



**HAL**  
open science

## Représentations des étudiants en ligne sur leur apprentissage

Christine Develotte

► **To cite this version:**

Christine Develotte. Représentations des étudiants en ligne sur leur apprentissage. Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). Perspectives pour une didactique des langues contextualisée, Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), pp.167-179, 2008, Savoirs francophones. halshs-00362271

**HAL Id: halshs-00362271**

**<https://shs.hal.science/halshs-00362271>**

Submitted on 17 Feb 2009

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

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

## **Étude des représentations d'étudiants sur leur apprentissage en ligne**

Depuis quelques années, en France, des étudiants de Sciences du langage spécialité FLE peuvent suivre des formations de master professionnel de didactique entièrement en ligne. Le public auquel s'adresse ces formations est dans la majorité des cas composé de jeunes adultes, à l'étranger, déjà enseignant de FLE pour nombre d'entre eux ou en reprise de formation pour d'autres. C'est un tel programme d'enseignement<sup>1</sup> dispensé en 2006-2007 conjointement par le CNED (Centre National d'Enseignement à Distance) et l'université Stendhal-Grenoble 3 que nous avons exploré à partir d'un de ses cours intitulé « Didactique du FLE et approches discursives de l'interculturel ». Ce cours nous a donné en effet l'occasion de recueillir un corpus de données propres à observer et à analyser différents aspects que revêt l'entrée dans la culture d'apprentissage en ligne.

La culture d'apprentissage de départ de la plupart des étudiants est liée, comme on le verra, au face à face de la classe traditionnelle. Leur passage vers un dispositif en ligne constitue donc un moment qu'il est intéressant d'étudier en tant que rupture avec des habitudes, des comportements et des représentations ancrés dans un contexte antérieur différent. Dans le cadre du module d'enseignement mentionné ci-dessus comme point de départ, nous avons demandé aux étudiants d'analyser, de façon réflexive, les traits de la culture d'apprentissage spécifiques à leurs cours, et avons recueilli leurs réponses qui constitue le corpus de notre étude.

Les questions auxquelles nous chercherons ici à apporter des éléments de réponse sont les suivantes : quelles déstabilisations s'opèrent dans le passage d'apprenant présentiel à apprenant en ligne ? Quelles pratiques d'apprentissage sont à déconstruire, à modifier, à adapter à ce nouveau contexte ? De quelle façon sont ressenties les relations entre les différents acteurs de la formation ? Pour répondre à ces questions, il convient de se pencher précisément sur ce contexte d'apprentissage en ligne. En effet, avant de s'intéresser aux expériences individuelles, il est nécessaire de prendre en compte les différentes situations sociales qui les rendent possibles. Nous présenterons donc ce contexte d'apprentissage, le corpus recueilli et la méthodologie adoptée pour son étude, mais, auparavant, nous allons préciser le cadre théorique auquel nous nous référons.

### **1. Cadre théorique et méthodologique**

#### **1.1. Du social à l'individuel**

Depuis les travaux, entre autres, de Jean Piaget et de L.S. Vygotski (1985 : 78), on sait en effet que la dimension sociale précède la connaissance individuelle :

" Le travail cognitif s'exerce dans un univers humain, social et culturel, et loin d'en être indépendant, il en est au contraire fortement déterminé. »<sup>2</sup>

C'est sur cette conception socio-constructiviste que s'appuiera la présente analyse. Selon cette optique, notre connaissance du monde se fonde sur la mise en ordre et l'organisation d'un monde qui est celui que constituent nos expériences individuelles et nos savoirs collectifs transmis principalement par le biais du langage.

Considérant, à l'instar de Levi Strauss (1985 : 30) que notre environnement social et discursif, influe et conditionne notre vision du monde, on peut émettre l'hypothèse qu'un changement d'environnement d'apprentissage va susciter déstabilisation et recherche d'ajustement chez les étudiants en ligne qui ont à faire face, pour la première fois, à un environnement d'apprentissage différent de celui de la salle de classe traditionnelle : ils vont devoir procéder à des ajustements par rapport à leurs stratégies d'apprentissage antérieures et ce sont certains aspects de ces ajustements que l'on va chercher à analyser dans deux perspectives différentes. Nous débouchons ainsi sur deux ordres de questionnements. D'une part, afin de comprendre au niveau individuel de quelle manière s'effectue l'intégration d'une nouvelle réalité pédagogique. Et, d'autre part, afin d'apporter des éléments à la question plus sociologique de savoir comment s'effectue l'entrée dans une communauté de pratiques, autrement dit, « l'affiliation au métier d'étudiant » en ligne (Coulon, 1993). Quelles premières tendances sont mises au jour en termes de profils d'apprenants en ligne ?

