

APPRENDRE, VIVRE ET COLLABORER A DISTANCE

*Analyse des interactions entre tuteur et
apprenants et étude de la constitution
d'une communauté d'apprenants dans le
dispositif Learn-Nett*

Directeur de mémoire : Daniel Peraya
Codirectrice de mémoire : Nathalie Deschryver
Jury : Jean-Paul Bronckart
Marcel Crahay

Université de Genève
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation
Septembre 2005

INTRODUCTION.....	4
1ERE PARTIE : LE CADRE CONCEPTUEL	
CHAPITRE 1 : LES PROCESSUS PEDAGOGIQUES.....	8
1. DU TRIANGLE PEDAGOGIQUE.....	9
2. ... AU TETRAEDRE PEDAGOGIQUE.....	14
3. EN PASSANT PAR LA DIDACTIQUE.....	18
4. QUELQUES REMARQUES AU SUJET DES MODELES.....	19
CHAPITRE 2 : LE TUTORAT.....	24
1. PRESENTATION GENERALE.....	24
2. LA FORMATION A DISTANCE.....	26
3. LES ROLES SPECIFIQUES DU TUTEUR DANS LE PROJET LEARN-NETT.....	27
CHAPITRE 3 : LES COMMUNAUTES VIRTUELLES.....	31
1. DEFINITION.....	31
2. LES COMMUNAUTES VIRTUELLES DANS LES CONTEXTES DE FORMATION.....	33
3. DIVERSES FORMES DE COMMUNAUTES VIRTUELLES DANS LA FORMATION.....	34
4. APPORTS DES ETUDES SUR LE GROUPE.....	36
CHAPITRE 4 : L'APPRENTISSAGE COLLABORATIF.....	40
1. DEFINITIONS.....	40
2. ECLAIRAGE THEORIQUE.....	41

2^{EME} PARTIE : LE TERRAIN D'ETUDE

CHAPITRE 5 : LE DISPOSITIF LEARN-NETT.....	46
1. DEFINITION GENERALE.....	46
2. TROIS REGARDS PARTICULIERS SUR LE DISPOSITIF.....	47
3. LES ACTEURS DU PROJET.....	54
4. LES ETAPES DU PROJET.....	59
5. LES QUESTIONS DE RECHERCHE.....	62

3^{EME} PARTIE : LE CADRE METHODOLOGIQUE

CHAPITRE 6 : POSITION EPISTEMOLOGIQUE ET METHODE DE RECHERCHE.....	64
1. POSITION EPISTEMOLOGIQUE.....	64
2. METHODE DE RECHERCHE.....	66
CHAPITRE 7 : LE CORPUS DES DONNEES ET LA GRILLE D'ANALYSE.....	69
1. LE CORPUS DES DONNEES.....	69
2. LA GRILLE D'ANALYSE.....	71
3. QUELQUES DIFFICULTES METHODOLOGIQUES.....	82

4^{EME} PARTIE : L'ANALYSE DES DONNEES

CHAPITRE 8 : DESCRIPTION DE NOTRE ACTION.....	84
CHAPITRE 9 : ANALYSE DE L'ETAPE 2 : DEFINITION DU PROJET.....	87
CHAPITRE 10 : ANALYSE DE L'ETAPE 3 : REALISATION DU TRAVAIL.....	98
CHAPITRE 11 : ANALYSE DE L'ETAPE 4 : FINALISATION DU TRAVAIL.....	110
CHAPITRE 12 : ANALYSE DE L'ETAPE 5 : EVALUATION PAR LES PAIRS.....	125

5^{EME} PARTIE : CONCLUSIONS

CONCLUSION.....	131
EPILOGUE.....	139
BIBLIOGRAPHIE.....	140

INTRODUCTION

Nous sommes le 24 février. Il est huit heures du soir. Cela fait une trentaine de minutes que mes doigts courent et se bousculent sur le clavier de mon ordinateur. Je suis tendu. Et pour cause. Avec les membres de mon groupe, nous négocions le futur projet que nous réaliserons à distance. Car c'est bien de cela dont il s'agit : *collaborer avec d'autres étudiants par le biais d'ordinateurs mis en réseau*. Aujourd'hui nous « faisons » un *chat*, ou clavardage comme disent certains. Seul moyen que nous ayons pour négocier et partager nos idées en temps réel. Mes collaborateurs sont là, tous devant mon écran. Un nom, un texte, un autre nom, suivi d'un autre texte. Les mots de Robert¹ sont habillés de vert et moi je suis en noir. Il y a encore Manon, Solène et Stéphanie. Elles vivent en Belgique. Comme quoi notre collaboration à distance n'est pas une simple mise en scène en vue d'explorer un dispositif de formation particulier. Notre démarche s'inscrit dans le projet européen *Learn-Nett*², qui met en lien les étudiants de quelques universités suisses, belges et françaises.

Learn-Nett ? C'est une affaire d'enseignants. Je le suis, ils le sont tous ou le seront. C'est aussi une affaire d'apprentissage : nous nous confrontons aux nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication, les TIC, comme on dit dans le jargon. Car, nous aussi, nous serons peut-être amenés à les enseigner ces fameuses TIC, dans nos classes cette fois-ci. Mais pour cela, il faut s'y frotter, les expérimenter et les vivre pleinement, par immersion. Car Learn-Nett c'est encore une manière d'apprendre différente et originale. On ne suit plus un cours, on ne prend pas de notes, les lumières des auditoriums sont éteintes. Learn-Nett prend pour sienne la maxime : « c'est en forgeant que l'on devient forgeron ». Et c'est dur, je dois me confronter au regard des autres, maîtriser un support informatique complexe, n'utiliser que les outils qui me sont proposés pour collaborer.

D'ailleurs, aujourd'hui la négociation est difficile car nous n'avons pas les mêmes points de vue. Les uns veulent expérimenter un scénario pédagogique déjà construit, les autres désirent s'investir dans un projet innovant. Il est vrai aussi que nous nous connaissons à peine. Quelques mots de présentation avaient « suffi » pour s'approprier. Je ne connais par leur visage et le timbre de leur voix m'est inconnu.

Lydia, notre tutrice, nous aiguille depuis le début de cette aventure. Ce soir, elle est la modératrice du débat. Mais son rôle ne s'arrête pas là. Dans cette collaboration fragile, encore hésitante, notre réussite repose sur ses épaules. Car c'est elle qui nous encourage à participer, à proposer des idées et à s'investir dans le projet. C'est elle encore qui canalise nos efforts. C'est elle toujours qui nous aide à nous constituer en tant que groupe.

Ce soir du 29 mai, je suis à nouveau devant mon écran pour terminer un autre *chat*. C'est le 7^{ème}, je crois. Il s'est passé environ cinq mois de travail intense depuis le début de cette expérience. Et quel changement ! Bouleversant. Je me sens si proche de mes collègues. S'il est vrai que nos mots se sont transformés souvent en poignées de main et nos textes en fous rires, nous n'en restons pas moins éloignés, je suis toujours en Suisse, et mes collaborateurs, encore en Belgique. Mais nous avons réussi à nous inventer un monde, le nôtre, qui semble échapper au temps et qui relativise les distances. Nous ne sommes plus cinq étudiants, nos

¹ Afin de préserver l'anonymat, tous les prénoms cités sont fictifs.

² Learning Network for Teachers

singularités ont su être complémentaires, nous sommes devenus un groupe, unique, capable d'échanges, d'innovation et de collaboration. J'en suis heureux.

...Une année plus tard, me voilà flanqué devant mon ordinateur, une fois encore, en train de participer à un *chat*. Mais dans un rôle différent cette fois-ci : je suis tuteur ! Je prends ma tâche à cœur et compte bien faire de ces étudiants éparpillés aux quatre coins de l'Europe, un groupe soudé, uni, capable de la plus belle preuve de collaboration. C'est vrai, je pense être averti des travers de la formation à distance, je les ai déjà vécus. Je connais également le gain fantastique d'une réelle collaboration dans un groupe. Quant à mes compétences en informatique, elles sont soumises à toute épreuve dans ce domaine. Seulement voilà, après quelques jours je comprends vite que la tâche s'avère complexe. Rempli de doute et d'inquiétude, j'ai perdu de mon panache. Hier j'éprouvais des difficultés pour distribuer la parole, aujourd'hui certains étudiants de mon groupe ne participent pas assez à mon goût. Et demain ? Aurons-nous fini dans les délais ? Le travail sera-t-il à la hauteur de mes espérances ?

Dans ces anecdotes, le « je » est multiple. Il concerne deux étudiants de l'université de Genève qui se sont investis, passionnés pour cette aventure. Nous avons été d'abord étudiants puis tuteurs dans le projet Learn-Nett. Nous nous sommes trouvés parfois perplexes, confrontés à ce monde virtuel de la formation à distance qui ne laisse pas indifférent et qui interroge. Nous voulons poursuivre cette réflexion, car nous désirons questionner notre pratique et mesurer la pertinence de nos gestes pédagogiques. Etions-nous à l'écoute ? Avions-nous fait preuve d'empathie ? Favorisons-nous la collaboration, le partage et la communication ? Autant de questions qui permettront de mettre en lumière les éléments saillants de notre action.

Mais voilà, nous ne sommes pas les seuls en lice : il y a aussi les membres de la communauté, individus qui pensent, agissent et réagissent, qui s'organisent et proposent, et puis surtout, qui se positionnent. Chacun avec son histoire de vie, son parcours professionnel, ses attentes et ses besoins. Leur hétérogénéité saute aux yeux. Puis un jour, le constat est saisissant : des individualités singulières dont nous prenons la charge, nous n'en avons plus qu'une, importante, massive, autonome : le groupe est constitué. Ou plutôt nous devrions dire qu'il s'est constitué. Non pas par magie, mais par une construction lente et progressive. Et c'est là le point de notre travail : *comprendre cette émergence*. Autrement dit, que se passe-t-il ? Quels ont été les éléments importants de cette construction ?

Afin de répondre à ces interrogations, notre recherche étudiera les liens entre la constitution d'une communauté d'apprenants et les actions des différents protagonistes. Car comprendre comment une communauté prend forme et existe, c'est s'interroger sur les rapports qu'entretiennent les membres qui la constituent, c'est juger encore de l'apport du tuteur dans cette dynamique. *Chats, forums et e-mail* – témoins de nos échanges – permettront de donner quelques éléments de réponses à notre questionnement. Ce matériel est précieux, car il donne l'enregistrement de la totalité des interactions d'une part, entre apprenants, et d'autre part, entre ces derniers et le tuteur.

Notre contribution comporte quatre parties principales, ainsi qu'une conclusion.

Dans la première, intitulée *Cadre conceptuel*, nous tenterons dans un premier temps, d'exposer l'originalité des *processus pédagogiques* mis en exergue dans le projet Learn-Nett (chapitre 1). Nous visiterons Houssaye, puis Faerber, qui ont su modéliser différentes pratiques pédagogiques. Ces auteurs nous permettront d'une part de mieux saisir les enjeux pédagogiques du projet Learn-Nett et d'autre part, de situer notre action pédagogique en tant que tuteur.

Dans un deuxième temps, nous nous pencherons à proprement parler sur la fonction de *tuteur* (chapitre 2). Autrement dit, comment son rôle se définit-il ? Ou encore quelle est la particularité de son action dans la formation à distance ?

Ensuite, après avoir étudié la nature des différentes *communautés virtuelles*, nous nous concentrerons sur une communauté particulière, celle d'apprenants. Nous tenterons ainsi de mettre en lumière les éléments qui la fondent, la structurent et qui lui permettent de se constituer (chapitre 3).

L'*apprentissage collaboratif* (chapitre 4) sera abordé pour clore cette partie conceptuelle. Nous y verrons ses différents ancrages théoriques, ainsi que ses caractéristiques principales.

Dans la 2^{ème} partie de notre travail, nous détaillerons notre *terrain d'étude* (chapitre 5) : le projet Learn-Nett, sa nature, ses acteurs, sa temporalité. Nous y verrons également ses objectifs, son ambition et de manière plus pragmatique, les moyens mis en œuvre pour les réaliser. Au terme de ce chapitre, nous préciserons enfin nos *questions de recherche*.

La 3^{ème} partie sera consacrée à l'*aspect épistémologique et méthodologique*. Nous exposerons notre positionnement épistémologique, ainsi que notre méthode de recherche (chapitre 6). La fin de cette partie fera l'objet de la présentation de nos données et de notre grille d'analyse (chapitre 7).

La 4^{ème} partie proposera les résultats de l'*analyse des données*. Nous y développerons d'abord notre manière de procéder (chapitre 8). Et ensuite, nous décrirons, étudierons et analyserons chaque étape de Learn-Nett (chapitres 9, 10, 11 et 12).

En *conclusion*, nous tenterons de répondre à nos questions de recherche en donnant notre interprétation de la constitution d'une communauté d'apprenants. Nous nous interrogerons également sur les limites et la portée de notre travail. Enfin nous proposerons quelques pistes de réflexion autour des thématiques abordées.

1^{ère} partie

CHAPITRE 1

LES PROCESSUS PEDAGOGIQUES

LE CADRE CONCEPTUEL

Chapitre 1 *Les processus pédagogiques*

Chapitre 2 *Le tutorat*

Chapitre 3 *Les communautés virtuelles*

Chapitre 4 *L'apprentissage collaboratif*

Une des originalités de Learn-Nett se situe dans son projet pédagogique : on désire que l'étudiant apprenne par lui-même en expérimentant, en allant sur le terrain. Tout ceci nécessite des changements de rôle de la part de l'étudiant, c'est certain. Il devient le conquérant, celui qui bataille à la découverte de son propre savoir.

Seul ? Sûrement pas. Aidé par ses pairs, mais aussi guidé par son enseignant. Car les changements de rôle transforment également la position de celui qui détient le savoir, le professeur lui-même. En effet, comme le décrit Lebrun (2003) lorsqu'il s'exprime sur Learn-Nett,

« Il y a quelques années, il (*le professeur*) donnait son cours seul dans l'auditoire, seul gardien du savoir, détenteur de l'unique vérité [...]. Puis il a utilisé de nouveaux médias (vidéos, projections de simulations...) bref, l'information entrait dans l'auditoire par un autre canal que le sien. Plus loin encore, il a laissé l'étudiant accéder lui-même à l'information au travers de recherches documentaires, de projets à mener, de simulations à observer... mais rendez-vous compte, à partir du moment où il laisse l'étudiant construire lui-même ses connaissances, il devient inévitable que ce dernier rencontre d'autres « enseignants » (ressources, autres étudiants, autres enseignants) » (p. 36).

Le changement est important : celui qui enseigne ou qui a l'habitude d'enseigner devient, en prenant part au projet Learn-Nett, celui qui encourage des situations d'apprentissage, qui favorise l'expérience et qui permet le tâtonnement. De ce fait les rapports que les apprenants et le corps enseignant nourrissent sont d'une autre nature : il n'y en a plus un qui donne et un autre qui reçoit, il n'y a qu'un « système de communication entre différents points de vue, entre différents acteurs » (Lebrun, 2003, p. 36).

Houssaye (2000), puis Faerber (2002) ont exploré les différents processus pédagogiques qui distinguent les pratiques, les anciennes comme les nouvelles. Nous parcourons grâce à leurs éclairages théoriques les différents « modes » d'enseignement et/ou d'apprentissage. Par des modèles, ces auteurs ont représenté les différentes relations entre l'apprenant, élève ou étudiant, et le formateur, qu'il soit professeur, instituteur, ou encore tuteur. Cela nous sera utile, car rappelons-le, nous sommes comme eux « à la recherche d'une grille de lecture de nos coups pédagogiques, d'une grille après-coup qui redéfinisse le sens de ces pratiques antérieures plus ou moins aveugles » (Houssaye, 2000, p. 23).

1. DU TRIANGLE PEDAGOGIQUE...

Arrêtons-nous un instant sur la proposition de Houssaye. Pour cet auteur, toute relation pédagogique paraît s'articuler autour de trois pôles : le *savoir*, le *formateur* et *l'élève*. Il modélise les interventions du formateur³ sous l'aspect d'un triangle (figure 1.1) où chacun des pôles reliés entre eux rend compte d'un processus particulier : *enseigner*, *former* et *apprendre*.

