupent beaucoup et sont de différentes natures : 45 % des étudiants interrogés présentent un intérêt pour le contenu de la formation. 15 % d'entre eux ont justifié leur choix par l'opportunité de pouvoir apprendre dans une institution sans avoir à se déplacer de chez soi et surtout sans avoir à changer leur organisation personnelle et professionnelle. En effet, l'avantage d'une FOAD est qu'elle s'adapte à l'étudiant, et non le contraire. Une autre raison déterminante dans le choix pour cette formation est le désir d'évoluer professionnellement (45 %). Les étudiants ont également évoqué le souhait d'obtenir un diplôme Bac + 3 reconnu par l'Etat (47 %). Une autre des raisons dominantes était de pouvoir se cultiver et s'enrichir (notamment pour donner une plus-value dans les relations professionnelles, 30 % des étudiants interrogés). Au sein des enquêtes de Galland (1996) et de Erlich (1998), une majorité des étudiants ont déclaré que le facteur de motivation intellectuelle a orienté de façon déterminante leur choix. Enfin, le contenu des enseignements et les positions épistémologiques du département ont été déterminants dans le choix des étudiantes pour cette formation (20%).

Tout comme les étudiants de formation présentielle, les étudiants de FOAD organisent de façon singulière le travail requis par la formation : la majeure partie des étudiants interviewés prend le temps de préparer leur travail à l'avance en étudiant régulièrement et quelques exceptions agissent dans l'urgence et réalisent leur travail au dernier moment. Leur organisation personnelle de travail ne nous permet pas de faire une typologie. En revanche, l'utilisation faite des outils de communications les distinguent clairement : il y a les plus discrets, qui n'utilisent la plateforme que pour imprimer ou télécharger les cours afin de « matérialiser le savoir qui leur semble être virtuel en consultation sur l'ordinateur ». Ils justifient leur omniabsence par le manque de temps, mais également par le fait qu'ils ne souhaitent pas révéler leur retard, par peur d'être jugés et critiqués par leurs pairs ou par les enseignants (qui ont accès aux discussions). Et il y a les stagiaires qui « usent et abusent » des chats, forums,.... et qui critiquent ouvertement leurs collègues qui « profitent de leur travail alors qu'eux n'ont pas l'opportunité de jouir du leur ».

Les difficultés évoquées par les étudiants sont de différents types : difficultés inhérentes aux dysfonctionnements et aux problèmes engendrés par la formation elle-même (difficultés techniques ; configuration des appareils, plateforme défaillante,.... difficultés pédagogiques ; rétroactions parfois lentes et peu approfondies de la part des enseignants, mauvaise répartition du travail à rendre, cours non mis en ligne aux dates convenues, difficultés matérielles ; coût élevé des logiciels ainsi que de la formation, etc...), défaillances organisationnelles (les stagiaires ne savent pas toujours à qui s'adresser et passent ipso facto par le webmaster ou les tuteurs). Enfin, le coût financier de la formation peut également représenter une difficulté matérielle (précisons que même si la formation est financée par l'entreprise, ce qui est

majoritairement le cas, les étudiants se sentent redevables et c'est pourquoi ils sont en demande d'un service justifiant ce coût).

Le personnel pédagogique se compose du webmaster et de tuteurs. Le webmaster, perçu comme une personne ressource par les stagiaires, assure la coordination entre les stagiaires et les tuteurs : il répond aux problèmes techniques, il aide dans l'accès aux différentes données,...

Les tuteurs assistants se définissent comme des « soutiens » aux stagiaires. Pour eux, la formation est très riche relationnellement et leur demande beaucoup de temps (empiétant bien souvent sur leur temps personnel) car les stagiaires ont sans cesse besoin d'être soutenus psychologiquement, encouragés, ... Ils regrettent que les stagiaires n'utilisent pas davantage les outils de communication mis à leur disposition : pour eux, ces outils doivent permettre le partage des connaissances. Ils affirment que les clés de la réussite de la formation résident dans l'engagement dans une dynamique collective passant par l'appropriation de la plateforme (utilisation des chats, ...).