#### **1.2. À travers l'espace d'exposition discursive de la plate-forme de formation**

À la suite de Vygotski, nous posons donc la socialisation pédagogique en ligne comme première par rapport au développement de l'identité individuelle d'apprenant en ligne que les différents types d'interactions vont promouvoir. Pour préciser davantage dans quel contexte va s'effectuer cette socialisation par chacun des apprenants, nous nous appuyerons sur la notion d'espace d'exposition discursive.

---

<sup>1</sup> Master Sciences du langage, 2ème année, CNED-université Stendhal-Grenoble 3.

<sup>2</sup> L.-S. Vygotski, *Pensée et langage*, Paris, Éditions Sociales, 1985, p. 78.

Ailleurs (Develotte, 2006), nous avons parlé de l'« espace d'exposition discursive » d'une plate-forme d'enseignement en ligne. Nous entendons par là l'environnement numérique (graphico-scriptural) auquel sont exposés les apprenants en ligne quand ils arrivent sur la plate-forme. En effet, si les apprenants en présentiel entrent dans une classe (avec des bureaux, un tableau, bref un espace social balisé et normé), les apprenants en ligne se connectent à une plate-forme qui comporte du « déjà là » qu'ils ne peuvent se représenter précisément : par exemple, la présentation du cours par les enseignants, les administrateurs, la mise en rubriques du cours, le découpage de l'information et les mises en liens. Cet espace discursif auquel ils sont exposés ne renvoie pas (à part pour trois étudiants ayant déjà l'expérience d'une formation du même type) à des références antérieures en termes de culture d'apprentissage. Il instaure, à la fois, un nouveau lieu social d'enseignement/apprentissage et de nouvelles pratiques discursives. La socialisation des apprenants s'effectue donc à partir, et en fonction, de l'espace d'exposition discursive de la plate-forme de formation, et des discours qui y sont tenus par les enseignants et administrateurs, en amont de la venue des apprenants. Cet espace d'exposition discursive qui est également lié à des choix didactiques et pédagogiques conditionne la forme et le contenu de la production discursive des étudiants. Par exemple, sur la plate-forme Dokeos étudiée ici, les cours sont structurés selon le modèle de rubriques suivant : des rubriques « activités » et « travaux » qui sont les dossiers destinés à recevoir les productions mensuelles des étudiants et un « forum » qui permet aux étudiants de poser, entre autre, des questions relatives aux cours. En outre, des rubriques plus générales donnent par exemple la possibilité aux étudiants d'échanger entre eux dans un espace « Récré », réservé, comme son nom l'indique, à la détente, ou de s'adresser à un administrateur du master à l'université de Grenoble 3. C'est cet environnement numérique d'apprentissage socialisé qui va servir de terreau à l'enracinement de la culture d'apprentissage en ligne de chacun.

En fonction de cette prévalence du social sur l'individuel, on peut d'ores et déjà émettre deux hypothèses, l'une liée au dispositif, l'autre aux individus :

- Les spécificités techno-sémio-pragmatiques (Peraya, 1998) de l'environnement d'apprentissage vont influencer sur la sub-culture développée chez les usagers et donc sur leur identité d'apprenant en ligne. Cela revient à dire que selon que la communication pédagogique s'effectue uniquement à base d'écrit asynchrone (comme ici), ou en synchronie, multi-modale (texte/son/vidéo) ou non, on ne s'exprimera pas de la même façon et on ne peut parler de la même culture d'apprentissage en ligne. Chaque environnement numérique (reflet des conceptions en ingénierie éducative et pédagogique choisies en amont) développe ses normes discursives, ses rituels conversationnels et engendre un ethos différent des acteurs. Telle est l'hypothèse que nous posons au départ de cette étude.
- Les apprenants, en tant qu'individus, ont une identité marquée par leurs multiples expériences d'apprentissage antérieures (en présentiel le plus souvent). Leurs caractéristiques (âge, origine, sexe) ainsi que leurs profils (culture technique, personnalité, temps disponible, etc.) vont également influencer sur la dynamique sociale du groupe. Celle-ci a déjà commencé à se mettre en place au moment où nous avons interrogé les apprenants. Nous aurons donc ici accès aux représentations individuelles des apprenants d'ores et déjà insérés dans la dynamique sociale du forum pédagogique depuis deux mois.