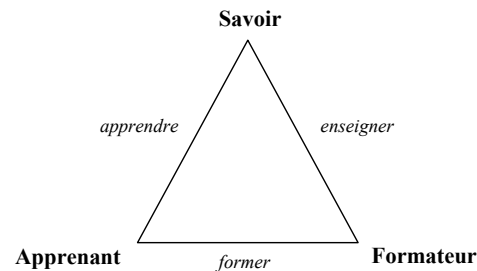


Figure 1.1
Le triangle pédagogique

Par processus, Houssaye désigne l'ensemble des gestes pédagogiques du formateur : ils ont un sens et ils s'inscrivent dans une dynamique particulière. Un processus, c'est donc un moyen de qualifier et de résumer la pratique pédagogique du formateur ; c'est aussi une description possible des rapports que nourrissent entre eux les protagonistes dans un dispositif de formation. Car, comme le souligne Houssaye, un processus reste avant tout « le point d'ancrage réel du pédagogique, le lieu de désignation de la pratique » (Houssaye, 2000, p.30). Il se définit par une temporalité longue. Il dépasse l'instant d'une leçon ou d'une pluralité d'échanges.

Enfin, un processus « est porteur de finalités et d'objectifs, produits par les différents éléments de la structure, modifié par les différents acteurs du système » (Houssaye, 2000, p.30). L'institution prévoit des programmes, organise des dispositifs éducatifs, transmet des intentions pédagogiques. Mais seuls les acteurs sont en mesure de les actualiser. Par conséquent, un processus dépend largement de la vision que les différents protagonistes ont d'eux-mêmes et de l'ensemble du monde éducatif : l'apprenant est-il vu comme une cire molle façonnable à souhait ? A-t-il déjà en lui toutes les caractéristiques de notre monde ? Le formateur se voit-il comme personnage central du système éducatif ? L'apprenant est-il mis au centre des préoccupations ? Autant de questions qui nous permettront de définir au mieux la nature des différentes pratiques pédagogiques.

³ Dans un premier temps, nous appellerons *formateur* l'« accompagnant » d'un groupe construit autour d'un dispositif visant l'acquisition de connaissances, qu'il soit professeur, maître d'école, tuteur ou encore formateur pour adultes.

LE PROCESSUS ENSEIGNER (FORMATEUR – SAVOIR)

Le processus *enseigner* met en évidence la liaison privilégiée entre le formateur et le savoir : « l'enseignant est alors centré sur les contenus, le programme et les cours magistraux » (Houssaye, 2000, p. 35). Son rôle est central, il est le médiateur entre le savoir et l'élève. Il distribue des connaissances, expose et explique. Une étude réalisée par l'auteur sur les caractéristiques des interactions verbales indique que le « volume des émissions des maîtres est sans conteste le plus important de la classe » (Houssaye, 2000, p. 48). Même s'il prend des aspects déguisés de la maïeutique socratique, le discours du formateur reste avant tout premier au sein de la communauté. Sollicitations du professeur et réponses de l'élève s'alternent dans un ballet niant les capacités de découverte et le rythme des apprenants. Le formateur est celui qui sait, l'élève, quant à lui, reste celui qui ignore. Dans ce type de paradigme, que l'auteur assimile à la pédagogie traditionnelle, le savoir tient une place toute particulière : il est coupé de la vie « car le rôle de l'école c'est de former à la sagesse par des modèles culturels situés au-delà des accidents de l'histoire, des remous des pulsions, des aléas de l'expérience » (Houssaye, 2000, p. 73). Désormais, l'apprenant est passif. Privé de toute initiative, il ne peut que recevoir tant bien que mal le bagage culturel transmis par le formateur.

Les relations que le formateur et les apprenants cultivent sont impersonnelles. L'enseignant ne les nourrit que dans la mesure où ces dernières lui permettent d'actualiser son rôle : il s'implique dans la vie de la classe pour mieux asseoir sa position, il est là pour transmettre des connaissances ! Le parcours singulier des apprenants est également nié, seule leur docilité, leur application et leur attention sont requises. Dans la même mesure, confrontations, conflits, débats d'opinion et mise en doute du savoir divulgué ne peuvent exister, car ils remettent en cause la fonction dominante du formateur. Il est sur les devants de la scène et entend bien y rester.

En ce qui concerne notre problématique, la conséquence de ce type de fonctionnement est particulièrement significative : la négation de l'autonomie des apprenants. D'une part, ils ne peuvent se sentir responsables d'un savoir qui leur est imposé. Ils sont dépendants du formateur et de sa vision du monde. D'autre part, isolés dans une relation duelle avec le formateur, ils n'ont pas la possibilité de se constituer en tant que groupe :

« Confiance en soi, responsabilité personnelle, à l'égard de la collectivité, franchise, considération réciproque et solidarité sont battues en brèche par un caporalisme scolaire, centré sur le conformisme, la crainte de malfaire et la peur d'indisposer du pouvoir » (Houssaye, 2000, p. 80).

LE PROCESSUS FORMER (APPRENANT – FORMATEUR)

Le processus *former*, quant à lui, se situe dans une dynamique qui est contraire au processus « enseigner ». Le groupe et la vie en groupe prennent ici toute leur importance. Issu des principes de la pédagogie institutionnelle, le processus *former* « transforme la classe en milieu de vie maîtrisée, organisée, par des médiations instituées collectivement qui déstructurent la dualité traditionnelle du rapport maître-élèves » (Pain, 1979, cité par Houssaye, 2000, p. 141). Les apprenants communiquent, échangent au gré de contre-institutions qui favorisent la découverte de l'Autre et la libération de la parole. Le formateur délègue son pouvoir en faveur d'un conseil de classe qui prend désormais autorité sur le fonctionnement de chacun. Inspiré de la pédagogie Freinet, cet espace de parole est le lieu

qui permet à la fois d'instituer les règles de vie de la classe et de réguler le fonctionnement du groupe : l'apprenant peut formuler des demandes, exprimer ses opinions, il peut enfin se situer par rapport à ses pairs. Il semble évident que cette démarche suppose un apprentissage ; le formateur devra encourager la parole ainsi que l'écoute de l'Autre.

« Ceci requiert la mise en place d'un dispositif qui permette cette nouvelle structuration à partir des modes de travail et des règles de responsabilité [...] Cela signifie de la part de l'enseignant un acte de pouvoir consistant à déléguer son pouvoir » (Houssaye, 2000, p. 144).

Si dans ce processus on parle de travail de groupe, on ne fait pas référence au savoir à transmettre : on s'intéresse au mode de vie et au fonctionnement des individus constituant la collectivité. Ici le « vivre ensemble » prime sur l'acquisition des connaissances. Considérer les rapports entre les protagonistes, juger des moments de vie partagés, penser les liens entre soi et le collectif seront donc les tâches importantes des membres favorisant l'harmonie de la communauté. Cependant, cette auto-analyse ne pourra se réaliser sans l'aide du formateur. Son rôle est de faire émerger cette réflexion du groupe sur le groupe : « les élèves devront être suffisamment en confiance pour accepter de s'examiner devant et avec l'enseignant » (Houssaye, 2000, p. 40).

Puis, pour aller plus avant dans le développement et la croissance du groupe et encourager l'autogestion, le formateur se met en retrait : le groupe, averti de ses potentiels comme de ses difficultés, sera capable de se mobiliser et de s'organiser lui-même sans l'intervention du formateur. L'entreprise est de taille. Mais il semble, selon l'auteur, que réside ici la clé de l'autonomie et d'une collaboration effective entre les membres d'une communauté.

Au regard du processus *enseigner*, la mission du formateur s'est profondément modifiée. Il n'est plus celui qui sait et auquel on s'identifie, il devient avant tout un médiateur, le garant des structures instituées dans le groupe. Comme le souligne Houssaye, il reste avant tout « un créateur, un autorisateur et un ordonnateur de systèmes de médiations » (Houssaye, 2000, p.148). Le groupe est sujet à des différends, des conflits de tous ordres, l'enseignant pourra suggérer le dialogue, encourager un espace de parole structuré par les contre-institutions du groupe. Mais est-ce là tout son rôle ? Effectivement, même si l'enseignant renonce à entrer dans le processus *enseigner*, il reste avant tout un expert de contenu, un consultant pour des questions de méthodes et un garant de l'organisation de la classe. Cependant, bien qu'il tienne en main ces pouvoirs – celui du savoir et de l'organisation – il refuse « d'apparaître comme celui qui apporte les solutions, celui qui sait pour les autres » (Houssaye, 2000, p.158).

Reste à considérer dans ce processus la place du savoir : il n'est plus vu ici comme une simple acquisition de connaissances transmises par le formateur. Il est construit par les apprenants au moyen d'activités de recherche. « Il n'est pas donné, il est à faire » (Houssaye, 2000, p. 130). Les attitudes non-directives de l'enseignant s'inscrivent non pas dans un laisser-faire où tout va à vau-l'eau dans le groupe, mais dans une élaboration collective du savoir à acquérir par les apprenants eux-mêmes. Car, rappelons que les relations dans le groupe ont pour finalité des relations de travail : les apprenants apprennent à vivre ensemble certes, mais c'est avant tout pour produire des connaissances.

LE PROCESSUS APPRENDRE (*APPRENANT – SAVOIR*)

Au sujet du processus *apprendre*, signalons avant tout qu'il met en lien directement les apprenants avec le savoir : « Le professeur n'étant plus le médiateur privilégié, celui par lequel le savoir passe obligatoirement » (Houssaye, 2000, p. 42). En effet, dans cette perspective, il devient « un organisateur de situations de formation mettant directement en contact les deux principaux intéressés, le savoir et l'élève » (Houssaye, 2000, p. 42). Ce processus tient compte des intérêts de l'apprenant et de ses rythmes d'apprentissage. Ses besoins et ses attentes sont entendus. On s'éloigne donc du modèle transmissif développé plus haut pour atteindre un modèle agentif : l'apprenant ne subit plus, il devient acteur, il n'est plus là pour engranger de la matière, il s'organise avec ses pairs, collabore et partage afin de construire par lui-même et avec l'aide des autres ses propres apprentissages. La situation caractéristique d'une telle démarche se traduit par ce que l'auteur appelle, le *travail indépendant*. Comme il le précise :

« L'objectif essentiel du travail indépendant est de faire participer l'élève à son propre apprentissage, c'est lui permettre de choisir plus librement son travail scolaire, d'utiliser des documents de tous ordres, de faire des expériences sans être directement sous le contrôle du professeur » (Houssaye, 2000, p. 195).

Dans cette perspective, on passe du processus *enseigner* au processus *apprendre* par l'exercice de travail autonome, l'expérience personnelle et l'exploitation des ressources diverses, parmi lesquels se trouve également le formateur. Ce dernier n'est plus l'unique source du savoir, il est rangé au même niveau des documents de référence quels qu'ils soient. Mais ceci soulève une question importante : quelle place a-t-il au sein de la communauté ? Dans un premier temps, « il cherche à faire en sorte que l'élève assume une réelle responsabilité dans son apprentissage et établisse son propre plan d'étude » (Houssaye, 2000, p. 180). Définir les objectifs de ses apprentissages, préciser les moyens pour les réaliser, prévoir les modalités de travail sont aux soins de l'apprenant. Mais, il n'est pas seul à décider. Celui-ci fait partie d'un groupe encadré par une institution. De concert avec le formateur, les différents partenaires de la communauté prendront part à cette élaboration. Dès lors, le formateur insère son action pédagogique au sein d'un groupe qui détermine son fonctionnement et ses règles. Cependant, il n'est pas nié : c'est lui qui, dans un deuxième temps, organise et gère les relations entre les partenaires, c'est lui encore qui suggère l'exploitation des ressources. Car ce processus, bien qu'il mette en exergue le rôle instructif des apprenants, ne néglige pas pour autant les difficultés récurrentes auxquelles sont confrontés les groupes d'apprentissage : relations interpersonnelles conflictuelles, progression du travail problématique, exploitation des ressources difficiles, désorganisation, etc. Certes, son intervention se fera au gré des besoins des apprenants, mais elle se réalisera également en fonction de ses propres attentes : les apprenants sont en présence pour produire du savoir. Ces types d'interventions sont à ce propos fort diverses : « informateur massif sur les contenus pour lancer ou reprendre le travail, informateur ponctuel à la demande, technicien de groupe, fournisseur de méthodes, garant institutionnel » (Houssaye, 2000, p.199). Toutefois, l'auteur signale que les dérives de la fonction de formateur sont possibles : confronté aux difficultés du groupe, le formateur est réduit parfois à « un rôle pressif de sauvetage permanent » (Houssaye, 2000, p. 201). Dans ce cas, nous ne pouvons pas parler d'autonomie du groupe et d'apprentissage construits collectivement.

L'apprenant, quant à lui, est confronté à une recherche active vers le savoir : lui seul, ou à l'aide de son groupe, est à même de l'élaborer. Et Houssaye de préciser que « l'individu et le groupe deviennent leurs propres médiateurs dans l'accès au savoir, avec l'aide du spécialiste

consultable et privilégié qui reste l'enseignant » (2000, p. 196). Cependant ceci requiert des attitudes ou des comportements particuliers : l'apprenant doit faire preuve avant tout d'initiative. Sinon il risque l'immobilisme et le non-apprendre. Combien de fois n'avons-nous pas expérimenté cette dérive ? Où l'on espère que l'autre sera à même de nous apporter l'objet de notre recherche tout en faisant l'économie de ce travail. Oui, il faut prendre des risques, se perdre, percevoir une perspective, la laisser s'échapper et remettre sans cesse son ouvrage sur le métier. D'ailleurs, le langage développé dans ce genre de démarche est bâti d'hypothèses, de questionnements, de conclusions fragiles à la validité partielle. Mais c'est précisément ici que se situe tout l'intérêt du processus apprendre : tâtonner pour mieux maîtriser son savoir. Cependant tout cela ne pourrait se produire sans l'engagement des différents partenaires du groupe, point fondamental des pédagogies dites actives. En effet l'apprenant doit accepter de se prendre en charge, de s'instaurer comme personnage central de ses acquisitions.

Le savoir, constituant du dernier pôle du triangle pédagogique, existe à proprement parler en dehors de l'apprenant lui-même sous forme d'ouvrages de référence, de documents, de textes oraux. Il foisonne. Houssaye nous met en garde :

« L'information est devenue omniprésente et l'éducation se doit, entre autres missions, d'apprendre à maîtriser les sources d'information, à savoir où trouver le savoir pertinent » (2000, p. 192).

Et c'est là que se situe une dernière tâche du formateur : structurer les recherches des apprenants afin qu'ils ne se perdent pas dans la multitude d'informations qui leur sont mises à disposition.

En conclusion, nous pouvons nous interroger sur les différences entre le processus *former* et le processus *apprendre*. Certes, ici ou là, le groupe est au centre des préoccupations. Mais, dans le processus *former*, l'intention pédagogique sous-jacente reste la production de savoir, même si l'on s'attache au vivre ensemble à l'intérieur de la communauté. Dans le processus *apprendre*, le formateur ne peut pas faire l'économie au sein du groupe d'un réel travail sur l'écoute de l'autre et l'échange de parole, bien que son action soit centrée sur le travail indépendant. A ce sujet, Houssaye précise que ces processus complémentaires se différencient toutefois largement :

« (Dans le processus *apprendre*) on se croirait revenu à *former* mais il n'en est rien car la formule du contrat pédagogique structure d'emblée le champ pédagogique et n'est pas négociable : les façons de travailler ensemble sont déterminées dès le départ et ne peuvent qu'être utilisées. Nous sommes bien dans le processus *apprendre*, puisque l'étudiant doit définir son mode de rapport au savoir, mais à tendance *former* puisqu'un ajustement réel maître-élèves est un condition sine qua non » (2000, p. 211).

Les termes sont éloquentes. Si le processus *apprendre* doit tenir compte du processus *former*, pour se constituer initialement, il s'opère dans un paradigme qui lui est fort différent : l'organisation méthodologique fondée sur l'acquisition de connaissances et non sur une organisation psychoaffective et relationnelle.