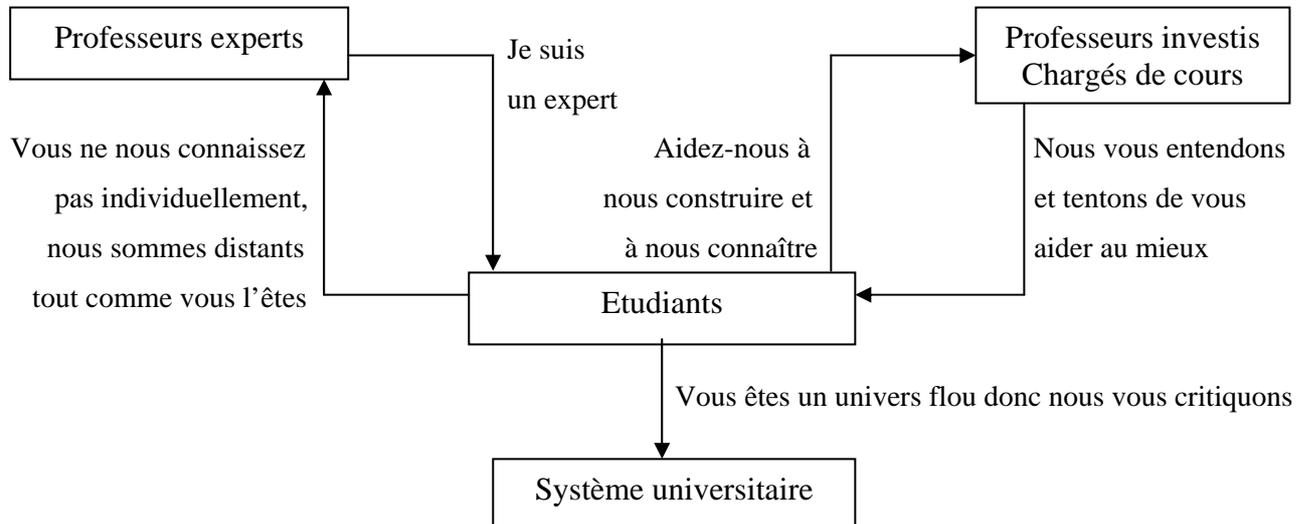
D'autre part, notons que les tuteurs, qui n'ont pas les connaissances techniques pour mettre en ligne leurs documents préalablement scénarisés, font appel aux étudiants de Master en formation présentielle. Ils se disent peu satisfaits de ces documents fournis aux stagiaires.

Malgré toutes les difficultés techniques, matérielles, organisationnelles, ... évoquées précédemment, les étudiants se disent satisfaits du contenu de leur formation : ils apprécient particulièrement les regroupements mensuels et les tutorats téléphoniques. Ces regroupements sont perçus comme des cours à part entière, permettant de parfaire leur apprentissage. Ils soulignent l'importance des tuteurs avec qui ils entretiennent de très bonnes relations. Les professeurs-tuteurs interviewés nous ont expliqué leur rôle durant ces tutorats : « Je vois vraiment le tutorat davantage comme un moment d'aide psychologique à l'étudiant que comme un cours théorique. », « Pendant ces tutorats, les étudiants nous font part de leurs craintes, leurs doutes, ... Je suis alors là pour les reconforter et pour les motiver. ». Ces tutorats téléphoniques, tout comme la présence continue des tuteurs, sont très appréciés des étudiants pour la disponibilité et l'engagement manifestes des tuteurs, le soutien psychologique et l'aide informationnelle qu'ils représentent.