### 1.3. Les représentations d'apprentissage

En tant qu'outil psycho-social, les représentations des sujets engagés dans une situation de formation ont, de longue date, retenu l'attention des chercheurs en sciences de l'éducation (Rosenthal R. & Jacobson, L, 1971, Giordan, 1983). Plus récemment, Jean-Claude Sallaberry, dans son ouvrage intitulé *La dynamique des représentations dans la formation* (1996 : 278) voit la représentation comme « trace de l'intimité du sujet mais aussi matériau d'échange avec les autres, [...] sans cesse engagée dans une dynamique entre l'« intérieur » et l'« extérieur » (du sujet) ». C'est en ce sens que l'on peut attribuer une double appartenance aux représentations, à la fois psychologiques et sociales.

Dans une visée de formation, c'est sur la réflexivité des formés que s'appuient les différents protocoles utilisés pour recueillir leurs représentations. On peut distinguer deux types de protocoles :

-tout d'abord, ceux qui se fonde sur une démarche diachronique et qui prennent la forme par exemple de journaux « de bord », « réflexif », d'apprentissage » (Guichon, 2007). Ainsi, l'utilisation du journal comme outil de formation professionnalisant est très répandue en didactique des langues, principalement dans sa fonction d'analyse réflexive des pratiques d'acquisition de la langue : le « journal d'apprentissage d'une langue distante » fait, en effet, classiquement partie des outils intégrés aux premières formations en français langue étrangère.

-le deuxième type de protocoles se distingue des premiers par le fait qu'ils recueillent des données en fin d'apprentissage seulement. Ils mettent donc moins l'accent sur la construction du processus que sur l'aspect « bilan » qu'ils permettent d'établir pour le formé et le formateur. Dans cette catégorie, entrent aussi bien les entretiens individuels de fin de stage que les exercices écrits du type de celui qui va être présenté dans les lignes qui suivent.

Dans l'étude qui suit, nous prenons en effet appui sur les représentations repérées dans des bilans réflexifs pour prendre la mesure des variations mais aussi des consensus qui sont mis au jour dans les éléments révélés par les étudiants comme étant spécifiques de leur culture d'apprentissage en ligne.

#### 1.4. Contexte d'enseignement/apprentissage

La formation sur laquelle s'appuie cette étude est une formation en ligne de niveau master professionnel qui « permet à des enseignants de Français Langue Etrangère (FLE) de remettre à jour et de faire certifier leur qualification professionnelle »<sup>3</sup>. Autrement dit, les étudiants, en grande majorité déjà enseignants, cherchent à acquérir une certification professionnelle liée à l'enseignement/apprentissage en ligne. Ils sont donc autant intéressés par le contenu de cette formation que par la forme de sa transmission et les processus cognitifs qu'elle convoque. Par ailleurs, ils sont pour la totalité d'entre eux, francophones et pour 80 % d'entre eux en poste hors de France. Les spécificités de l'environnement d'enseignement/apprentissage sont les suivantes : les étudiants reçoivent les documents (sur papier ou par fichier pdf) et sont suivis par le biais d'un tutorat en ligne asynchrone dans chacun de leurs huit cours. Ce tutorat est exercé le plus souvent par l'enseignant auteur du cours (parfois associé à un ou deux collègues) et donne lieu à interactions régulières, chaque tuteur se connectant environ deux fois par semaine pour répondre aux questions des étudiants concernant les activités à effectuer ou les problèmes de compréhension liés au cours. Le cours dans lequel ont été collectées les données étudiées ici, intitulé « Didactique du FLE et approches discursives de l'interculturel », propose aux étudiants de choisir soit le contrôle continu soit la rédaction d'un mémoire final. Ce sont les 20 étudiants ayant choisi le premier type d'évaluation qui ont été pris en compte dans le cadre de cette étude.

#### 1.5. Corpus de l'étude et méthodologie d'analyse

Le corpus de données sur lequel s'appuie cette étude a été recueilli à la faveur de la première activité qui a été demandée aux étudiants en ligne inscrits en 2006-2007. Cherchant à leur faire prendre conscience des dimensions culturelles liées à l'apprentissage en ligne, ils avaient été incités à réfléchir sur les modifications que la distance médiatisée par l'ordinateur introduisait dans leur culture d'apprentissage. Est reproduite ci-après la consigne qui leur a été donnée :

Vous avez commencé cette formation en ligne depuis deux mois, et c'est sur l'exploration de cet enseignement/apprentissage que nous allons entamer ce cours.

Je vous invite en effet à tester les techniques d'analyses réflexives évoquées dans le chapitre 1 du cours à partir d'une auto-observation de vos habitudes, comportements et représentations associés à l'apprentissage en ligne (en comparaison avec la culture d'enseignement présentiel à laquelle vous avez été précédemment exposés). Cherchez à décrire votre perception de l'anonymat, du travail solitaire, de l'intégration de la dimension technologique dans ce type d'apprentissage (et des spécificités temporelles et spatiales qui y sont attachées) et de toute autre variable qui vous semble pertinente pour rendre compte de votre expérience d'apprenant. N'hésitez pas à mettre des exemples propres à illustrer chacune des perceptions dont vous parlerez.