2. ...AU TETRAEDRE PEDAGOGIQUE

La contribution de Faerber se situe dans un autre registre que celui développé par Houssaye. Lorsque ce dernier analyse les gestes pédagogiques du formateur, celui-ci agit dans un environnement dit traditionnel, une classe d'apprenants, garnie de chaises, de tables, d'un pupitre, de livres, d'un tableau noir et d'horaires fixant le début et la fin des cours. Faerber aborde l'analyse des coups pédagogiques dans un contexte tout autre : la *formation à distance*. Ecran et clavier d'ordinateur, web-cam et clic de souris se substituent aux outils « classiques » de l'enseignement. Comme le précise l'auteur, ceci n'est pas sans influence sur ce monde pédagogique :

« Les personnes (enseignants ou apprenants), les savoirs, et surtout les interactions à l'intérieur de la communauté éducative sont profondément affectés par la distance et plus encore bouleversés par l'apparition des technologies de l'information et de la communication, qui servent de support à ce type de formation » (Faerber, 2002, p. 99).

Que devient dès lors le triangle pédagogique proposé par Houssaye dans cette nouvelle configuration ? Loin de le nier, Faerber soutient que le triangle pédagogique présente ce qu'il appelle un invariant éducatif : « quel que soit le contexte pédagogique, ces trois entités – l'apprenant, le formateur et le savoir – et les rapports qu'ils nourrissent ou non restent présents à tout acte éducatif » (2002, p. 100). Cependant il l'ajuste au contexte qui est le sien : la formation à distance.

1^{ERE} TRANSFORMATION

La première intervention de Faerber est de taille. Cet auteur dépasse la structure plane du triangle pour lui donner du volume. Un quatrième pôle, sommet d'un tétraèdre, naît et matérialise la notion de groupe (figure 1.2, p.16). S'il est vrai que Houssaye avait déjà abordé la problématique du groupe dans son modèle, elle se confondait avec le pôle des apprenants. En effet, par une lente métamorphose, le statut des apprenants change au fil des processus. Dans *former*, l'apprenant singulier devient pluriel par le biais de la pédagogie institutionnelle ; puis dans le processus *apprendre*, ce groupe-classe régi par ses propres contre-institutions se modifie encore : nous voilà en présence de plusieurs groupes autonomes par la mise en place de situations de formation visant le travail collaboratif. Cependant Houssaye aborde la notion de groupe toujours sous l'angle des apprenants. De cette chrysalide, Faerber va plus loin et sépare le groupe de son berceau : le groupe déploie désormais ses propres ailes. Mais quelles sont les raisons pratiques ou théoriques qui permettent d'envisager une telle perspective ? L'auteur étaye sa position notamment en détaillant les caractéristiques de la formation à distance :

« On voit que par le truchement de la dématérialisation, les questions pratiques importantes qui empoisonnent l'organisation du travail en groupe en situation présentielle et dans le cadre traditionnel des enseignements disparaissent dans la formation à distance » (Faerber, 2002, p.104).

Il ajoute encore à ce propos que « le groupe permet d'établir le lien social nécessaire pour supporter le sentiment de solitude et réduire le taux d'abandon des formations » (Faerber, 2002, p. 105). Il est intéressant de constater que dans le dispositif de formation à distance, la

pédagogie de groupe a les moyens de se réaliser, de « réussir », mais elle devient dans le même mouvement le pendant d'une réussite.

Plus encore, cet auteur s'appuie sur l'importance des interactions sociales dans l'acquisition de connaissances. Il évoque Piaget, puis les socioconstructivistes. Cependant, nous nous intéresserons particulièrement aux références faites au mouvement culturaliste. Selon nous, les apports de Perkins et de Vygotsky permettent véritablement d'admettre que la notion de groupe se démarque du pôle tenu par les apprenants. Les concepts *d'enseignement réciproque*, *d'interdépendance positive* ou encore de *valeur ajoutée* sont les piliers qui l'affranchissent de manière significative. Pour Perkins, c'est dans un jeu constant d'apport mutuel que les individus construisent leur savoir. Un individu ne peut se développer seul : apprenants ou formateurs sont « détenteurs d'une parcelle de savoirs, à des degrés divers » (Crahay, 1999, p. 348) qui nécessite la mise en place d'un *enseignement réciproque*. Dans cette approche, « la classe est considérée comme un faisceau de zones multiples de développement proximal » (Crahay, 1999, p. 349) où protagonistes et documents de référence soutiennent l'accès de connaissances des uns et des autres. L'*interdépendance positive*, quant à elle, souligne avant tout la cohésion des buts poursuivis par chacun des apprenants investis dans un travail commun. Mais elle implique également que « la situation d'apprentissage collaboratif est une situation dans laquelle chacun des membres ne peut réaliser son but que si les autres peuvent atteindre les leurs » (Bourgeois et Nizet, 1997, p. 173). Qu'en est-il de la *valeur ajoutée* ? Elle signifie que le travail collaboratif au sein d'un groupe dépasse largement la somme du travail individuel de chacun de ses membres (Pléty, 1998). La mutualisation des savoirs et des compétences, comme l'appelle Peraya (2002-2003) oblige le dépassement de soi dans un esprit d'émulation et du respect de l'apport d'autrui.

Cela étant, nous pouvons nous intéresser aux nouveaux processus de notre tétraèdre pédagogique : le processus *faciliter* traduit le rapport entre le formateur et le groupe, *partager* lie le pôle du savoir avec celui du groupe et *participer* marque l'attachement entre les apprenants et le groupe.

LE PROCESSUS FACILITER (GROUPE – FORMATEUR)

Le groupe est constitué. Les apprenants se lancent dans leur projet indépendant, échangent, collaborent et travaillent de manière autonome... comme par enchantement. Mais que l'on ne s'y trompe pas. Ce ne sont pas des activités qui vont de soi. L'apport du formateur est ici fondamental. Faerber le souligne :

« Les membres d'un groupe d'apprentissage ne sont pas livrés à eux-mêmes : un tuteur interagit avec le groupe. Cela signifie qu'à tout moment, il s'adresse non pas individuellement à ses membres, mais il interagit avec l'entité » (2002, p. 109).

Sa première tâche est de mesurer les potentialités de chacun des membres du groupe afin d'en faire émerger les compétences complémentaires. Par leur histoire de vie, leur cursus ou encore par leur parcours professionnel, chacun des protagonistes d'une communauté précise sa singularité. Il n'arrive pas neutre ou nu de ses expériences antérieures. Dès lors averti des ressources du groupe, de son hétérogénéité, le formateur pourra être à même de mettre en lien ses singularités et de fournir l'aide adéquate.

Par ailleurs, le formateur a un rôle de garde-fou. Des objectifs de travail ont été décidés. Cependant les dérives demeurent possibles. Le groupe peut se perdre, s'éloigner des intentions qu'il s'était fixé. Ainsi, le formateur « veille à l'adhésion du groupe à une tâche

donnée et le maintient dans son orientation vers l'atteinte des objectifs communs » (Faerber, 2002, p. 109).

Puis, le formateur est avant tout un modérateur de débat. Il écoute, clarifie et aide à la prise de décisions. « Il structure le déroulement de la situation, en mettant en évidence la position des différents débatteurs, en leur facilitant les échanges, et dans certains cas en essayant d'arbitrer les conflits pour peut-être concilier les positions opposées » (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 166). Distribuer la parole et réguler les interactions verbales font partie du contrat pédagogique. Car sans une construction et une organisation de la communication au sein du groupe, aucune collaboration n'est envisageable.

Enfin, il coordonne les efforts de chacun dans la mise en œuvre de l'entreprise commune. Il met en correspondance le travail effectué par chacun des intervenants.

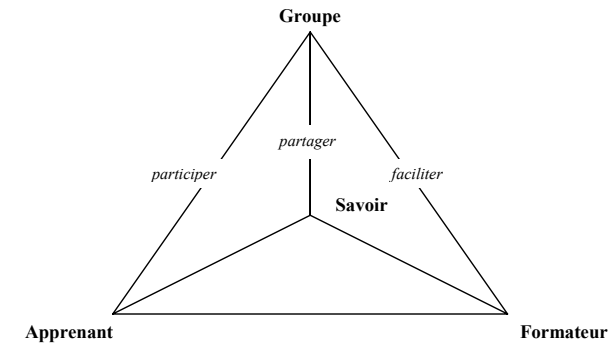


Figure 1.2
Le tétraèdre pédagogique

LE PROCESSUS PARTICIPER (GROUPE – APPRENANT)

Faerber ne le décrit que brièvement : « il correspond à l'ensemble des rapports qu'entretient l'apprenant avec le groupe et réciproquement. Il englobe à la fois la communication, la coordination dans l'équipe ainsi que l'interdépendance entre ses membres » (2002, p. 108).

Sont donc compris ici les nombreux échanges entre les protagonistes du groupe, qu'ils concernent la connaissance et la découverte de l'Autre, la régulation du fonctionnement du groupe ou qu'ils prennent en considération la confrontation des points de vue.

Plus encore, le groupe est tenu de s'organiser, de fixer des échéances et de répartir le travail. Tout cela nécessite une coordination des efforts et des actions de chacun.

Enfin, le « je ne peux atteindre mon but, que si mes partenaires de travail l'atteignent aussi » entre dans la perspective de ce processus.

Nous ne désirons pas aller plus avant dans l'explicitation du processus participer, car bon nombre de ces éléments seront repris dans le chapitre 4 traitant de l'apprentissage collaboratif (p. 40).

LE PROCESSUS PARTAGER (GROUPE – SAVOIR)

Ici le groupe « échange et répartit le savoir » (Pléty, 1998, p. 109). Fiches de lecture, documents, tableaux récapitulatifs circulent à l'intérieur du groupe. Ils sont le fruit d'une partie ou de l'ensemble du groupe, mais ils restent avant tout le moyen de constituer, ce que nous appellerons, la mémoire du groupe. En effet qu'ils soient déclaratifs, procéduraux ou qu'ils s'apparentent à des attitudes ou des comportements, les savoirs passent de main en main, témoins du résultat de la collaboration. Nous sommes dans l'apprentissage mutuel : chacun des membres se constitue un savoir sur la base des connaissances construites au sein même de la communauté.

2^{EME} TRANSFORMATION

Le tétraèdre pédagogique est constitué. Cependant, Faerber poursuit la transformation du modèle initial pour l'adapter au mieux au contexte de formation qui est le sien : la collaboration à distance par le biais d'une communication médiatisée⁴ par ordinateur. En effet, les différents interlocuteurs n'ont la possibilité d'échanger que par le biais de cet outil. Comme le souligne l'auteur : « tous les échanges, les interactions dans la communauté, les relations entre les pôles, passent par des artefacts dont les ordinateurs connectés en réseau sont les supports » (Faerber, 2002, p. 105). Dans la structure tétraédrique, Faerber matérialise le contexte de médiation⁵ sous forme de nébuleuse, noyau communicationnel par lequel « passe » chacun des liens entre les pôles (figure 1.3).

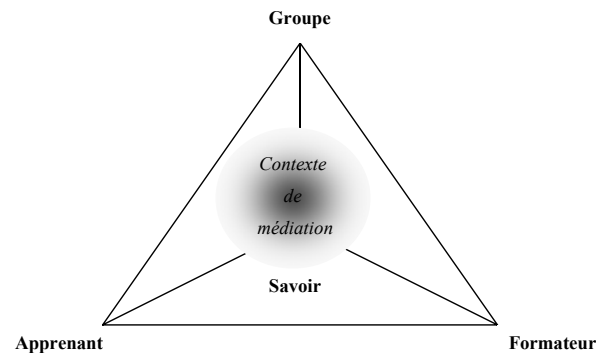


Figure 1.3
Le contexte de médiation dans le tétraèdre pédagogique

⁴ Le terme *communication médiatisée* désigne « toute forme de communication utilisant un dispositif technologique – un média quel qu'il soit – par exemple une émission de télévision, un film, une séance dans une classe virtuelle, la consultation documentaire sur Internet, un forum de discussion, une correspondance interclasse, un journal ou un site Web d'école, etc. » (Meunier & Peraya, 2004, p. 413).

⁵ Le *contexte de médiation* « en situation présente ou à distance correspond à un environnement respectivement matériel ou virtuel. Cet environnement est doté d'outils qui soutiennent l'interaction entre les acteurs ou l'interactivité avec des contenus cognitifs » (Faerber, 2002, p. 105). Par exemple, des ressources multimédia, des outils de communication (*chat, forum*), des collecticiels, des plateformes collaboratives, etc.

Cependant, pour rester fidèles à la construction de ce chapitre – l'étude des processus dans la relation pédagogique entre formateur et apprenant – nous développerons plus tard les particularités des contextes de médiation et les différentes formes qu'elles peuvent revêtir, au moment où nous traiterons du dispositif de formation Learn-Nett (chapitre 5, p. 46).

3. EN PASSANT PAR LA DIDACTIQUE

À la suite des modèles proposés par Houssaye, puis par Faerber, nous désirons par souci de clarté poursuivre notre exploration des pratiques du formateur. Nous nous penchons sur l'étude d'un modèle issu de la didactique, en particulier, dans le champ des mathématiques. Nous pensons que cet apport, bien que spécifique à cette discipline, pourra éclairer l'action d'enseignement du formateur, même s'il se situe dans un autre contexte que le nôtre. Pour étayer notre discours, nous nous appuyons sur le modèle proposé par Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni (2000), concernant leur étude de l'action du professeur dans l'exercice d'un jeu mathématique, « *la course à 20* ». Et comme le souligne Sensevy (2001) :

« Le modèle [...] peut se comprendre à la fois comme un modèle spécifique à une situation d'enseignement particulière en mathématique et comme un modèle candidat à sa transposition à d'autres situations de travail » (p. 212).

Définir, réguler, dévoluer et *instaurer* sont les dimensions essentielles de toute action d'enseignement nous disent ces auteurs.

Définir signifie que le travail du formateur consiste à préciser le cadre de la situation dans laquelle se trouvent les apprenants. Qu'elle se situe dans la réalisation d'exposés, l'écoute d'un cours magistral, l'élaboration de projets ou encore par l'application d'une notion abordée, la diversité des situations d'enseignement ne manque pas. Et une des fonctions du formateur sera de faire en sorte que les apprenants « sachent précisément à quel jeu ils doivent jouer » (Sensevy, 2001, p. 214). Autrement dit : qu'est-ce que l'on attend d'eux, quelles sont les « tâches » qu'ils devront effectuer ?

Quand le formateur *régule* au cours d'une activité, il tente d'amener les apprenants vers des stratégies gagnantes. Il les aide à réfléchir sur la pertinence de leur démarche. Ce travail se réalise donc à partir de leurs productions, fruits de leur réflexion et de leurs recherches. Réguler ne signifie donc pas expliquer à nouveau une notion qui aurait été mal comprise, mais bien repenser son cheminement personnel et singulier, propre à la résolution d'une situation problème donnée.

En *dévoluant*, le formateur « fait en sorte que les élèves prennent la responsabilité de « jouer le jeu », de s'engager dans l'activité proposée » (Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, 2000, p. 270). L'action d'enseigner est suspendue, l'apprenant doit rechercher et s'investir pour produire lui-même ses propres connaissances, il devient désormais responsable de ses propres acquisitions (Brousseau, 1998). Car le professeur, quant à lui, n'enseigne plus, il se « limite » à proposer des situations problèmes – sous forme de jeux dans la majorité des cas – permettant aux apprenants de découvrir par eux-mêmes un savoir. Il est intéressant de souligner que ces lignes sont en écho avec l'un des aspects du processus *apprendre*

développé par Houssaye : ici et là-bas, l'apprenant ne reçoit plus « passivement » un savoir qui lui est extérieur. Non, il devient l'acteur de ses propres apprentissages.

L'action d'*instituer* s'appuie sur le fait que « la portée des apprentissages nouveaux (*élaborés par chaque apprenant*) doit pouvoir être officialisée dans le cadre collectif de la classe, sous peine de réduire celle-ci à une accumulation de cheminements individuels disjoints » (Joshua & Dupin, 1993, p. 253). En effet les connaissances élaborées par les apprenants sont à la fois partiales et partielles. Institutionnellement libres, mais incomplètes. Car non seulement elles restent liées à une situation problème particulière ; elles sont également dépendantes de l'apprenant lui-même, de sa singularité. La tâche de l'enseignant est de leur donner un statut, de les insérer dans des modèles de savoir socialement reconnus. Cette démarche suit un double objectif : elle permet essentiellement de créer des transitions pertinentes entre une situation d'apprentissage et une autre. Plus encore, elle encourage le formateur à constater l'avancement de chacun, « ce que les élèves devaient faire ou non, avaient appris ou avaient à apprendre » (Brousseau, 1998, p. 311).