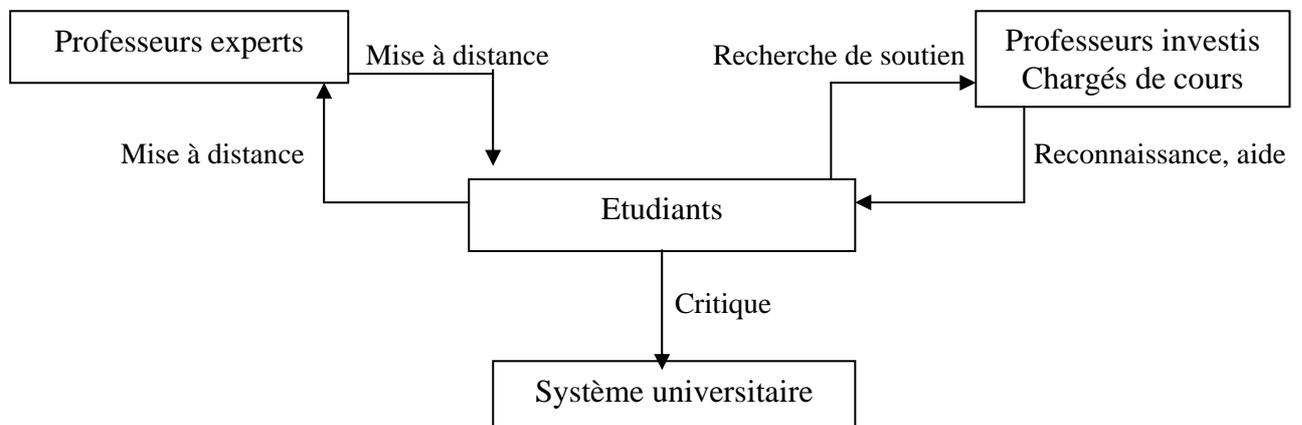
Par ailleurs, les étudiants entretiennent d'excellentes relations entre eux, dépassant le cadre universitaire puisqu'ils n'hésitent pas à communiquer entre eux de façon synchrone par mail et par téléphone (ils se sentent ainsi plus libres puisque personne n'a alors accès aux informations comme se peut être le cas sur les forums). Les étudiants se sont créés une « communauté virtuelle » leur insufflant une dynamique participative et motivationnelle. Etant dans une poursuite d'objectifs communs, ils se sentent désormais appartenir à une communauté. D'apprenant à distance solitaire, l'étudiant est devenu un apprenant au sein d'un groupe uni. Cette communauté lui offre une reconnaissance identitaire, favorisant le partage, l'échange et la motivation. « Le groupe uni autour de préoccupations communes est un élément fédérateur, même et surtout si l'on est amené à apprendre seul chez soi. On y trouve des repères, un moyen de confronter son histoire de vie à celle d'autrui, de nouer des contacts. Parfois on y apprend à travailler ensemble, afin de rompre l'isolement. Bref, on n'est pas prêt à admettre l'enseignement virtuel et l'échange qui se limiterait à la communication en ligne... ». (Mucchielli, 2006).

### III ANALYSES

#### 3.1 La formation présentielle



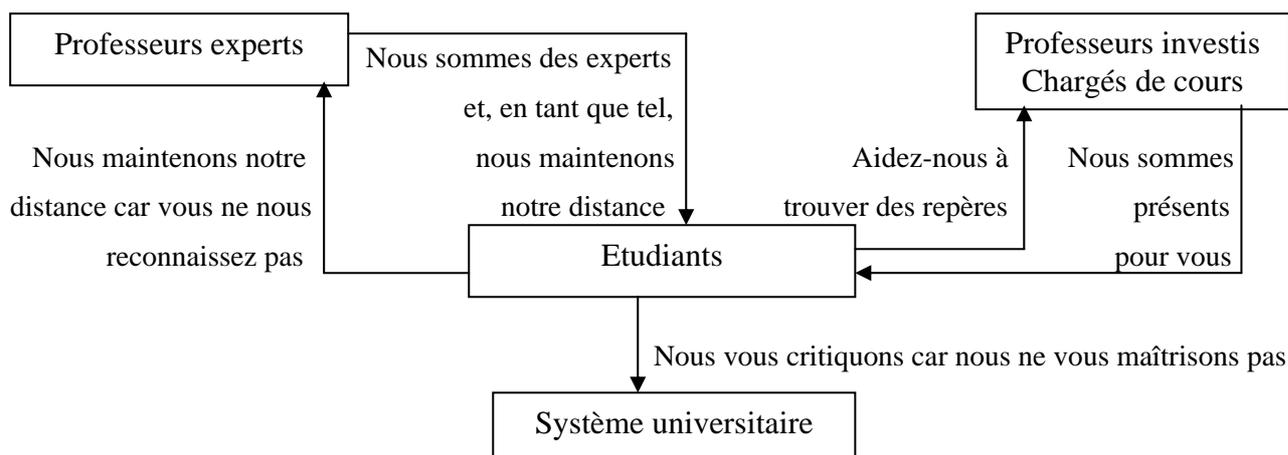
#### 1. Modélisation systémique des communications concrètes



#### 2. Modélisation de la forme des échanges

Ainsi, les chargés de cours s'attachent à aider les étudiants en leur manifestant de l'écoute, de la compréhension et du soutien. En agissant de la sorte, ils se sont inscrits et renforcent la logique du système mis en place par leurs étudiants. Le système se régule donc par lui-même à l'aide de cet ensemble de comportements et communications.

En outre, arrivés en troisième année, les étudiants souhaitent être reconnus comme des adultes responsables : ils se veulent valorisés dans leur travail, ils cherchent une implication, une professionnalisation,... Ils sont en quête désespérée d'une reconnaissance individuelle (qu'ils ne trouvent qu'auprès des chargés de cours).