Vingt bilans réflexifs d'étudiants, chacun compris entre 2000 et 2500 mots, ont été recueillis (sans que les étudiants puissent avoir accès aux représentations les uns des autres : 14 faisant état de la nouveauté que représentait cette expérience de l'apprentissage en ligne, 3 attestant d'une expérience de la distance liée au support papier uniquement (par correspondance) et 3 ayant déjà expérimenté l'année précédente l'enseignement en ligne lors de leur master 1. Pour 85 % des étudiants, il s'agit donc de la première expérience d'apprentissage en ligne. En effet, 30% des étudiants ont une expérience d'enseignement à distance mais, pour la moitié d'entre eux, uniquement par correspondance. On peut donc partir de l'a-priori que 70% des étudiants ont construit leur identité d'apprenant à partir d'une culture en présentiel et ont leurs références culturelles liées à une forme de transmission du savoir classique privilégiant les contenus aux processus d'apprentissages.

Si l'on cherche à comparer, du point de vue social, la communication pédagogique dans les trois situations d'apprentissage vécues par les étudiants, on peut en résumer certaines variables dans le tableau suivant :

	En présentiel	A distance par correspondance papier	A distance via forum numérique
<b>Relations enseignant-apprenants</b>	Synchrones, fréquentes, spontanées	Asynchrones, peu fréquentes, à régularité programmée	Asynchrones, fréquentes, certaine spontanéité possible
<b>Relations apprenants-</b>	Synchrones	Absentes	Asynchrones, médiées

<sup>3</sup> Extrait de la description du cours sur le site du CNED (<http://www.cned.fr/>)

<b>apprenants</b>			par la technologie
<b>Perceptions des interlocuteurs</b>	Directes, sensorielles, déductives	Quasi nulles, peu d'indices (anonymat)	Indirectes, à travers les interactions ou les informations en ligne.

À partir de ces variables, nous allons rechercher quels sont les traits mis en avant par les étudiants pour spécifier la relation inter-personnelle pédagogique en ligne. Quels sont les éléments de ce tableau repris par les apprenants ? Quels sont ceux qui ne le sont pas ? Quels sont les nouveaux ?

Dans cette optique, nous allons dissocier dans les analyses qui suivent, les représentations qui sont liées aux spécificités du dispositif de communication pédagogique de celles qui sont plus précisément liées aux aspects socio-relacionnels de la formation. Nous aurons ainsi la possibilité d'inférer, en conclusion, des profils socio-cognitifs et psycho-cognitifs d'apprenants fondés sur la prise en compte du contexte technologique et humain spécifique de cette formation en ligne.

C'est à partir des éléments recueillis de façon thématique dans les comptes-rendus des étudiants que s'organise cette analyse. Seize d'entre eux sont en effet enseignants (en France ou hors de France) depuis 5 années en moyenne et aptes à poser un regard critique et distancé sur leur expérience d'apprentissage. La méthode employée pour mettre au jour les représentations concernant les relations au dispositif technique et les relations interpersonnelles a consisté à découper chaque contribution d'étudiant de façon thématique afin de venir renseigner les entrées figurant en ordonnées dans le tableau ci-dessus.

Les extraits des différents devoirs d'étudiants ont ainsi été juxtaposés et analysés afin de rendre compte, à l'intérieur de chaque catégorie, de trois façons différentes d'aborder le thème en question : soit sous une forme interrogative, soit en portant une appréciation positive ou bien encore une appréciation négative. Ces trois modes d'expression ont été comptabilisés (le nombre d'étudiants figure à chaque fois entre parenthèses) de sorte que l'on puisse se faire une idée du corpus global analysé. Afin d'illustrer les résultats de cette enquête, ont été repris, pour les différents thèmes abordés, des extraits qui ont été choisis comme exemple de chacun des points de vue (positif, négatif, etc.) énoncés dans les productions discursives des étudiants. Cette première enquête exploratoire de ce corpus cherche en effet à mettre en évidence les représentations des apprenants à travers leurs productions authentiques. Il s'agit en quelque sorte, pour renvoyer à une technique cinématographique, de « zoomer » sur les représentations des étudiants telles qu'elles apparaissent dans leurs productions discursives.

En conclusion des analyses des quatre thèmes abordés nous cherchons à montrer comment se dessinent les grandes lignes de traits identitaires spécifiques à l'apprenant en ligne dans un tel environnement pédagogique en ligne asynchrone.