4. QUELQUES REMARQUES AU SUJET DES MODELES ...

Nous nous sommes immergés dans les modèles de Houssaye, puis de Faerber. Nous avons parcouru également quelques principes éclairants de la didactique. Bien que les actions du formateur et des apprenants pourront être étudiées à la lumière de ces auteurs, voici venu le temps des bilans et des mises en discussion entre ces différents apports théoriques. Car s'il est vrai que de nombreux traits sont communs à tous les modèles, quelques éléments divergents ont pu être relevés. Similitudes, contradictions et différences de points de vue seront par la suite le tremplin de notre prise de position.

Voici les points sensibles que nous avons pu noter : le modèle tétraédrique de Faerber est construit sur la base du triangle pédagogique de Houssaye, les pôles *apprenant*, *formateur* et *savoir* sont conservés, les intitulés des processus qu'ils encouragent sont les mêmes. Toutefois Faerber ne les comprend pas de la même manière.

Le processus *former* est défini par Faerber (2002) comme « la relation duale enseignant-apprenant » (p. 108). Cet auteur ajoute encore qu'« il donne une place prédominante aux composantes affectives et psychologiques » (p. 108). Pour Houssaye, ce processus englobe et dépasse à la fois cette définition : c'est le « vivre ensemble » dans le groupe qui importe. En effet, même si les relations duales existent pour Houssaye, elles sont là avant tout pour soutenir la vie communautaire. Faerber en fait l'impasse. Il n'aborde plus la thématique de la pédagogie institutionnelle ; contre-institutions, espace de parole et auto-analyse du fonctionnement du groupe sont battus en brèche.

Au sujet du processus *apprendre*, Faerber (2002) le définit comme « la phase réflexive de l'apprenant face aux connaissances. Il intervient à un moment ou à un autre dans toute situation pédagogique lorsque les connaissances doivent être intériorisées » (p. 108). Là encore, le processus *apprendre* tel qu'il était proposé par Houssaye a perdu du volume. Il était longuement défini par cet auteur comme le lieu du travail indépendant, de la pédagogie de projet et de la collaboration entre les pairs. Faerber opère ici une restriction importante : l'apprenant est laissé seul face à l'acquisition de ses connaissances.

Le processus *enseigner* défini par Faerber semble *a priori* correspondre au concept développé par Houssaye. Faerber (2002) l'assimile également « à la pédagogie traditionnelle, centrée sur la transmission de connaissances » (p. 108). Seulement voilà, ces deux auteurs n'en font pas le même usage.

Dans le triangle pédagogique, nous comprenons en filigrane que Houssaye fait une distinction entre *processus enseigner* et *acte d'enseigner*. Le premier terme est englobant et renvoie à une pédagogie rétrograde et passéiste. Tandis que le second, plus ponctuel, désigne les gestes du formateur permettant le fonctionnement de l'un ou l'autre processus. Prenons pour exemple le processus *apprendre*, où le formateur peut devenir un expert de contenu. Il est considéré comme une source importante de savoir, il enseigne, explique et fournit des commentaires ou des explications théoriques. Le processus *apprendre* n'en reste pas moins lié à la pédagogie de projet et aux pédagogies dites actives. En effet, dans ce cadre précis, l'acte d'enseigner est compris comme une composante et une seule d'un processus plus global. Il n'en est qu'un élément constitutif. Dans le processus *enseigner* par contre, son rôle est tout autre, il correspond à l'ensemble du processus. L'acte d'enseigner est et fait le processus.

Faerber, quant à lui, fait l'économie de cette distinction : pour lui, l'acte d'enseigner, sous ses différentes formes, est appliqué au processus *enseigner* sans pour autant dépendre de toutes les connotations excessives décrites chez Houssaye. La position de Faerber se résume ainsi : *j'enseigne donc je suis dans le processus enseigner*.

Le deuxième point, sujet de controverse, concerne l'importance de l'un ou l'autre processus dans la pratique du formateur. Les positions de Houssaye et de Faerber divergent à nouveau. Pour le premier, un processus est exclusif et non complémentaire ; changer de processus c'est changer radicalement sa pratique pédagogique.

« Une fois installé dans un processus, on ne peut en sortir de l'intérieur, on reste toujours tributaire de sa logique ; le changement ne peut s'opérer qu'en s'établissant d'emblée dans un autre processus » (Houssaye, 2000, p. 260).

Pour Houssaye, passer du processus *enseigner* au processus *former* ou encore au processus *apprendre* n'est donc pas chose aisée. Cela ne peut s'opérer qu'après un long cheminement réflexif du formateur sur ses propres pratiques. Dans tous les cas, il semble évident que dans cette logique, nos observations de nos coups pédagogiques dans le cadre de Learn-Nett se résumeront à un processus et à un seul.

Pour Faerber (2002), par contre, plusieurs processus peuvent se concilier au sein de la même action pédagogique. Formateur et apprenants naviguent entre les processus qu'ils activent en fonction de leurs besoins. Pour illustrer cela, Faerber propose trois situations d'apprentissage particulières et montre que chacune d'elles s'appuie sur plusieurs processus. Nous en retiendrons deux. La première situation – mise à disposition, exposition et transmission des connaissances – met en lien trois processus : *enseigner*, *apprendre* et *partager*. En effet, le formateur distribue du savoir que les apprenants intérioriseront. Ce savoir sera, dans le même mouvement, partagé et communiqué entre les pairs.

La deuxième situation concerne la collaboration dans les équipes. Elle s'appuie sur trois autres processus : *participer*, *partager* et *faciliter*. On participe de manière active à l'élaboration du projet, les connaissances sont distribuées et le formateur aura pour tâche d'harmoniser cette entreprise.

Il y a donc incompatibilité entre les deux points de vue. Une de nos hypothèses sur cette différence majeure prend source dans le développement même du tétraèdre. On passe de trois à quatre dimensions : la naissance du 4^{ème} pôle génère trois nouveaux processus, nous l'avons vu. Toutefois, la proposition de Faerber au niveau des contenus des processus ne présente rien de fondamentalement original. Il partage et redistribue les rôles déjà proposés par Houssaye. En effet, le contenu du processus *apprendre* développé par Houssaye se retrouve dans les processus *faciliter*, *participer* et *partager* de Faerber. Tout y est ou presque. Nous comprenons la position de Faerber de la manière suivante : il distingue toutes les démarches individuelles (le triangle de base) des démarches collectives (les processus liés au pôle *groupe*). Et de ce fait, sont enlevées des processus de Houssaye toutes les caractéristiques liées au groupe. La contribution de Faerber soulage quelque peu la densité des contenus de Houssaye.

En conclusion, nous aimerions aborder un autre élément important : dans la présentation des modèles, l'enseignant qu'il soit professeur d'université, instituteur, tuteur, ou encore précepteur, nous l'avons appelé formateur, et cela pour des raisons de commodité. C'est vrai que nous nous intéressions *a priori* à l'acteur qui a pour fonction d'« instruire », de « former », ou encore d'« encourager » les apprentissages. Mais nous ne pouvons en rester là : nous étions *tuteur*, on nous avait « assigné » une fonction précise au sein du projet. Et c'est pour cela que nous devons situer notre apport pédagogique dans les différents modèles. Autrement dit, avons-nous toujours notre place tant chez Houssaye que chez Faerber ?

Une première réponse nous vient du sens commun, de notre « bon sens » en quelque sorte : c'est bien celui qui accompagne, qui suit les étudiants, qui fait le lien entre le savoir et les apprenants qui pourra figurer dans le triangle pédagogique. Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, nous étions « avec » les étudiants. Nous étions là pour les soutenir, pour les suivre, nous étions donc au premier plan de la relation pédagogique qui se créait entre les acteurs du projet.

Une deuxième réponse nous est donnée par Lebrun (2003) lorsqu'il s'interroge sur le rôle du professeur dans le projet Learn-Nett : « Oui mais le professeur, ça ne le dérange pas trop qu'un tuteur prenne sa place, qu'un animateur lui fixe ses rendez-vous ? » (p. 35). L'auteur ajoutera quelques lignes plus loin : « ce n'est qu'avec le temps qu'ils (*les étudiants*) découvrent [...] d'autres façons de faire qui impliquent de nouveaux rôles pour les étudiants et pour l'enseignant, de nouveaux acteurs aussi » (p. 36). Les mots sont clairs : les rôles dans le projet Learn-Nett sont brassés. Nous, tuteurs « prenons la place » de l'enseignant. Nous devenons ainsi le trait d'union entre les apprenants et le savoir à acquérir.

CE QU'IL FAUT RETENIR POUR LA SUITE :

Houssaye (2000) et Faerber (2002) ont exploré les différents processus pédagogiques caractérisant les pratiques de formation.

Pour Houssaye toute relation pédagogique s'articule autour de trois pôles : le savoir, le formateur et l'élève. Dans ce triangle pédagogique l'auteur identifie trois processus particuliers : **enseigner**, **former** et **apprendre**.

Faerber adapte ce modèle au contexte de la formation à distance. Cet ajustement s'accompagne de deux transformations. La première concerne l'addition d'un quatrième pôle, le groupe. Le modèle devient dès lors un tétraèdre pédagogique. Trois nouveaux processus – **faciliter**, **partager** et **participer** – apparaissent par ce changement. La deuxième transformation concerne la matérialisation d'un contexte de médiation au centre du modèle. Il peut s'agir de ressources multimédia, d'outils de communication, de plateformes collaboratives, etc.

Que ce soit Houssaye ou Faerber, les deux auteurs illustrent leurs processus pédagogiques à l'aide d'actions des apprenants et du formateur. Et ce sont précisément ces actions que nous retenons avant tout pour la suite de notre étude. Nous porterons notre attention sur les interventions qui participent selon nous à la constitution d'une communauté. Elles composeront une partie des indicateurs de notre grille d'analyse.

En ce qui concerne le **formateur**, nous retiendrons les interventions suivantes :

- il mesure les potentialités de chacun des apprenants en vue de fournir une aide adéquate aux caractéristiques de chaque singularité [processus *faciliter*],
- il veille à l'adhésion du groupe à une tâche donnée et au maintien de son orientation vers l'atteinte des objectifs communs. En ce sens, il clarifie les propositions, demande des précisions, relève des incohérences, etc. [processus *faciliter*],
- il donne des explications et transmet des connaissances [processus *apprendre* et *enseigner*],
- il oriente la recherche documentaire et invite à consulter les ressources mises à disposition [processus *apprendre*],
- il coordonne l'avancement de l'activité. Il distribue les tâches et fournit des méthodes de travail [processus *faciliter* et *apprendre*],
- il encourage la réflexion sur le fonctionnement de la communauté. Pour ce faire, il soutient l'expression des ressentis, des opinions et organise des « espaces de parole ». Il favorise par ces actions la découverte de l'Autre [processus *former*],
- il aide à la régulation des conflits et essaie de concilier les positions divergentes [processus *former*].

Quant aux interventions de l'**apprenant**, elles relèvent également de différents aspects :

- il fait connaissance et découvre les caractéristiques des autres membres du groupe : expériences formatives, parcours professionnel, etc. [processus *participer*],

- il manifeste ses intérêts, ses besoins et ses attentes [processus *apprendre*],
- il fournit de l'aide en partageant ses compétences et ses connaissances [processus *apprendre* et *partager*],
- il aide à la définition des objectifs de travail et à la création d'une structure commune du produit à réaliser. Il précise également les moyens pour atteindre ces buts [processus *apprendre*],
- il produit des fiches de lectures, des maquettes, des textes, etc. Il les échange et suggère leur exploitation aux autres membres de la communauté [processus *partager*],
- il s'organise avec ses pairs. Il répartit les tâches, fixe des échéances et prévoit des modalités de travail [processus *apprendre*],
- il se situe par rapport au reste des participants [processus *former*].

CHAPITRE 2

LE TUTORAT

1. PRESENTATION GENERALE

On l'appelle accompagnant. Certains le nomment « facilitateur » ou encore formateur. Coach, instructeur, mentor, aide ou animateur sont autant de noms servant encore à remplacer le mot *tuteur*. Car il est vrai que le concept même de tutorat semble flou, incertain ; il se colore au gré des contextes de formation (Daele & Docq, 2002). Afin d'en faire émerger « une » définition ou du moins ses caractéristiques générales, nous présenterons ici trois contextes⁶ d'enseignement et d'apprentissage singuliers. Chacun d'eux bénéficie des pratiques du tutorat. A leur manière. Cependant ils révéleront leurs points communs et seront ainsi éclairants.

Prenons *les classes primaires* par exemple, où il est vivement recommandé de tirer parti des ressources des élèves. L'un ou l'autre deviendra tuteur l'espace d'une leçon, d'une semaine de cours ou d'une séquence d'enseignement. Il se chargera d'expliquer les consignes, de donner les « astuces » de l'activité qu'il aura particulièrement maîtrisée à un ou plusieurs de ses camarades. Les profits sont énormes. Nous l'avons vécu. Ces jeunes tuteurs parviennent souvent à donner les explications nécessaires pour sortir de l'impasse de la notion récalcitrante ou de l'exercice difficile. Ce sont les mêmes explications, que nous avons parfois du mal à transmettre. Et Pléty (1998) de préciser :

« A la différence de l'enseignant/formateur, le tuteur est à même de fournir ce qu'on appellerait volontiers une information « chaude », au sens où elle est encore toute proche de l'acquisition » (p. 75).

De plus, confiance en soi, réciprocité des échanges, émulation entre pairs sont encouragées par cette pratique pédagogique.

Choisissons un autre contexte, *le monde professionnel*. Ici encore le tutorat prend tout son sens, même s'il se déguise sous d'autres aspects :

« Le ou les tuteurs, surtout décrits dans des dispositifs de compagnonnage dans l'industrie, ont un rôle d'encadrement et de soutien des apprenants, de stimulateur d'apprentissage et de transmetteur de règles en milieu de travail (coût, qualité, environnement) » (Denis, 2002, p.3).

⁶ Nous n'ignorons pas qu'il en existe bien d'autres. « Il y a autant de contextes de formation différents qu'il y a de formations différentes » déclarait Dominicé (2000-2001).

Par cette définition, nous imaginons le jeune apprenti ou le nouveau venu pris sous l'aile d'un « vieux de la boîte » averti des rouages et du fonctionnement de l'entreprise. La culture et les exigences propres à celle-ci passent ainsi de main en main. Toutefois la fonction du tuteur ne s'arrête pas là : le bénéficiaire est soutenu, épaulé, suivi, encouragé durant son processus de formation. L'apport est donc essentiel.

Comme troisième et dernier exemple, nous prendrons les dispositifs de *formation à distance*. Là encore, nous avons pu l'expérimenter. Et sous les deux versants : étudiants profitant de l'aide d'un tuteur, et également en tant que tuteur soutenant un groupe. Dans ce contexte précis de formation, les différents partenaires, éloignés géographiquement, ne se voient pas. Ils doivent travailler, échanger et collaborer à distance. Sans contact direct, uniquement par l'intermédiaire d'ordinateurs mis en réseau. L'expérience ne dure que quelques mois. Mais pendant cette période intense, les étudiants s'investissent dans un projet qu'ils auront défini eux-mêmes. Dans ce cadre, le tuteur a un rôle central, il favorise la rencontre entre les différents partenaires, il oriente l'utilisation des outils de communication, il encourage les échanges et le débat des idées, il canalise les efforts de chacun, etc...

De ces trois situations, chacun des « styles » de tutorat change, c'est certain. Cependant ces contextes de formation particuliers ont de nombreux points communs.