### 3. Modélisation des significations des communications

Eléments de la situation Acteurs	Données observables	Eléments induits de la description		
	Communications Généralisées significatives	Enjeux	Normes	Positions
Etudiants	Mise à distance avec les professeurs experts Critique du système universitaire Demande d'aide et de soutien auprès des professeurs investis et chargés de cours	Etre reconnu comme des adultes responsables Nous protéger et anticiper un éventuel échec scolaire en critiquant et en mettant en défaut le système universitaire Trouver des repères	Valorisation Reconnaissance	Adultes responsables
Professeurs experts	Mise à distance avec les étudiants	Maintenir sa position d'expert	Détenteur du savoir	L'expert Le conférencier
Professeurs investis Chargés de cours	Aide, écoute et soutien aux étudiants	Aider les étudiants à trouver leurs repères	Soutien Ecoute Aide	Guide Accompagnateur

### 4. Tableau panoramique de la situation présenteielle

### 3.2 La formation à distance

- La technique de contextualisation des communications

Les stagiaires sont dans une situation inconnue ; bien qu'ils connaissent et disposent de toutes les composantes du dispositif pédagogique, ils ne connaissent pas l'outil technologique qui représente un univers flou pour eux. Ils ne savent pas comment se positionner par rapport à ce dispositif technique et entrent donc dans cette situation nouvelle sans aucun repère, ce qui représente une déstabilisation. Afin de ne pas perdre trop de temps dans l'avancée de leur formation, ils doivent très vite apprendre à utiliser cet outil. Néanmoins, ils ne désirent pas en être dépendant (d'autant que de nombreux problèmes techniques apparaissent de façon récurrente) et c'est la raison pour laquelle ils n'utilisent la plateforme que pour télécharger les cours et consulter les messages laissés sur le forum.

Les stagiaires ont également peur du jugement en laissant leurs messages ou remarques personnelles sur les forums. Ils manifestent cette appréhension en sollicitant intensivement les tuteurs (demande de soutien, rendu par ces derniers).

Ainsi, grâce aux tuteurs et grâce à leurs pairs, les stagiaires ont créé une « communauté virtuelle » leur permettant de retrouver des repères et du soutien. La plateforme est alors perçue différemment (notion de recadrage : voir la situation sous un cadre nouveau et élargi) et devient un outil de communication entre pairs.

L'utilisation de cette plateforme va donc permettre aux apprenants de palier à l'isolement (d'étudiant seul à distance, il devient étudiant au sein d'un groupe), de s'auto-évaluer et de s'approprier entièrement le dispositif comme un espace de travail (est non plus comme une inconnue).

- La méthode d'analyse situationnelle par le tableau panoramique de la situation

Les apprenants à distance, souvent en reprise d'étude, doivent instaurer une nouvelle organisation pour intégrer la formation dans leur vie personnelle et professionnelle (alors que les étudiants de formation présentielle sont majoritairement dans une poursuite logique de cursus). De ce fait, ils souhaitent une formation performante, en terme de contenu, d'organisation et surtout de relationnel, répondant ainsi à leurs attentes et à leur mobilisation. Ces stagiaires sont à la recherche d'une personne ressource, un « gouverneur », vieil idéal de Montaigne, qui sera en mesure de leur manifester une aide et un soutien constant ; le contexte relationnel est donc celui qui prime au sein de cette formation.

En outre, en ayant créé une « communauté virtuelle », l'étudiant n'est plus seul dans sa situation d'apprentissage. Tous les stagiaires et les mêmes difficultés, doutes, questionnements,... et ils peuvent désormais les partager, échanger et se motiver. Le contexte identitaire est donc également prépondérant dans cette situation d'apprentissage.

Les tuteurs dénoncent le manque d'utilisation des outils de communication mis à la disposition des stagiaires ; ces derniers considèrent la plateforme comme un lieu de ressources informationnelles et non comme un lieu de partage. Ils agissent ainsi car ils ne souhaitent pas être dépendant de cet outil technologique. Leur norme est donc, inéluctablement, celle de l'entraide mais aussi celle de l'humain et du relationnel prioritairement à l'outil technologique.

Les stagiaires ont choisi une formation à distance car ils sont dans l'impossibilité de se rendre sur un lieu de formation. Le contexte spatial prend donc un sens nouveau dans leur formation car ce sera à travers l'utilisation effective de tous les éléments du dispositif mis à leur disposition qu'ils seront en mesure de « supprimer l'absence ». (Jacquinot, 1993).