Pour aller du général au particulier, nous partirons des représentations concernant la communication interpersonnelle en ligne à travers le forum écrit asynchrone, avant d'aborder celles relatives aux relations enseignants-apprenants, puis apprenants-apprenants et enfin celles renvoyant aux perceptions des interlocuteurs dans un tel espace discursif.

## 2. La communication interpersonnelle à travers le forum écrit synchrone

Tous les étudiants donnent leur point de vue sur la forme particulière prise par la communication pédagogique sur la plate-forme Dokéos. Nous allons chercher à voir quels sont les aspects qui sont appréciés et quels sont ceux qui sont évalués négativement. Nous ne retiendrons, parmi les éléments évoqués par les étudiants, que ceux qui sont spécifiques de cette forme d'apprentissage, écartant par exemple, ceux concernant uniquement la distance, déjà consubstantielle d'autres formes d'enseignement (cf. par correspondance).

Parmi les 20 productions d'étudiants, l'analyse des extraits concernant la communication technologique via le forum met en évidence 12 travaux qui font état de modalisations évaluatives négatives, 7 de positives, 1 de questionnement. Nous allons donc partir de ces représentations négatives pour tenter de cerner les différents niveaux auxquelles elles renvoient.

### 2.1. Le sentiment d'insécurité technologique

Les appréciations négatives se distribuent autour de deux points : la complexité de la plate-forme (8), la difficulté de communiquer via ce médium (4)<sup>4</sup>. Le premier point renvoie à deux niveaux de difficulté : d'une part, la masse d'information contenue et, d'autre part, son classement sur la plate-forme : ainsi « la multiplicité des liens sur la plate-forme la rend tentaculaire » dit une étudiante alors qu'une autre parle de « l'impression d'un imbroglio d'informations nouvelles, par rapport à un cours traditionnel où les réactions et les remarques des enseignants ou des étudiants suivent le schéma du cours ». D'autres étudiants font appel à des auteurs tels Kafka

<sup>4</sup> Les chiffres indiqués entre parenthèses indiquent le nombre d'étudiants concernés (sur les 20).

ou Ionesco pour rendre compte du monde absurde et angoissant de cette plate-forme en ligne. C'est donc, par rapport à l'organisation précédemment connue, un sentiment d'insécurité qui est généré.

[5]<sup>5</sup> J'eus d'abord le sentiment d'être envahi par un flux imprévisible d'informations et de modalités très hétérogènes, qu'il fallait aller rechercher en permanence avec le premier constat que l'on contrôle nullement la situation ; ou partiellement dans le meilleur des cas. Comment expliquer l'insécurité cognitive planante ?

Les problèmes techniques sont, bien entendu, abordés (8), soit qu'il s'agisse de pointer les défaillances du dispositif d'enseignement, soit qu'il s'agisse de réagir à ses propres insuffisances en matière de maniement technique (2). Ainsi, 3 étudiants en Asie évoquent les problèmes de connexion nés du séisme survenu le 26 décembre 2006 dont l'une des conséquences a été la rupture des câbles optiques sous-marins assurant une grande partie du trafic Internet, occasionnant 10 jours d'interruption de la communication pédagogique en ligne. Ces deux niveaux de difficulté entrent dans ce que Kupersmith (2003) nomme le « technostress » et il serait intéressant de vérifier, dans une prochaine étude, s'il existe une relation entre les compétences techniques des étudiants et l'expression de leurs sentiments d'insécurité. C'est en tout cas une hypothèse que l'on pourrait émettre, à savoir qu'une culture technique minimale engendre un plus grand stress chez les étudiants ici pris en compte.

## **2.2. Une appropriation inégale du dispositif de communication**

Les représentations associées au forum en tant qu'espace de production discursive est vécu très différemment par les étudiants : certains y voient une plus grande facilité à s'exprimer (7) :

[6] il me semble qu'à distance ou en présentiel la participation est différente. Je me sens plus active dans mon apprentissage à distance. Je me qualifierai d'étudiante plutôt discrète en cours, la prise de parole dans un amphithéâtre n'est pas chose aisée.

d'autres au contraire (5) ressentent une inhibition à s'exprimer sur la plate-forme :

[11] Du côté des forums, certains peuvent penser que le phénomène de l'anonymat est libérateur et incite les étudiants à intervenir plus souvent et plus spontanément qu'ils ne le feraient dans un cours en présentiel. Je me permets, en me référant à mon sentiment personnel, d'en douter. Il m'arrive souvent de ne pas oser poser une question sur un forum ou d'y répondre par peur de paraître... bête.