En premier lieu, la notion de *soutien* ressort fortement. Le tuteur accompagne et vient en aide. Cet apport peut se faire sur plusieurs registres. Il peut être avant tout disciplinaire : le tuteur fournit des ressources, répond à des questions relatives au contenu. Ici, il informe et explique. Comme le précise Denis (2002) : « le tuteur devrait maîtriser totalement le contenu traité ou du moins avoir la possibilité de fournir des ressources pertinentes aux apprenants » (p. 8). Cet apport peut se situer également à un niveau relationnel et pédagogique. Il écoute et favorise le dialogue. Il peut faciliter la rencontre de l'Autre, mais il peut également encourager la collaboration entre les partenaires.

La seconde caractéristique qui émerge de ces trois situations est l'idée de *groupe restreint*. Le tuteur s'occupe d'un seul ou de quelques apprenants uniquement. Il n'a pas à charge l'ensemble d'une classe d'apprenants : élément pertinent qui permet de le distinguer largement du formateur ou de l'enseignant (Legendre, cité par Daele & Docq, 2002).

En troisième lieu, le tuteur est toujours *affilié à une institution*. Il n'est pas un travailleur indépendant. Nous sommes loin de l'idée de cours privé. Car, bien que dans le cadre du tutorat les besoins d'aide puissent aussi émerger de l'apprenant lui-même, le tuteur fait partie d'un dispositif de formation plus global qui implique différents prestataires comme le chef de projet, les formateurs, le gestionnaire de formation et les apprenants (Denis, 2002). Daele et Docq (2002) affirment à ce propos que « le tuteur intervient classiquement comme médiateur entre d'une part l'institution et les enseignants concepteurs du cours et d'autre part les étudiants » (p. 2).

Et enfin pour conclure à ce sujet, l'idée de tutorat a en arrière-fond, ce que Pléty (1998) appelle, la notion de *leadership*. Celle-là même qui désigne « la capacité d'un individu en relation avec d'autres à déceler et à mobiliser les ressources d'ordre très différent qui peuvent exister chez les individus constituant le groupe » (p. 71). Le *leader* a de l'ascendant sur ses partenaires, il peut créer un climat favorable dans le groupe, et déclencher des comportements imitatifs.

2. LA FORMATION A DISTANCE

Nous allons nous intéresser ici à un contexte de formation plus spécifique, la *formation à distance visant l'apprentissage collaboratif*. Nous l'avons décrit quelque peu dans notre introduction. Mais ce chapitre nous permettra de développer plus amplement les implications de ce type de dispositif sur le rôle du tutorat.

Dans un premier temps, la littérature sur ce sujet (Charlier, Docq, Lusalusa, Peeters & Deschryver, 1999 ; Denis, 2002) indique que le *rôle du tuteur est plus prégnant* dans ce type de formation. On parle même de « besoin du suivi accru » de la part des étudiants (Denis, 2002, p. 4). En effet, rappelons que les apprenants sont isolés, et du même coup, livrés davantage à eux-mêmes. Une analyse du travail d'un tuteur lors de la première expérience de Learn-Nett signale une charge de travail importante (Charlier, Deschryver & Daele, 1999). Celle-ci comme le précise Denis (2002) « ne réside pas tant dans le nombre d'heures passées devant un ordinateur que dans la régularité des interventions » (p. 4). En effet, le tuteur veille à la cohésion du groupe, à l'implication de chacun des partenaires dans le projet et au maintien du rythme de travail pendant la durée du dispositif.

Une étude réalisée par Deschryver (2003) présente quelques moments-clés de l'intervention du tuteur dans le projet Learn-Nett :

«Le fait que celle-ci (la tutrice) intervienne davantage lors des phases de définition du projet et lors de l'évaluation est assez cohérent avec la démarche de pédagogie de projet qui est la nôtre. De plus cela rejoint la conception de « self-learning collaboratif » [...] qui envisage une plus grande autonomie des étudiants dans l'expérimentation du travail collaboratif » (p. 158).

Cela dépend donc fortement des intentions pédagogiques du contexte de formation à distance. Dans le cas de Learn-Nett, le tuteur pourrait effectivement être moins présent. Mais comme le précise encore cet auteur, cela dépend en grande partie aussi du style d'accompagnement du tuteur.

Dans un deuxième temps, la nature du tutorat dans une formation à distance se retrouve bouleversée par le *mode de communication* employé. Celui-ci revêt une forme particulière : elle reste résolument *écrite*. Allant de la simple prise de contact à la réalisation même du projet, tout se dit et se transmet par le biais de l'écrit. La communication non verbale, dans un tel registre, ne peut exister. Pourtant, elle apporterait une dimension indispensable à la compréhension des échanges. Comme l'affirme Pléty (1998) :

« Il est souvent souligné l'importance du non verbal, ou mieux du posturo-mimo-gestuel, si bien qu'il semble légitime d'affirmer que « le langage se développe comme une extension spécialisée et conventionnelle de l'interaction coopérative ; cette extension va former un système sémiotique dont une partie sera (éventuellement) verbale » (p. 62).

Les termes sont éloquentes, le langage exclusivement écrit suppose de la part des protagonistes des compétences différentes et adaptées à ce mode de communication. D'une part, chacun de leurs propos doit être explicité de manière claire et intelligible, afin d'éviter toute interprétation trompeuse. De son côté, le tuteur doit être en alerte, suspecter les quiproquos et se méfier des interventions peu claires. Il encouragera les redites et les reformulations. Mais surtout il permettra à chacun des participants de verbaliser leur incompréhension et leur doute sur ce qui a été exprimé avant.

D'autre part, la communication écrite demande de la part des apprenants une dynamique de travail tout à fait nouvelle : il faut suivre jour après jour l'avancement des échanges. En effet,

la communication est souvent différée. Le « je propose et questionne aujourd'hui, et tu me répondras demain » est monnaie courante. Les questions et les réponses peuvent se croiser, les suggestions se chevaucher. Par conséquent, « l'animation de groupe est inhabituellement complexe du fait de la difficulté de gérer une activité organisée du groupe dans un environnement écrit » (Feenberg, cité par Daele & Docq, 2002, p. 5).

Et enfin troisièmement, des *compétences techniques* servant à la communication sont fondamentales : le tuteur doit, d'une part, « prendre en main les outils de la plateforme de la formation à distance, non seulement afin de pouvoir accéder aux ressources qu'elle contient et interagir avec les apprenants, mais aussi afin de les dépanner si des problèmes techniques élémentaires sont signalés » (Denis, 2002, p. 8). D'autre part, le tuteur doit être capable d'orienter les membres du groupe dans le choix du bon outil de communication. Chacun des outils – *forum, chat et e-mail* – est fort différent et se prête à des activités bien particulières. Et ainsi, Lewis et Berge (cités par Daele & Docq, 2002) « classifient les outils de communication disponibles en fonction de leur richesse communicationnelle et suggèrent des associations particulières entre certains outils et certaines tâches, en fonction de la complexité de la communication nécessitée par les tâches en questions » (p. 4).

3. LES ROLES SPECIFIQUES DU TUTEUR DANS LE PROJET LEARN-NETT

Nous avons brossé quelques particularités du tutorat dans la formation à distance. Il serait pertinent d'affiner notre démarche et de présenter dans ce chapitre les rôles spécifiques du tuteur mis en avant dans le contexte singulier de Learn-Nett.

Tout d'abord, le tuteur a pour tâche *d'analyser la situation de départ*. Ce rôle, comme l'indique Deschryver (2003), apparaît « avant le démarrage effectif du travail de groupe » (p.152). Cette étape est cruciale : elle permet au tuteur de se rendre compte des situations initiales de chaque membre (compétences, cursus). Il prend conscience de leurs conditions de travail (temps disponible, environnement technique), et peut saisir leurs intérêts et leur motivation pour le projet (objectifs personnels, professionnels et institutionnels). Désormais le tuteur est averti des forces et des difficultés possibles de chacun des participants : son action future n'en sera que plus pertinente et plus riche. Cependant l'analyse de la situation de départ ne s'arrête pas là. Le projet Learn-Nett se fonde en partie sur les principes de l'apprentissage collaboratif. Et là encore les expériences des uns diffèrent de celles des autres : comprendre ces différences, c'est comprendre *a priori* le fonctionnement du groupe, c'est prévoir encore quelques dysfonctionnements possibles. Pourquoi tel participant est-il toujours en retrait ? Pourquoi tel autre semble plus à l'aise ?

Deux moyens s'offrent au tuteur pour découvrir quelque peu les membres de son groupe : la *page personnelle* communiquée sur le Web et le *contact direct* entre les intéressés. La page personnelle est une sorte de carte de visite⁷ réalisée par l'étudiant, où se mêlent photos, description des loisirs, présentation d'un CV, etc. Elles sont pour la plupart conviviales et

⁷ Ces pages personnelles sont dans un format *html*. En voici deux exemples :
<http://home.etu.unige.ch/~surian0/>
<http://home.etu.unige.ch/~bernas10/>

facilitent la rencontre. Cependant, si les informations de cette page ne sont pas suffisantes, le tuteur pourra, au gré de ses besoins, s'informer directement auprès de l'étudiant.

Le tuteur a également un *rôle social*. En effet, il doit soutenir les premiers contacts. Il favorise la rencontre et la connaissance des différents partenaires du groupe. Nous dirions même qu'il a un rôle d'entremetteur, car cette rencontre doit aboutir. On doit collaborer ensemble pendant quelques mois. Comme le signale Deschryver (2003) : « ces premières interventions relèvent d'une gestion des aspects relationnels. Elles sont importantes pour permettre à la communauté du groupe de se constituer et au fonctionnement collaboratif de se mettre en place » (p. 153). N'oublions pas que le tuteur participe également à ces moments d'introduction : qui est-il ? Mais surtout, quelle est sa fonction ?

Un autre rôle fondamental dans la fonction de tuteur : *l'organisation*. Dans un premier temps il aide à *définir le projet*. Car signalons que le projet à réaliser n'est donné que partiellement : des grandes lignes, coupées à la hache. Les étudiants devront préciser leurs intentions, ciser leurs objectifs. Bref, choisir entre une multitude de possibles, un domaine d'exploration ou d'expérimentation précis et circonscrits. Dans cette perspective, le rôle du tuteur est important. Il encourage les propositions des membres du groupe, modère les débats afin de faire émerger une réponse commune à la question : que voulons-nous réaliser ?

Dans un deuxième temps, le tuteur aide à *la production collective*. Certes les étudiants réfléchissent et débattent, mais ils doivent surtout produire un travail qui sera le fruit de leur réflexion et de leur collaboration. Pour ce faire, le tuteur donne un *accompagnement méthodologique*. Cela concerne aussi bien les méthodes de travail, que la décomposition des étapes et la planification des tâches. Enfin, le tuteur reste avant tout ce que Charlier, Docq, Lusalusa, Peeters & Deschryver (1999) appellent « *la mémoire du groupe* » (p. 3). Il connaît ce qui a été fait, mais aussi ce qui reste à faire. Par le rappel des échéances, il sollicitera ainsi l'avancement du travail.

Nous en venons à un autre point central de notre développement. Le tuteur a également un *rôle pédagogique* à jouer. Ses compétences dans ce domaine pourraient se cantonner à l'accueil, à la mise en route des actions de formation et à l'accompagnement méthodologique, comme nous l'avons vu. Mais elles incluent encore les notions *d'autorégulation et de métacognition* (Denis, 2002). Il s'agit d'une réflexion de l'étudiant à la fois sur lui-même et sur son groupe : comment vit-il le dispositif Learn-Nett ? Comment est-il entendu au sein du groupe ? Quels sont les éléments de la collaboration qui lui semblent positifs/négatifs ? Quels sont les apprentissages qu'il privilégie ? Etc. Cette réflexion est aiguillée. Un carnet de bord est à l'usage de chaque étudiant. Denis (2002) résume nos propos en affirmant que le tuteur devra « solliciter la tenue d'un carnet de bord chez l'apprenant, discuter avec lui de l'évolution de ses apprentissages, solliciter des décisions de régulation du processus d'apprentissage/enseignement » (p. 6).

Cette autorégulation est bien entendu accompagnée d'une évaluation du tuteur. Il évalue le fonctionnement du groupe, ses productions et son avancement dans le projet. Tout ceci se réalise dans une optique formative, le but étant toujours la progression des apprentissages et l'amélioration du fonctionnement du groupe.

Nous pouvons encore préciser que l'attribution et la définition des rôles du tuteur ne sont pas faites ici dans un but prescriptif. Le tuteur n'est pas le seul à pouvoir remplir ce rôle d'accompagnant. Bien au contraire « des études ont observé que la plupart de ces rôles

peuvent être pris en charge de manière partagée par les étudiants et le tuteur, mais que la manière de répartir ces rôles diffère fortement selon les groupes » (Daele & Docq, 2002, p. 6).

Enfin, en guise de conclusion, nous vous proposons la liste des rôles et des fonctions (tableau 2.1) tels qu'ils sont décrits dans le Guide pédagogique de Learn-Nett (2003-2004, pp. 16-17)⁸. Nous comprenons cette grille de la manière suivante : rappeler au tuteur les grandes lignes de ses interventions, mais aussi préciser aux étudiants le rôle de leur accompagnant. Car pour beaucoup, la fonction de tuteur reste floue, peu l'ont vécue ou encore expérimentée, et bon nombre de confusions sont possibles, nous les verrons dans notre analyse.

ROLES ET FONCTIONS	INTERVENTIONS/CONDUITES DU TUTEUR
Prise de connaissance	- Solliciter la présentation des personnes. - Informer et négocier le rôle du tuteur au sein du groupe. - Permettre à chacun de trouver sa place au sein du groupe.
Organisation du groupe	- Présenter les exigences du projet (objectifs, les étapes, les échéances). - Présenter les différents rôles à jouer au sein du groupe.
Support technologique	- Répondre aux demandes d'aide technique ponctuelles - Renvoyer aux animateurs locaux le cas échéant.
Référent théorique	- Fournir des références bibliographiques. - Renvoyer à des personnes ressources.
Appui méthodologique	- Apporter un appui méthodologique. - Aider à la négociation d'une méthodologie.
Soutien socio-affectif	- Réguler les interactions, - Prévenir et résoudre les conflits.
Soutien motivationnel	- Encourager, conforter ou rassurer. - Montrer son intérêt pour le travail (en commentant les travaux déposés, en envoyant des messages réguliers).
Suivi	- Stimuler l'assiduité et le suivi régulier des activités. - Limiter le décrochage de plusieurs manières : e-mail personnel à l'étudiant, contact avec l'animateur local.
Organisation du travail	- Rappeler les échéances, signaler ce qui reste à faire par rapport à ce qui est attendu. - Susciter des moments de synthèse. - Réorienter et recadrer.
Communication	- Stimuler les interactions. - Modérer les discussions (en cas de problème, essayer d'en faire prendre conscience au groupe en le pointant et essayant de faire trouver une solution au groupe). - Encourager et organiser les discussions. - Animer les débats en gardant une certaine distance (pour ne pas peser sur les échanges). - Inciter les participants à clarifier leur propos (ex. : « que voulais-tu dire », « va-t-on vers... », « si je comprends bien... »). - Centrer les débats sur les objectifs et la tâche.
Collaboration	- Guider, faire des suggestions si le groupe n'avance pas (ne serait-ce qu'en posant des questions sur le processus, sur des pistes à suivre, sur le but que le groupe poursuit, sur l'organisation en vue de la production). - Inviter le groupe à définir et vivre un processus de « co-construction » du produit sur base de discussions et confrontation/consensus.
Autorégulation et métacognition	- Déclencher et aider la réflexion sur soi et son propre apprentissage.
Evaluation	- Envoyer des feedbacks formatifs aux participants. - Participer à l'évaluation finale du projet avec l'enseignant.

Tableau 2.1

Les rôles du tuteur dans le dispositif Learn-Nett pour l'édition 2003-2004

CE QU'IL FAUT RETENIR POUR LA SUITE :

Le cadre conceptuel du tutorat a la même fonction que celui relevant des processus pédagogiques (chapitre 1). Il intervient avant tout pour mieux préciser les actions du tuteur à l'intérieur de la communauté.

L'**agir du tuteur** dans une formation à distance se focalise autour de trois pôles : la tâche, le relationnel et l'environnement de travail. Il se caractérise par les comportements suivants :

au niveau de la **tâche**, le tuteur ...