Ainsi, les stagiaires manipulent les contextes de façon à ce que de nouvelles significations apparaissent afin d'« humaniser » cette situation nouvelle d'apprentissage.

En exposant aussi ouvertement toutes les difficultés et contraintes qu'impose ce nouveau mode d'apprentissage, les étudiants sont en complète connaissance de toutes ces contraintes et peuvent ainsi mettre en place un processus d'entraide par la collectivité. Ils peuvent exploiter toutes les potentialités du travail collaboratif et communautaire face à ce nouveau mode d'appropriation du savoir au sein d'un environnement numérique.

Au-delà de leur explicitation effective, les dispositifs technologique et pédagogique doivent s'inclure l'un et l'autre. Les stagiaires doivent donc connaître les intentions pédagogiques attribuées à l'outil technologique. En outre, une réflexion doit être menée autour des rôles et places attribuées aux acteurs dans la situations (à savoir des acteurs auteurs et responsables de la construction de leur savoir) afin de permettre à ces derniers d'évoluer dans un environnement constructiviste. Cet environnement constructiviste devra permettre à l'apprenant de s'approprier un dispositif d'apprentissage complètement nouveau en tissant un réseau d'éléments ayant du sens pour lui et dans la construction de son savoir.

En guise de conclusion, en nous référant au titre du présent document, l'état actuel d'avancement de notre recherche ne nous permet que d'entamer une ébauche de définition de l'efficacité respective des deux différents dispositifs d'apprentissage présentés.

Le dispositif d'apprentissage présentiel installe les étudiants dans un système universitaire perçu comme un univers flou où règne le sentiment d'anonymat et d'individualisme (les étudiants n'ont, entre autres, que très peu de relations avec leurs professeurs, se résumant à ceux imposés par la présence en cours).

D'après les critiques faites par les étudiants, la formation présentielle pourrait sembler moins efficiente que la FOAD ; en réalité, ces jugements négatifs viennent du fait qu'ils se sentent perdus et désabusés. Ils ne connaissent et ne perçoivent pas toutes les composantes du dispositif d'apprentissage et, au quotidien, ils ne sont donc pas en mesure d'évoluer positivement et sereinement dans leur situation d'apprentissage.

Le dispositif FOAD, quant à lui, installe immédiatement l'apprenant dans un parcours d'apprentissage se voulant une construction du savoir. Cette formation s'adapte à l'étudiant (et non l'inverse, comme cela est le cas en présentiel) et à son rythme personnel de vie : vie familiale, vie professionnelle,...

Ces stagiaires ont intégré la formation par décision volontaire et réfléchie (et non par poursuite logique de cursus comme cela est le cas pour les étudiants de formation présentielle) : ce choix induit des attentes très importantes de contenus ou encore d'un point de vue pédagogique, organisationnel et fonctionnel.

Afin de palier à certaines difficultés de ce type, les étudiants de FOAD ont créé entre eux, ainsi qu'avec l'équipe pédagogique, une communauté virtuelle leur insufflant une réelle dynamique participative et motivationnelle (ce qui s'avère ne pas être le cas en présentiel) : éléments essentiels dans la réussite d'un apprentissage.

**BIBLIOGRAPHIE**

- ALAVA S. « et al. » *Cyberespace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation*. De Boeck Université, 2000, 224p.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. *Les héritiers ; les étudiants et la culture*. Les éditions de Minuit, 1964, 191 p.
- ERLICH V. *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris : A. Colin, 1998, 256p.
- GALLAND O. *Les jeunes*. Paris : Les Editions la découverte, 1996, 125p.
- GRIMONT A. *Les chemins de l'apprentissage, L'actualité des méthodes d' « éducation nouvelle »*. Paris : Retz, 1996, 151 p.
- JACQUINOT G. Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 1993, n° 102, pp. 55-67.
- LE MEUR G. « et al. » *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage : communications francophones du cinquième Colloque européen sur l'autoformation*. Paris : l'Harmattan, 2002, 494 p.
- MUCCHIELLI A. « et al. » *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : A. Colin, 2004, 304 p.
- MUCCHIELLI A. *Etude des communications : Le dialogue avec la technologie*. Paris : A. Colin, 2006, 263 p.
- TOCHON, F.-V. L'organisation du temps en didactique du français. *Les Sciences de l'éducation*. 1989, 2, pp. 31-50. A.
- VON PRUMMER C. *Women-friendly perspective in distance education (Germany)*. In : *Open Learning*, vol. 9, N°1, Feb. 1994, pp. 3-12.