Les représentations sont très variées et mériteraient d'être étudiées dans leur évolution de façon à ce que l'on puisse savoir si les réactions, comme celles de la dernière étudiante citée, ne sont que passagères, liées à la découverte de ce type de communication pédagogique, ou bien vouées à se pérenniser, associées à l'ethos de cette locutrice sur ce support spécifique qu'est la plate-forme d'enseignement.

Il arrive souvent que le même aspect soit vécu de différentes façons par les étudiants. Par exemple, le caractère public des énoncés sur le forum peut être ressenti comme manque de confidentialité ou au contraire comme partage intégral de la formation entre ses acteurs. On peut ainsi voir que certains étudiants déplorent le caractère public du forum qui « manque de confidentialité » alors que d'autres y voient une situation de communication favorisant l'égalité de traitement entre étudiants puisqu'ils disposent tous de la même information (alors qu'en présentiel certaines informations peuvent être diffusées en aparté ou à un petit groupe seulement). De même, l'aspect asynchrone des échanges est susceptible de modalisations positives ou négatives selon les étudiants. Là encore, il serait intéressant de mettre ces représentations en relation avec la culture d'apprentissage antérieure des étudiants et ce qu'ils valorisent en elle, de même qu'avec certains traits de leur personnalité de façon à mieux comprendre ce qui peut faire obstacle à leur appropriation du forum asynchrone.

## **2.3. Représentations concernant les relations entre les acteurs de la formation**

Concernant les relations avec les enseignants, les étudiants se font l'écho des traits relatifs à la plus grande liberté d'expression en ligne renvoyant à l'"hyperpersonal Communication" décrite par Walther (1996). Cet aspect des relations plus décontractées qu'en présentiel est noté par 9 étudiants.

---

<sup>5</sup> Les chiffres entre crochets renvoient au codage utilisé de façon à rendre anonymes les étudiants.

[19] Les rapports sont plus amicaux, détendus entre les apprenants et les enseignants. Ces derniers se présentent eux aussi sur le forum *Qui est qui*. Mr. M. nous fait des clin d'oeil, Mr. C. des blagues. [...] La relation en ligne désinhibe.

L'enseignant paraît donc, paradoxalement, « plus proche, plus accessible malgré la distance et l'asynchronie ». On peut également mettre ce trait en lien avec le fait que les enseignants ont été impliqués dès la conception du dispositif de communication pédagogique et qu'ils avaient délibérément fait le choix d'un tutorat apte à soutenir socio-affectivement les étudiants.

Concernant les relations entre étudiants, tous évoquent le nouveau type de relation qu'instaure la formation à distance avec les autres étudiants, ne serait-ce que pour s'en étonner, comme cette étudiante :

[19] L'image que je me faisais d'une formation en ligne était toute autre. D'abord j'imaginai une relation professeur/apprenant uniquement. [...] Je n'ai à aucun moment pensé à des échanges entre étudiants.

Trois sous-thèmes sont abordés dans le cadre des relations entre apprenants : tout d'abord, massivement, le travail collaboratif, puis la solidarité et le sentiment de non-compétition et enfin, l'absence de conversations en dehors des cours.

90% des étudiants consacrent donc une part de leurs réflexions au travail collaboratif qui apparaît ainsi être l'élément le plus thématique dans la relation entre étudiants. En effet 18 étudiants s'intéressent au travail qui les a amenés à co-élaborer une tâche avec un autre étudiant. Les évaluations portées sur cet aspect de la relation d'apprentissage en ligne sont variées : 7 étudiants portent un jugement négatif sur cette forme de travail, 6 expriment leur intérêt, 2 étudiants font état de leur perplexité, et 5 autres évoquent leurs impressions négatives au départ qui ont évolué au cours de la formation pour déboucher sur une opinion plus positive, enfin. Suivent des exemples de positionnement concernant la difficulté la plus souvent mise en avant (10), à savoir la difficulté de choisir un partenaire de travail pour constituer un binôme.

[8] Il m'a fallu me lancer dans une tâche en binôme sans connaître la personne avec laquelle j'allais travailler. J'ai trouvé cela assez perturbant car je me suis sentie dans le « flou », comme une personne à qui on aurait ôté un sens. J'ai donc tâtonné : essai, analyse de fonctionnement du binôme, repositionnement, changement de binôme, nouvelle tentative etc. jusqu'à trouver une personne qui me corresponde.

On est ici renvoyé à l'une des convictions que France Henri<sup>6</sup> estime avoir acquise au terme de plus de vingt ans d'analyse des processus de collaboration en ligne : la collaboration doit se préparer, il faut apprendre aux étudiants à collaborer et bien veiller à ne pas brûler les étapes des présentations entre étudiants, qui sont préparatoires aux travaux qui suivront.