- prend connaissance des compétences de chaque apprenant et il invite à les partager,
- aide les apprenants à préciser leurs objectifs et leurs intentions,
- modère les discussions en vue de faire émerger un consensus autour d'une structure commune pour le projet,
- explique des concepts et répond à des questions relatives au contenu,
- fournit des ressources (documents, références bibliographiques, etc.),
- évalue les réalisations des apprenants dans une optique formative,
- aide à l'organisation du travail : il décompose les étapes, planifie les tâches, distribue les rôles.

au niveau **relationnel**, le tuteur ...

- favorise la rencontre et la connaissance des différents membres de la communauté,
- se présente et explicite son rôle,
- encourage la réflexion de l'apprenant à la fois sur lui-même et sur la communauté : comment se situe-t-il vis-à-vis de ses partenaires ? comment vit-il les échanges avec eux ? etc.

au niveau de l'**environnement de travail**, le tuteur ...

- aide à la découverte de la plateforme,
- guide dans le choix du bon outil de communication (*chat, forum, e-mail*),
- dépanne les éventuels problèmes techniques.

Cependant, le tuteur ne sera pas le seul à assumer ces fonctions. Son attitude pourra déclencher également des comportements imitatifs. Certaines de ces actions seront ainsi **prises en charge par les apprenants** (Daele & Docq, 2002).

⁸ Lors de leur formation préalable, les tuteurs enrôlés dans Learn-Nett redéfinissent cette liste chaque année.

CHAPITRE 3

LES COMMUNAUTES VIRTUELLES

1. DEFINITION

Définir la notion de communauté virtuelle n'est pas une entreprise facile. Marcotte (2003) la décrit comme un exercice périlleux semé d'embûches. Et cela pour plusieurs raisons : d'une part, la multiplicité des définitions dans la littérature actuelle renvoie parfois à des notions peu claires, voire contradictoires (Craipeau, Choplin, Cortési-Grou, Cros & Perrier, 2002 ; Dillenbourg, Poirier & Carles, 2003 ; Marcotte, 2003). D'autre part, les études empiriques et les expériences concrètes, soutiens des apports conceptuels, font quelque peu défaut. Nous naviguons souvent dans le théorique, dans le « penser » sans pour autant avoir recours à des observations sur le terrain permettant de soutenir l'une ou l'autre des allégations (Henri et Pudelko, 2002). Enfin, le terme même de « communauté virtuelle » renvoie à des pratiques sociales hétérogènes : il peut s'agir de groupe d'amis, d'étudiants et aussi bien de professionnels ; ajoutons à cela les associations mobilisées autour d'une action particulière (défense des droits humanitaires, protection des baleines, sauvegarde du patrimoine). Les communautés virtuelles ressemblent bien à un patchwork de pratiques et de motivations : leur forme varie, leur dimension aussi et chacune développe des relations qui lui sont propres. Toutefois, dans ce foisonnement, Marcotte met en exergue deux types de communautés virtuelles récurrentes. La première concerne les communautés de professionnels où les intéressés échangent par le biais d'un réseau en vue de mettre en lien leurs compétences. La deuxième est d'un autre ordre : seul le plaisir d'échanger, de faire des rencontres et de se divertir encouragent les communautés de discussion à se constituer (Marcotte, 2001).

Rheingold (1995), quant à lui, parvient à nous en donner une définition générale :

« Les communautés virtuelles sont des regroupements socioculturels qui émergent du réseau lorsqu'un nombre suffisant d'individus participent à ces discussions publiques pendant assez de temps en y mettant suffisamment de cœur pour que des réseaux de relations humaines se tissent au sein du cyberspace » (p. 6).

LES POINTS COMMUNS ISSUS DE L'OBSERVATION DE QUELQUES COMMUNAUTES VIRTUELLES

Certes, dans ce qui précède, nous parlions de diversité et de singularité des communautés virtuelles. Mais une étude de leurs caractéristiques et de leur fonctionnement a pu faire émerger quelques éléments qui se retrouvent dans la majorité d'entre elles.

Tout d'abord, la plupart des communautés virtuelles se créent dans un contexte *d'associations libres* : libres des contraintes extérieures, libres souvent des contingences institutionnelles. Leurs différents buts et les raisons qui les motivent sont l'œuvre des membres qui les constituent. Ces derniers décident pourquoi ils se réunissent et négocient ensemble les objectifs de leur communauté naissante. Les motivations de chacun sont entendues. Et sous forme d'un « contrat », conciliant objectifs personnels et intérêt général, les membres parviennent au maintien du groupe et assurent ainsi une certaine stabilité (Crozier et Friedberg, 1977, cités par Marcotte, 2003). Notons que cet aspect est peu développé dans les communautés virtuelles insérées dans le contexte scolaire et la formation supérieure. Dans ce cadre précis, les contraintes extérieures – objectifs, modalités de communication – sont dans la majorité des cas imposées par l'institution elle-même. Nous reviendrons sur cette aspect plus loin dans ce chapitre (p. 33).

Un deuxième point commun concerne la thématique de la *communication*. Les interactions en jeu sont particulières. Elles s'actualisent au travers d'outils techniques (cf. chapitre 5, *dispositif technologique*, p. 51) qui permettent la communication à distance. *Chat* et *forum* sont mis à disposition des usagers. De prime abord, cela semble faciliter les choses, les rendez-vous sont simplifiés, il n'est pas nécessaire de se déplacer pour se « voir ». Cependant le caractère virtuel de la communication ajoute quelques complications : l'anonymat, l'absence de langage corporel, les messages différés, etc. (Marcotte, 2003). Les interactions virtuelles restent fortement influencées par les outils d'échange, elles se distinguent donc des interactions « ordinaires ».

On catégorise, à tort parfois, les communautés virtuelles comme impersonnelles et déshumanisées. Mais, comme le soulignent Dillenbourg, Poirier et Carles (2003), les membres d'une communauté virtuelle sont bien réels. Ils s'investissent dans de véritables relations et manifestent des sentiments sincères et des émotions vraies.

Ajoutons d'ailleurs que des modes d'expression, des petites histoires, des rituels et des clins d'œil habillent les textes et les échanges. Ils soulignent l'empathie et la connivence entre les membres et caractérisent ainsi la dynamique propre d'une communauté. Cependant restons prudents, ils n'arrivent pas d'emblée. Ils se construisent doucement, pas à pas, au fil des rencontres. En effet, si une culture de groupe est émergente, elle ne le devient que par une découverte progressive de chacun des membres. Mais, une fois construite, cette culture assurera la cohésion de la communauté. Car, elle participe à la création d'un système social et symbolique dans lequel l'individu se reconnaît. Plus elle sera forte et prégnante, plus la communauté pourra se maintenir (Marcotte, 2001).

Pour conclure, nous pouvons dégager encore un dernier point suivant les définitions de Lazar et Preece (2002, cités par Daele, 2004) : une communauté virtuelle est « un groupe d'utilisateurs qui communique par un système de communication médiatisée par ordinateur et qui a *des intérêts communs* et des *ressources partagées* » (p. 32). L'intérêt de leur définition réside d'abord dans la notion *d'intérêts communs*. Nous l'avons déjà abordée plus haut, les membres d'une communauté ne se rencontrent pas pour rien, ni par hasard. Ils ont des souhaits et des attentes. Avoir des objectifs communs est la raison principale pour une

communauté de se constituer et devient une source de motivation supplémentaire pour s'engager davantage et permettre à la communauté de perdurer.

Quant aux *ressources partagées*, là encore, l'apport de ces auteurs est de taille. L'information n'est pas isolée, elle dépasse la propriété de l'un pour tomber dans le domaine de l'autre. Elle circule, elle est au service de chaque membre qui enrichit ses connaissances et renforce ainsi la collectivité.

2. LES COMMUNAUTES VIRTUELLES DANS LES CONTEXTES DE FORMATION

Le développement des dispositifs de formation basés sur l'usage des technologies éducatives est assez récent. L'émergence du concept de communauté virtuelle dans ce domaine, aussi. Et cela soulève quelques questions auxquelles nous tenterons de répondre dans cette partie : quel est l'intérêt des communautés virtuelles en éducation ? Quelles sont leurs caractéristiques ?

La communauté virtuelle constitue un cadre de vie ou de travail favorisant les apprentissages (Daele, 2004). Elle est vue « comme un moyen de rehausser l'intelligence collective et la capacité de résolution de problèmes [...], et comme une source de créativité et de croissance personnelle et organisationnelle » (Henri et Pudelko, 2002, p. 25). Elle est donc le lieu de la *co-construction des connaissances* et de la *réalisation des objectifs d'apprentissage communs*. Les dimensions affectives et émotionnelles de ce type de communauté sont également fondamentales (Charlier et Daele, 2002). Elles sont la raison du lien social entre les membres. Les apprenants se sentent engagés dans leur projet de formation, ils aident leurs pairs en difficulté et se font aider en retour. Une identité collective s'installe. Dès lors, un sentiment d'appartenance accompagne les activités d'apprentissage. C'est pourquoi la mise en place d'une telle organisation contribue à réduire l'isolement et le risque d'abandon dans les formations à distance (Craipeau *et al.*, 2002).

Une des caractéristiques des communautés virtuelles dans la formation ressort par leurs *aspects planifiés* (Henri, Charlier, Daele & Pudelko, 2003). Nous sommes loin des descriptions faites précédemment des communautés virtuelles spontanées. Dans le domaine éducatif, elles sont le fruit de décisions prises par l'institution de formation. Un *design* pédagogique prédéfini indique les objectifs d'apprentissages. Les rôles des différents acteurs du dispositif sont prescrits, nous le verrons dans le chapitre 5 (p.54).

Pour aller plus loin dans l'exploration des communautés virtuelles au sein des dispositifs de formation, nous nous intéresserons à deux champs particuliers : *l'enseignement primaire et secondaire* d'une part, *l'enseignement supérieur et la formation des adultes*, d'autre part.

Dans *l'enseignement primaire et secondaire*, les communautés virtuelles sont représentées par des groupes d'élèves. Elles sont nées de l'intégration des TIC dans les écoles. L'ordinateur était déjà entré dans l'univers scolaire, sous forme de didacticiels et de jeux éducatifs. Cependant maintenant, il devient à la fois un *outil de communication* (correspondances scolaires) et un instrument encourageant la *pédagogie de projet*. Des groupes d'élèves d'une ou de plusieurs classes peuvent dialoguer, échanger et se mobiliser autour d'un projet concret (réalisation d'exposés, créations littéraires, journal en ligne ...). L'apport est important que ce

soit dans le développement de nouvelles compétences ou que cela se situe dans l'élargissement des interactions entre pairs (George & Leroux, 2003).

Dans *l'enseignement supérieur et le champ de l'éducation des adultes*, la notion de communauté virtuelle est définie comme un groupe d'apprenants ou/et d'enseignants qui apprennent ensemble grâce à la mise en œuvre d'activités pédagogiques à distance. Ces dernières valorisent la collaboration, l'échange, le partage et la mutualisation de documents (Brassard & Daele, 2003). Cette définition entre de plein pied dans Learn-Nett, notre contexte d'étude. Nous la reprendrons dans le chapitre 5 (p. 46).

3. DIVERSES FORMES DE COMMUNAUTES VIRTUELLES DANS LA FORMATION

L'analyse des différents dispositifs de formation fait émerger plusieurs formes de communautés virtuelles. Par leurs modes et leurs intentionnalités de regroupement, les types de communautés virtuelles diffèrent largement. Henri et Pudelko (2002) en identifient trois qui concernent notre domaine d'étude : la *communauté d'apprenants*, la *communauté d'intérêt intelligente* et la *communauté de pratique*. A ce sujet, il est important de préciser que la distinction que ces auteurs proposent « n'est pas un classement normatif mais plutôt un essai de description des communautés existantes et de leur potentiel évolutif » (p. 28).

LA COMMUNAUTE D'APPRENANTS

Les communautés d'apprenants regroupent des étudiants dans un contexte éducatif formel. Cela peut aller d'une institution scolaire à un centre de formation pour adultes, en passant par le contexte universitaire. Le but de leur démarche est cependant le même, il reste centré dans un premier temps sur l'acquisition d'un contenu disciplinaire et « sur la manière de situer ce contenu dans des activités d'apprentissage authentique » (Henri & Pudelko, 2002, p. 31). Les objectifs d'apprentissage sont fixés par les enseignants eux-mêmes ou à travers une institution, ils ne sont que partiellement « négociables » par les apprenants, car les programmes d'étude et les étapes de travail sont prévus à l'avance.

Dans un deuxième temps, l'exercice de la « vie communautaire » a une intention pédagogique sous-jacente : elle concerne l'intégration des apprenants à une forme de vie active. Les apprenants échangent, collaborent et partagent des ressources, également dans le but d'être avertis d'une des réalités du monde professionnel et de la formation continue. Comme le soulignent Barab et Duffy (1999, cités par Henri et Pudelko, 2002) « les activités d'apprentissage proposées [...] visent à préparer les apprenants à une future participation dans les véritables communautés de pratique » (p. 31).

Concernant leur durée, la vie de ces communautés reste limitée dans le temps: on se met ensemble, on réalise un projet, puis on se sépare... pour plus tard, peut-être, reconstituer une autre communauté d'apprenants autour d'une nouvelle thématique.

LA COMMUNAUTE D'INTERET INTELLIGENTE

La communauté d'intérêt intelligente se crée en vue de répondre à un besoin particulier : *la résolution de problème* (Henri & Pudelko, 2002). « Cette forme de communauté ne se constitue pas de manière aléatoire. Elle recrute des personnes « expertes » dont on reconnaît les compétences ou l'expérience », soulignent ces auteurs (p. 30). Chaque participant de la communauté possède un domaine de compétences qui lui est propre et qu'il met à disposition pour la réalisation d'un projet de recherche.

LA COMMUNAUTE DE PRATIQUE

Une troisième forme de communautés virtuelles proposée par Henri et Pudelko (2002) est la communauté de pratique. Elle diffère quelque peu des deux précédentes : elle se crée autour d'une activité professionnelle comme l'enseignement, la gestion d'entreprise, les finances, etc. Leurs buts ? L'amélioration des conditions de travail et le partage d'expériences. Mais leurs objectifs vont plus loin, ils concernent l'entraide et l'enseignement mutuel. Dans son ouvrage *Communities of Practice* (1998), Wenger présente une théorisation intéressante de ce phénomène. Il offre une grille de lecture pertinente des apprentissages collectifs, des créations de significations et d'identités qui ont lieu dans ce contexte. L'auteur, qui se situe dans une perspective sociale de l'apprentissage, affirme que :

« Communities of practice are not intrinsically beneficial or harmful. They are not privileged in terms of positive or negative effects. Yet they are a force to reckon with, for better or for worse. As a locus of engagement in action, interpersonal relations, shared knowledge, and negotiation of enterprises » (1998, p. 85).

Trois *dimensions* sont donc mises en évidence par cet auteur afin qu'une communauté de pratique puisse exister et avoir une cohérence.

En premier lieu, constituer une communauté demande avant tout un *engagement mutuel* de la part de tous ses membres. Cet engagement se base sur la complémentarité des compétences et sur la capacité des individus à mettre en lien leurs connaissances avec celles des autres. Dans cette dynamique, « les personnes sont amenées à s'aider mutuellement, et la compétence qui consiste à savoir aider et se faire aider est en réalité plus importante que le fait d'être capable de répondre soi-même à toutes les questions » (Chanal, 2000, p. 7).

Deuxièmement, la communauté nécessite la création d'une *entreprise commune*. Dynamique qui se définit comme le résultat d'une évaluation et d'une mise à jour continue des objectifs, de la structure du projet, etc. Négociation, révision, confrontation des positions, deviennent les actions prioritaires pour avancer dans la constitution d'un produit commun. Comme le souligne encore Wenger :

« These relations of accountability include what matters and what does not, what is important and why it is important, what to do and not to do, what to pay attention to and what to ignore, what to talk about and what to leave unsaid, what to justify and what to take for granted, what to display and what to withhold » (1998, p. 81).

Enfin, en troisième point, la constitution d'un *répertoire partagé* permet aux membres de la communauté d'« engranger » de manière concrète les propositions de travail et l'avancement

du projet. Ces ressources – textes, maquettes, traces d'activités etc. – pourront donc devenir par la suite les tremplins pour de nouvelles négociations et de nouvelles perspectives de travail. Notons encore que le *répertoire partagé* se complète par les valeurs et les règles de fonctionnement que la communauté se propose de respecter.