On constate qu'il y a un lien établi par les étudiants entre l'évocation d'autres moyens de communication (en dehors de la plate-forme) utilisés et le travail collaboratif en binôme (6). On verra à travers les exemples suivants que les étudiants font preuve d'initiative et d'appropriation des différents outils à leur disposition afin de les ajuster le mieux possible aux contraintes de la communication :

[3] Nous n'avons utilisé le forum Dokéos qu'au tout début pour nous présenter puis nous sommes bien vite passées à des échanges sur nos boîtes mail personnelles, avant de nous connecter sur Messenger. Beaucoup d'autres étudiants se sont contactés par courriel et aussi par téléphone ou via Skype ; il semblerait donc que la plateforme ait été peu utilisée par les binômes, son ergonomie se révélant moins rapide d'utilisation qu'une boîte mail.

Les difficultés à gérer le temps dans de telles formations sont évoquées par tous les étudiants. Elles rejoignent les analyses de Thorpe (2006) pour qui les cours et les ateliers en ligne peuvent ajouter à la charge de travail s'ils sont modérés ou structurés de façon insatisfaisante. Il n'est, en effet, pas impensable que le dispositif de communication pédagogique proposé aux étudiants soit perfectible sous bien des aspects... Car, pour les enseignants-concepteurs non plus, ces protocoles communicatifs ne sont pas stabilisés et ils cherchent sans cesse à les améliorer par le biais, par exemple, de retours d'usages tels que cette étude.

Concernant le sentiment de solidarité, plusieurs étudiants (5) font état de leur étonnement ou de leur plaisir devant le soutien ou l'aide qu'ils ont pu leur manifester d'autres étudiants.

---

<sup>6</sup> Henri, F., conférence plénière au colloque de l'AIPU, Montréal, 17 mai 2007.

[11] Je me sens beaucoup moins stressée et je n'ai pas le sentiment oppressant d'être en concurrence avec les autres étudiants. J'attribue cet état au fait qu'il n'y a pas d'horaires de cours imposés ni de rapport physique avec les enseignants et les étudiants du master 2.

Cette expression de solidarité étudiante, qui étonne un apprenant habitué à la culture dans l'enseignement présentiel, semble bien quelque chose de spécifique à l'apprentissage en ligne, que l'on peut mettre en lien avec le moindre sentiment de concurrence également noté pour plusieurs étudiants.

Enfin, le caractère uniquement « professionnel » des relations entre étudiants sur la plate-forme d'enseignement est ressenti négativement (4). C'est donc sur les aspects motivationnels et le support social destiné à partager des émotions (stress ou autres) que le manque de relations avec les autres étudiants est le plus ressenti. Il semble que la mise en rubriques sur la plate-forme qui classe dans des « boîtes » séparées les propos divertissants (rubrique « récré ») et les propos sérieux concernant les cours (les forums) rompe avec le métissage habituellement coutumier aux cours en présentiel, qui associent les discours de la salle de classe à ceux du couloir ou de la cafétéria. Peut-être que sur les plate-formes d'enseignement en ligne à venir, de tels espaces d'exposition discursive, plus hybrides, verront –ils le jour si les retours d'usages mettent en évidence leur pertinence pédagogique.

#### **2.4. Perceptions des interlocuteurs**

Dans les idées de thèmes possibles à aborder pour rendre compte de leur expérience d'apprenant en ligne figurait celui de l'anonymat, qui dans notre esprit d'enseignante en ligne depuis 5 ans, était un des éléments à prendre en compte dans la perception (ou plutôt la non-perception) des interlocuteurs sur la plate-forme. En fait, il n'en est rien, l'anonymat n'est pas un thème pertinent puisque plus de la moitié des étudiants (11/20) ne considère pas que cette forme d'apprentissage à distance véhicule un sentiment d'anonymat (les 9 autres n'abordant pas ce thème) :

[17] Je ne parlerais pas vraiment d'anonymat car je ne me sens pas anonyme dans cette formation. Je pense que les professeurs savent au moins autant qu'en présentiel que je suis grâce à mes interventions sur les forums et à mes devoirs.

Il est intéressant de voir la façon selon laquelle les étudiants redonnent de la réalité à leurs professeurs distants à partir de données en ligne ou imaginaires, le virtuel ici prend tout son sens... Mais il montre qu'il est nécessaire qu'une image de l'autre soit projetée, chez certains du moins, pour vivre la relation pédagogique en ligne.

[19] Ce que je trouve drôle aussi, c'est le fait que j'imagine à travers la présentation, les questions des uns et des autres des personnalités, des visages... (mais certaines personnes ont cependant mis leur photo sur leur blog.)