C'est donc grâce à ces trois dimensions que la communauté se crée. Les gens participent, échangent des points de vue et négocient, élaborent un vocabulaire commun, apportent des solutions aux difficultés professionnelles et acquièrent ainsi de nouvelles connaissances.

Bien que ces dimensions se réfèrent exclusivement aux communautés de pratique, plusieurs auteurs s'accordent sur le fait qu'elles deviennent pertinentes pour mieux comprendre le fonctionnement des communautés d'apprenants. Comme l'affirment Henri *et al.* :

« Pedagogical designers have tried to exploit this informal process as a pedagogical strategy and to apply it to formal educational environments that are structured around virtual spaces, technological tools and various types of activities to support the building of what is called learners' communities » (2003, p. 212).

4. APPORTS DES ETUDES SUR LE GROUPE

Après avoir exploré les concepts des communautés virtuelles, des définitions ont émergé et un cadre théorique s'est dessiné. Mais bien que la littérature scientifique exposée jusqu'ici ait traité de manière exclusive des communautés virtuelles, nous désirons élargir notre quête de définitions. Nous nous pencherons donc sur les apports des auteurs qui se sont intéressés à la vie des groupes et au travail collaboratif de manière générale. Ils nous permettront de détailler trois concepts fondamentaux pour notre étude : le *sentiment d'appartenance*, le *renforcement de la cohésion* et la *productivité*. Découvrons-les.

LE SENTIMENT D'APPARTENANCE

Les membres d'un groupe, quel qu'il soit, ressentent le besoin de se sentir acceptés (Henri et Pudelko, 2002 ; Henri et Basque, 2003). Poussés par un effort d'intégration, ils désirent éviter toute sensation de rejet, et éliminer par là même les incertitudes quant à leurs capacités de faire partie du groupe (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001).

Le sentiment d'appartenance est donc lié à la notion de *présence sociale*. L'apprenant veut tenir une *place* et désire participer de manière active à la vie de son groupe. En effet, il connaît l'importance de son apport et de celui des autres membres, il prend conscience de l'enrichissement que ces liens lui procurent. Et tout ceci alimente son attachement à l'ensemble de ses pairs (Preece & Maloney-Krishmar, 2003, cités par Daele, 2004).

Dans les dispositifs pédagogiques, les formateurs ne sous-estiment pas l'importance de cet attachement. La mise en pratique d'activités permettant de créer un *sentiment d'appartenance* chez les apprenants est une de leurs préoccupations (Brassard & Daele, 2003). Leur but est clair : ils souhaitent que chaque apprenant ait une place et puisse connaître la place de ses pairs.

LE RENFORCEMENT DE LA COHESION

Selon Henri et Basque (2003) le *renforcement de la cohésion* « s'observe et se mesure à travers les perceptions positives ou négatives, de chaque membre du groupe sur les comportements qui se manifestent au sein du groupe » (p. 35).

Ici, efficacité, gentillesse, empathie et respect de l'autre ont leur importance en vue d'une croissance harmonieuse d'un groupe. Bales (cité par St.Arnaud, 2002) ajoutera encore que les comportements de solidarité et de détente sont fondamentaux : les membres s'encouragent, valorisent le travail accompli, font des blagues et cherchent à diminuer les tensions.

Les apports théoriques de Meunier et Peraya (2004) vont également dans ce sens: ces auteurs soulignent les manières possibles de rendre une relation plus affective par le biais du langage. Ils invoquent la fonction expressive développée par Jakobson :

« La fonction expressive est celle qui est centrée sur le destinataire : elle lui permet d'exprimer son attitude, son émotion, son affectivité par rapport à ce dont il parle. Jakobson propose de ranger sous cette catégorie, en plus des interjections (la forme linguistique la plus caractéristique), toutes les marques phoniques, accentuelles, grammaticales ou lexicales qui manifestent la couche « émotive » de la langue » (p. 74).

Les émotions pourront être exprimées, même à l'écrit. Combien de fois n'avons-nous pas habillé nos textes de *smileys* et autres formes linguistiques comme les points d'exclamation pour signifier nos humeurs ou nos ressentis ?

Les textes issus du genre textuel particulier comme la bande dessinée avaient déjà permis d'explorer ce domaine bien avant l'usage des nouvelles technologies comme le *chat* et les *textos* des téléphones portables...

N'oublions pas cependant que la constitution d'un groupe peut passer également par des moments difficiles. Le professeur Pangloss de Candide avait tort : « tout n'est pas au mieux dans le meilleur des mondes ». Wenger avait déjà mentionné cet aspect au sujet des communautés de pratique :

« Peace, happiness, and harmony are therefore not necessary properties of a community of practice. Certainly there are plenty of disagreements, tensions, and conflicts among claims processors » (1998, p. 77).

Faire l'impasse de ces aspects négatifs serait oublier l'aspect formateur de ces conflits. C'est pourquoi, il est important d'être attentif aux moments de tension, aux désaccords, car ils peuvent devenir une manière de se constituer en tant que groupe : une dispute ne permet-elle pas aussi de tisser des liens plus intenses ? (Bales, cité par St. Arnaud, 2002).

Cependant une question reste en suspens : comment les protagonistes peuvent ou doivent gérer les tensions et les animosités ?

La pédagogie institutionnelle nous offre quelques pistes de réflexion intéressantes. La mise en place de règles de comportements et d'attitudes permet de donner des jalons à la vie communautaire. Et Imbert d'ajouter :

« Le travail du pédagogue, la tâche symbolique qu'il se voit assigner, s'éclaire ici de la façon plus urgente : séparer, différencier, démêler ; structurer des relations, articuler des repères, ouvrir des circuits, qui permettront à chacun tout à la fois de disposer d'une place et d'échanger avec les autres » (1997, p. 49).

Mais l'auteur précise encore que la création de contre-institutions favorisant un temps de parole et d'écoute de l'Autre, dans ses différences et ses difficultés, dans ses rapports qu'il construit avec ses pairs, permet également de désamorcer les tensions.

LA PRODUCTIVITE

Henri & Basque (2003) définissent la *productivité* comme « une perception des apprenants liée à la progression vers l'atteinte du but commun » (p. 35).

La communauté établit un plan de travail. Elle se fixe des échéances, se partage les tâches, discute des priorités dans la réalisation, etc. Mais ce plan n'est jamais fixé une fois pour toutes, il est en constante évolution, il doit être régulièrement revisité en fonction du travail déjà accompli et de celui « qui reste à faire ». Il faut éviter à tout prix que les buts communs deviennent confus, que les activités s'éloignent de leur finalité et que les apprenants se perdent dans le travail à réaliser.

Une fois que la communauté a intégré cette dynamique de fonctionnement, elle atteint une bonne efficacité dans l'avancement de son projet.

En conclusion de ce chapitre, nous aimerions évoquer une difficulté à laquelle nous sommes confrontés : parle-t-on de groupes ou de communautés ?

Houssaye, Faerber, Pléty ou encore Imbert évoquent les regroupements d'étudiants, d'élèves ou d'adultes en formation en termes de groupe. Dans ce que nous venons de voir, Wenger, Daele, Charlier et Pudelko emploient le mot communauté pour désigner également ces mêmes types de regroupements ...

Quelle est notre position dans cette problématique ? Humblement, nous n'arrivons pas à ce jour à saisir concrètement la différence entre ces deux appellations. Les définitions des uns et des autres se recoupent, se ressemblent, se mélangent et ne nous permettent pas d'en faire une distinction claire. Nous prenons donc le parti de les confondre et rejoignons ainsi le point de vue de Dillenbourg, Poirier & Carles lorsqu'ils affirment qu'

« une communauté est un type de groupement d'individus qui partagent des caractéristiques aussi bien avec des groupes formels en ce que les membres ont un but commun, qu'avec un groupe de copains qui se rencontrent pour le plaisir de leurs compagnies mutuelles. Ces deux autres types de groupement, le groupe formel et le groupe d'amis, définissent deux pôles d'un continuum au centre duquel se situerait le type « communauté » (2003, p. 3).

Pour la suite de notre travail, nous ne ferons pas de différences entre ces deux termes. Ils seront employés indistinctement.

CE QU'IL FAUT RETENIR POUR LA SUITE :

L'étude des communautés virtuelles et des groupes d'apprenants dans les contextes de formation ont permis de dégager six dimensions intéressantes pour notre contexte d'étude. Elles serviront de cadre pour construire notre grille d'analyse.

- **l'engagement mutuel** : les membres d'une communauté s'engagent sur le plan relationnel. Ils se présentent et partent à la découverte de leurs partenaires. Par l'engagement mutuel, les apprenants mettent également à disposition leurs connaissances et leurs compétences.
- **l'entreprise commune** : il s'agit de l'ensemble des négociations des apprenants en vue de réaliser un projet. Ces derniers échangent leurs points de vue, débattent afin de faire concilier les objectifs de chacun et de faire émerger une structure commune.
- **le répertoire partagé** : il est constitué par l'ensemble des ressources (textes, maquettes, traces d'activités ou de discours) créées ou mises à disposition par la communauté.
- **la productivité** : elle relève d'une évaluation constante de l'avancement du travail : savoir ce qui a été fait et ce qui reste à faire. Ici les apprenants coordonnent leurs actions. Ils se partagent les tâches, fixent des échéances et se donnent des priorités dans la réalisation.
- **le sentiment d'appartenance** : il est lié à la notion de présence sociale. L'apprenant définit sa place à l'intérieur de la communauté et prend conscience de celle des autres membres.
- **le renforcement de la cohésion** : il se réalise par des comportements de solidarité et de détente. Les apprenants encouragent, font des blagues, valorisent l'apport et l'efficacité de chacun. Le renforcement de la cohésion contribue à garder une ambiance conviviale. La régulation des tensions et des désaccords fait encore partie de ce registre.

CHAPITRE 4***L'APPRENTISSAGE COLLABORATIF***

L'apprentissage collaboratif se situe au cœur du projet Learn-Nett. Comme l'indique cet extrait du Guide pédagogique (2003-2004) : « l'expérience Learn-Nett vise à mettre les étudiants dans une situation *d'apprendre en collaborant* » (p. 3). Explorer les principes de cette pratique pédagogique devient dès lors incontournable. Nous en donnerons d'abord une *définition générale*. Puis dans un deuxième temps, nous nous pencherons sur quelques *éclairages théoriques* permettant de nous rendre compte de l'envers du décor.

1. DEFINITIONS

Selon Henri et Lundgren-Cayrol (2001), l'apprentissage collaboratif se définit comme

« une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction des connaissances. Le formateur y joue un rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel » (p. 43).

Nous sommes dans une dynamique où l'apprenant agit, recherche, consulte des ressources et se questionne. Le savoir n'est pas donné, il est à faire (Houssaye, 2000). Cependant l'apprenant n'agit pas seul : il est d'abord aidé dans sa démarche par le formateur, mais il est également soutenu par ses pairs. Le groupe est désormais compris « comme lieu privilégié d'interactions pour la construction collective de connaissances » (p. 43). En effet, la communication entre apprenants devient centrale dans ce type d'apprentissage. Les apprenants échangent, exposent leurs points de vue et débattent en vue de faire émerger un savoir. Comme l'affirment encore Henri et Lundgren-Cayrol « la conversation devient un moteur des apprentissages » (2001, p. 60).

Nous l'avons déjà observé dans nos classes : les élèves confrontés à une situation problème se « disputent » la validité de l'une ou l'autre solution... ils construisent donc ensemble un nouveau savoir par l'intensité de leurs échanges.

Selon cet aspect communicationnel, l'apprentissage collaboratif est réalisable dans le cadre de la formation à distance. En effet, grâce à l'intégration de nouvelles technologies, la communication entre les apprenants « éloignés géographiquement » devient possible :

« Les communautés d'apprenants peuvent désormais vivre à distance dans des environnements technologiques rendus accessibles par diverses infrastructures de réseaux qui les rejoignent et les réunissent afin qu'ils puissent travailler et apprendre en collaborant » (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001, p. 6).

Kaye (1992, cité par Daele & Lusalusa, 2003) nous propose une autre dimension du travail collaboratif :

« Etymologiquement, collaborer (co-labore) signifie travailler ensemble, ce qui implique une notion de buts partagés et une intention explicite d' « ajouter de la valeur », de créer quelque chose de nouveau ou de différent par la collaboration, par opposition à l'échange simple d'informations ou à la transmission d'instructions » (p. 141).

Cet auteur souligne encore une fois l'importance des interactions entre apprenants. Mais celles-ci doivent se situer dans un registre précis pour que les apprenants entrent véritablement dans une perspective collaborative des apprentissages. En se distribuant des consignes, en se partageant les tâches, les apprenants ne collaborent pas, ils coopèrent. Et la distinction est importante. La *collaboration* « implique un engagement mutuel des participants en vue d'un effort coordonné pour régler ensemble le problème » (Pléty, 1998, p.52). Les apprenants formulent des hypothèses, proposent des solutions, même partielles, qui seront sujettes à de nouvelles interrogations. C'est « le caractère propositif des échanges entre les partenaires » (Pléty, 1998, p. 85) qui permet de construire un véritable sens au travail collaboratif.

La *coopération*, quant à elle, est « le fruit d'une division et d'une répartition du travail entre les partenaires pour la résolution d'un problème » (Pléty, 1998, p. 52). Ici nous ne sommes plus dans un effort réel de partage de compétences individuelles afin de trouver une solution commune au problème posé, nous sommes dans le « qui fait quoi » et dans la division du travail.

Cependant, Pléty nous met en garde et précise que collaborer et coopérer se conjuguent souvent ensemble dans la pratique : « dans les analyses qui ont été faites du travail d'apprentissage en groupe, on voit les deux démarches soit se succéder, soit même s'insérer l'une dans l'autre » (1998, p. 52).

Pour conclure, Daele, Brassard, Esnault, O'Donoghue, Uyttebroeck & Zeiliger (2002) proposent quelques conditions favorables à l'apprentissage collaboratif.

Tout d'abord, ils soulignent l'importance d'insérer ce mode d'apprentissage dans une *pédagogie par projets* et dans un *apprentissage par l'action*. Ces démarches engagent les apprenants dans des activités authentiques qui deviennent sources de motivation et de cohésion pour le groupe.

Ensuite, ces auteurs traitent de l'importance de la *composition du groupe* : sa taille, l'âge et le niveau des participants, etc. Ils encouragent la constitution d'équipes hétérogènes qui influencerait positivement plusieurs aspects de l'apprentissage collaboratif : la négociation de sens, le partage et la confrontation des idées, l'acquisition d'habiletés sociales et l'échange de compétences (Brassard, 1999, cité par Daele *et al.*, 2002).

Pour finir, ils indiquent dans quelle mesure les *encouragements*, l'altruisme et les comportements d'aide qu'ils viennent des apprenants ou du formateur, soutiennent les efforts et maintiennent la motivation dans l'activité collective.

2. ECLAIRAGE THEORIQUE

Un éclairage théorique revêt notre étude d'un intérêt majeur, car il permettra de porter un regard différent sur le même objet : le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage. Nous nous intéresserons à l'*approche socioconstructiviste* et puis dans un deuxième temps nous nous pencherons sur les apports du *courant historico-culturel*.

L'APPROCHE SOCIOCONSTRUCTIVISTE

Cette approche s'inscrit dans le courant de pensée de l'école de Genève représentée par Doise, Mugny et Perret-Clermont. En s'inspirant des travaux de Piaget sur le développement de l'intelligence chez l'enfant, ces chercheurs ont examiné dans quelle mesure les interactions sociales interviennent dans le développement cognitif d'un individu. Selon leur point de vue, « toute construction de connaissance s'insère dans un contexte de socialisation » (Crahay, 1999, p. 203). La classe, le milieu familial, deviennent autant de lieux permettant l'émergence de nouvelles compétences.