Il conviendrait de chercher plus précisément à savoir si ce phénomène se retrouve chez tous les étudiants, sous quelles formes, et quel rôle joue cette projection imaginaire dans le processus d'apprentissage (niveau motivationnel, etc.).

En conclusion des comportements spécifiques de l'apprentissage en ligne tels qu'ils nous sont livrés à travers les représentations des étudiants, nous voudrions montrer de quelle manière, au niveau individuel, l'espace d'exposition pédagogique discursif engendre à la fois de nouvelles pratiques et de nouvelles valeurs attachées au code écrit. Nous prendrons l'exemple d'une étudiante faisant état de l'évolution de sa représentation de l'écrit sous l'effet du rôle qu'il joue dans cette plate-forme monocanale (entièrement textuelle) :

[13] Là où je m'autoriserais des questions spontanées en classe, je préfère mettre mes doutes de côté dans la formation en ligne et réfléchir moi-même à la question ou encore relire le cours pour y trouver la réponse. C'est seulement lorsque je suis sûre de mon incompréhension du sujet que je pose la question sur la plateforme, ce qui rend évidemment le questionnement beaucoup moins impulsif. Ma vision de ce qu'est l'écrit rentre sûrement en compte ici. En effet, je suis habituée aux échanges informels à l'écrit dans un cadre personnel (lettres, chats, divers échanges synchrones), mais dans mon schéma de pensée, l'écrit dans un cadre universitaire est tout de suite associé à un travail définitif, réfléchi, construit, souvent susceptible d'être évalué. Alors que je pose la communication orale comme un système de propositions, d'hypothèses, de réflexions, de remises en question, les tâtonnements écrits me sont difficilement envisageables. En quelque sorte, je ressens que j'ai moins le droit à l'erreur à l'écrit qu'à l'oral. [...] Envoyer un message sur la



plateforme constitue pour moi une prise de risque singulière qui demande une tolérance plus grande face à l'incertitude que dans un enseignement présentiel oralisé.

Le rapport à l'écrit est inscrit dans nos pratiques sociales et modèle nos comportements. On perçoit à travers les propos ci-dessus, la nécessité d'une appropriation culturelle de ce nouveau rapport à l'écrit en ligne dans un contexte de formation.

## **Bibliographie**

- COULON, A., 1993, *L'ethnométhodologie*, Paris, PUF, Que sais-je ?
- DEVELOPTE, C., 2006, « L'espace d'exposition discursive dans un forum pédagogique », <http://eprints.ens-lsh.fr/archive/00000139/01/expositiondiscursive.pdf>.
- GIORDAN, A., 1983, « Les représentations des élèves : outils pour la pédagogie », *Cahiers pédagogiques*, 214, p. 26-28.
- GUICHON, N., 2007, « Récits de soi en formation - L'écriture réflexive dans la formation didactique des enseignants », Actes du colloque "Le biographique, la réflexivité et les temporalités - Articuler langues, cultures et formation". Tours, juin 2007, consulté sur le site de l'auteur : <http://pagesperso-orange.fr/nicolas.guichon/topic4/index.html>.
- KUPERSMITH, J., 1995, "Teaching, Learning, and Technostress", in Cheryl LaGuardia, ed., *The Upside of Downsizing: Using Library Instruction to Cope*, New York, Neal-Schuman, p. 171-181.
- LEVI-STRAUSS, C., 1985, *Le regard éloigné*, Paris, Plon.
- MESKILL, C., MOSSOP, J., DIANGELO, S., PASQUALE, R., 2002, "Expert and novice teachers talking technology : precepts, concepts, and misconcepts", *Language Learning & Technology*, Vol. 6, No. 3, p. 46-57.
- MOSCOVICI 1991, « Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire » in Denise Jodelet, *Les représentations sociales*, Paris, PUF. P. 62-86.
- OXFORD, R. L., 1990, *Language Learning Strategies*, Boston, Heinle & Heinle Publishers.
- PERAYA, D., 1998, *Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels*, <http://www.comu.ucl.ac.be/reco/grems/agenda/dispositif/resumes/peraya.html>.
- ROSENTHAL, R., JACKOBSON, L., 1971, *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman.
- SALLABERRY, J. C., 1996, *Dynamique des représentations dans la formation*, Paris, L'Harmattan.
- THORPE, M. "Perceptions about time and learning researching the student experience", *Distance et savoirs*, vol.4, n°4/2006, p. 497-511.
- WALTHER, J., B., "Computer-Mediated Communication : Impersonal, Interpersonal and Hyperpersonal Interaction", *Communication Research*, Vol. 23, N°1, 1996, Sage Publications Inc., p. 3-43.