Plus encore, les socioconstructivistes ont étudié le rôle formateur du *conflit sociocognitif* dans le processus d'apprentissage. Selon eux, la mise en relation des avis différents entre plusieurs individus fournit une occasion de progrès cognitif. Grâce à cette confrontation, chaque partenaire parvient à l'acquisition d'une nouvelle connaissance :

« En agissant sur le milieu environnant, l'individu élabore des systèmes d'organisation de cette action sur le réel. Dans la plupart des cas, il n'agit pas seul sur le réel : c'est précisément en coordonnant ses propres actions avec celles d'autrui qu'il élabore les systèmes de coordination de ses actions et qu'il arrive à les reproduire seul par la suite. [...] Ainsi, à des niveaux précis de développement cognitif, certaines interactions sociales, [...] permettent le développement d'une nouvelle organisation cognitive » (Doise, 1982, cité par Pléty, 1998, pp. 59-60).

Les avantages d'une telle perspective sont doubles : elle favorise la « décentration de l'individu par rapport à son propre point de vue » ; en outre, elle permet au sujet « de bénéficier d'informations qui peuvent l'aider à élaborer une réponse nouvelle » (Bourgeois & Nizet, 1997, p. 161).

Le socioconstructivisme rappelle encore que le travail du formateur est essentiel. Son enseignement étant basé sur la résolution de problèmes engendrant des conflits sociocognitifs au sein du groupe, il sera amené à relever les contradictions des apprenants. Il encouragera les points de vue divergents et favorisera ainsi la confrontation. Par l'hétérogénéité des réponses, les apprenants seront ainsi poussés à réfléchir sur l'adéquation de leur solution et ainsi à aboutir dans le meilleur des cas à une nouvelle équilibration.

LE COURANT HISTORICO-CULTUREL

L'approche de Vygotsky souligne, elle aussi, l'importance du rapport entre le social et l'individu dans l'acquisition des connaissances. C'est dans un jeu constant d'interactions sociales que l'individu construit son savoir. L'exemple sur l'apprentissage du langage est à ce propos révélateur :

« L'appropriation et l'intériorisation de l'appareil sémiotique constitutif de la personne et formateur des structures cognitives n'est possible que parce que l'enfant vit au sein de groupes et de structures sociales qu'il apprend des autres au travers de ses interactions avec eux » (Crahay, 1999, p. 325).

En se basant sur l'observation des interactions entre un adulte et un enfant, Vygotsky introduit la notion de *zone proximale de développement*. Ce concept se définit comme : « la différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide d'adultes et celui atteint seul » (Bronckart & Schneuwly, 1985, p. 108). Nous comprenons bien les perspectives

de cette approche dans une démarche d'apprentissage collaboratif. En effet, l'apport d'un ou plusieurs apprenants plus « experts » permettrait aux autres apprenants d'atteindre un niveau plus élevé que celui qu'ils auraient pu atteindre sans le *guidage* de leurs membres « experts ».

Les approches développées par Pea et Perkins sont également intéressantes pour notre étude. Le premier parle d'« *intelligence distribuée* » et nous invite « à reconsidérer la cognition humaine comme étant répartie de plusieurs manières au-delà des limites de l'organisme lui-même » (cité par Perkins, 1995, p. 58). Quant à Perkins, il souligne « qu'il importe peu que l'information soit stockée dans la mémoire de l'individu ou dans ses outils de travail » (Crahay, 1999, p. 41). Par la notion d'*individu-plus*, cet auteur précise encore que l'apprenant peut être considéré comme l'égal d'un expert lorsque ce dernier est confronté à une tâche d'envergure. En effet, l'expert n'agit pas seul : « c'est entouré de tous ses outils que l'individu-plus affronte la situation et résout le problème » (Perkins, 1995, p. 58).

Pour résumer ces propos, nous pouvons dire qu'apprenants ou formateurs détiennent une partie du savoir et c'est dans l'ensemble de leurs interactions qu'un apprentissage mutuel est envisageable. Dès lors, il devient important de mettre en place des modalités d'*enseignement réciproque*. Ici élèves, livres et documents de référence soutiennent l'accès aux connaissances des uns et des autres.

Quant à l'enseignant, il doit d'abord créer une culture de partage, où chacun se sent la responsabilité sociale du savoir de l'Autre. Il doit également donner une ligne directrice et par là même faire émerger des projets au sein de la classe. Mais il doit avant tout transformer son rôle et son statut : il ne sera plus l'unique détenteur du savoir, il sera celui qui stimule, qui oriente, qui régule et fournit des ressources adéquates (Crahay, 1999).

CE QU'IL FAUT RETENIR POUR LA SUITE :

- Dans l'*apprentissage collaboratif* les apprenants s'investissent dans une démarche active de **co-construction** des connaissances. Le formateur joue un rôle de **facilitateur**, de soutien moral et d'agent de motivation.

L'*apprentissage coopératif*, quant à lui, se manifeste sous une forme différente : il se réalise comme une simple répartition du travail entre les membres d'une même communauté. Une tâche est assignée à chaque apprenant. Les productions individuelles sont par la suite assemblées et constitueront le projet final.

Cependant nous serons sensibles au fait que collaboration et coopération peuvent se succéder ou s'insérer l'une dans l'autre au sein d'une même situation de formation.

- Il existe des **conditions favorables** à l'apprentissage collaboratif : l'insertion dans le dispositif de formation d'une pédagogie par projets et d'un apprentissage par l'action, une composition hétérogène du groupe, la présence de comportements d'aide et d'encouragement.

- Le **rôle des interactions sociales** dans l'apprentissage peut être vu sous différentes perspectives.

Selon la *perspective socioconstructiviste*, la négociation, la prise en compte de points de vue divergents, la confrontation, sont des sources de développement cognitif. L'apprenant met en relation sa conception avec celles des autres en vue de constituer une nouvelle connaissance. On caractérise cette dynamique en termes de **conflit sociocognitif**.

Selon l'*approche historico-culturelle*, l'apprenant s'approprie l'activité sociale et l'intériorise. Pour notre problématique d'étude, nous retiendrons avec intérêt la notion de **zone proximale de développement**.

Selon le concept de **l'intelligence distribuée**, le fonctionnement cognitif d'un apprenant doit être considéré également au-delà de son système cognitif individuel. Tout individu fait partie en effet d'un environnement social et matériel qui intervient dans ses apprentissages.

LE DISPOSITIF LEARN-NETT

LE TERRAIN D'ETUDE

Chapitre 5 *Le dispositif Learn-Nett*

Dans les chapitres précédents, nous avons eu l'occasion d'évoquer le projet Learn-Nett. Nous en avons brossé les grandes lignes, ici ou là : enseignement des TIC, formation des enseignants, projet pédagogique novateur, etc. Cependant il semble important de systématiser notre démarche et de rassembler ces descriptions éparées dans ce chapitre. Nous commencerons par en donner une *définition* à la fois complète et succincte. Puis, nous revisiterons le dispositif Learn-Nett, mais chaque fois avec des lunettes différentes : tout d'abord avec les lunettes du pédagogue, nous tenterons de faire l'état des lieux du projet en tant que *dispositif de formation*. Puis sous la loupe du chercheur, nous le mettrons en lumière comme *dispositif de recherche*. Et enfin avec le regard de l'ingénieur, nous l'aborderons en tant que *dispositif technologique*.

Par la suite, nous présenterons les différents *acteurs* du projet. Nous nous sommes déjà penchés sur le tuteur. Longuement. Certes il a un rôle important, mais il travaille de concert avec un coordinateur, des animateurs locaux et des professeurs. Comment tout ce « petit monde » s'organise-t-il ? Et puis surtout quel est le rôle de chacun ?

Puis nous nous intéresserons à la *temporalité* du projet. Comment Learn-Nett est-il structuré dans le temps ? Une « scénarisation » des étapes de travail est-elle proposée ? Autant de questions qui seront notre propos dans ce chapitre.

Enfin en dernier lieu, nous serons à même de proposer les *questions de recherche* qui ont animé toute notre réflexion jusqu'ici.

1. DEFINITION GENERALE

Learn-Nett est un dispositif qui regroupe des universités francophones : l'université catholique de Louvain, celles de Liège, de Mons-Hainaut, de Franche-Comté et ainsi que l'université de Genève étaient au rendez-vous pour cette édition Learn-Nett 2003-2004. *L'objectif général du projet est de former des futurs enseignants à un usage réfléchi des TIC par le biais d'un apprentissage collaboratif*. La cinquantaine d'étudiants sont répartis en communautés d'apprenants de quatre à cinq personnes d'universités différentes. Chaque communauté, accompagnée par un tuteur, choisit et élabore un projet qui est centré sur l'usage des TIC dans la formation et qui donnera lieu à une publication sur le réseau. Tuteurs et apprenants communiquent uniquement par Internet (*chat*, forum de discussion, courrier électronique, échange de fichiers et visioconférence). Durant l'expérience Learn-Nett qui dure environ 20 semaines, les étudiants de chaque université auront l'occasion de se retrouver à quatre reprises dans leur institution respective pour partager leur vécu et faire part de leur questionnement. Un ou plusieurs animateurs locaux les accompagnent lors de ces rendez-vous en présentiel.

Quelques points de cette définition sont mis en évidence par la figure 5.1 : notamment le rapport entre les universités et Learn-Nett, ainsi que les liens entre les communautés d'apprenants, le tuteur et les animateurs locaux.

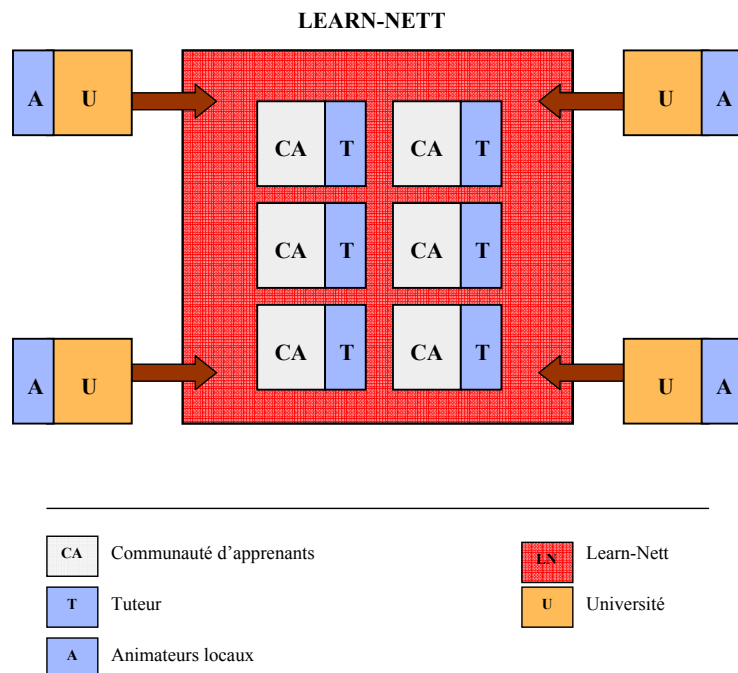


Figure 5.1
Schéma général de Learn-Nett

2. TROIS REGARDS PARTICULIERS SUR LE DISPOSITIF

UN DISPOSITIF DE FORMATION

Learn-Nett est avant tout compris en tant que *dispositif de formation*. Ce projet a été pensé pour la formation des enseignants. L'objectif initial du projet est à ce propos révélateur :

« Créer un réseau pour que les futurs enseignants belges et européens puissent apprendre ensemble à utiliser les technologies de l'information et de la communication en utilisant eux-mêmes ces technologies pour apprendre » (Lebrun, 2003, p. 22).

Les mots sont clairs : « des futurs enseignants » apprennent « ensemble » en expérimentant le sujet même d'apprentissage. On apprend à faire en faisant. On apprend à utiliser les TIC en les utilisant. Car le but final serait le réinvestissement dans les classes ou les salles de cours de ce qui a été acquis, en l'adaptant, en le modelant, en fonction des caractéristiques professionnelles de chacun.

Des questions émergent alors : pourquoi former les enseignants aux TIC ? Quels usages ces derniers en font-ils ? Cette formation répond-elle à un besoin ?

Une première réponse nous est donnée par Vizcarro lorsqu'elle aborde la problématique de l'enseignement supérieur où « la formation des enseignants aux TIC répond à une nécessité d'adaptation aux changements des pratiques » (2003, p. 177). En effet, les milieux universitaires ou des grandes écoles subissent des changements importants : les TIC sont là, présentes, elles servent aussi bien à l'inscription des étudiants, la publication d'informations, la consultation des résultats d'examens, qu'à la diffusion de supports de cours, la remise de travaux et la recherche d'articles... la liste n'est pas exhaustive, loin de là. Comme le précise encore Vizcarro, « les TIC sont considérées comme des outils essentiels d'accès et de construction des savoirs » (2003, p. 178).

Dans un contexte différent, l'enseignement primaire, nous avons pu constater un changement aussi important : les TIC entrent à l'école. Au début par la petite porte : recherche de documentations sur le Web pour un exposé par exemple, au domicile de l'élève, avec l'aide du « grand frère » ou d'un parent. Mais voilà que les TIC s'imposent peu à peu au sein de l'éducation scolaire. Les correspondances interclasses se transmettent désormais par *e-mail*. Des pages *Web*⁹ permettant de rendre publics les travaux et les expériences effectuées au sein d'un établissement deviennent monnaie courante : on y présente les expositions (peinture, sculpture), les projets d'écriture (contes, poésies, exposés) ou encore des reportages (sorties, camps).

Qui plus est, bon nombre de logiciels éducatifs¹⁰ accompagnent les manuels scolaires et secondent la tâche de l'enseignant. En résumé, le « coin ordinateur » s'affiche désormais dans une classe comme un espace de travail et de réflexion important... tout comme le « coin mathématiques » ou la bibliothèque.

Tout ceci semble donc nécessiter une formation. Car non seulement les TIC prennent de la place, mais il faut également dépasser un savoir empirique appris « sur le tas », les expériences des uns doivent être partagées avec celles des autres, les connaissances individuelles, locales, doivent être mises en lien, il faut « institutionnaliser » et mutualiser les savoirs. Cependant la mise sur pied d'une telle entreprise pose problème : les personnes intéressées à l'apprentissage des TIC exercent toutes, pour la plupart, une activité professionnelle. Et Vizcarro d'ajouter que « les dispositifs de formation proposés aux enseignants doivent tout d'abord tenir compte de leurs contraintes temporelles et matérielles » (2003, p. 179). C'est pourquoi le dispositif Learn-Nett revêt une forme singulière, à savoir la formation à distance, laissant présager une plus grande liberté d'organisation pour l'apprenant.

⁹ Voici deux exemples de sites scolaires :

<http://monthey.ecolevs.ch/Default.htm>

<http://perso.wanadoo.fr/laguenne.19/>

¹⁰ Voici des exemples de sites qui proposent des logiciels éducatifs qui sont usuels dans les classes primaires :

<http://www.gedeji.ch/index.html>

http://www.clubpom.fr/page_logiciels.htm

<http://www.educa.ch/dyn/9.asp?url=86608.htm>

Notons toutefois que cette liberté reste relative, car bien qu'il n'y ait pas d'horaire de cours, pas de numéro de salle, il faut quand même « prendre rendez-vous » pour discuter du projet et organiser des visites quasi quotidiennes sur un campus virtuel¹¹ pour constater l'avancement du travail.

La flexibilité du dispositif Learn-Nett réside encore à un autre niveau : les apprenants peuvent décider de leurs objectifs d'apprentissage. Comme le note Vizcarro, « il ne convient pas d'imposer des objectifs de formation, mais, tout au contraire, il s'agit de prendre en compte les objectifs personnels de l'enseignant » (2003, p. 179). Dans le cadre de Learn-Nett, chaque tuteur propose un thème. Les apprenants donnent leurs préférences parmi la liste de thèmes proposés. Les différentes communautés d'apprenants seront établies à partir de ces choix. Voici quelques exemples de thèmes tirés du Guide pédagogique (2003-2004, p. 6) :

1. « Construction d'un dispositif pédagogique de découverte d'une loi physique ou mathématique (domaine des sciences) en s'aidant des ressources (images, simulations informatiques, vidéos) trouvées sur le Web.»
2. « Conception d'une typologie des projets collaboratifs sur Internet, à partir de l'analyse de divers projets s'étant déjà déroulés, à différents niveaux d'enseignement.»
3. « Analyse des usages possibles du swiki (outil d'écriture collective en réseau), en référence à une typologie d'usage.»
4. « Analyse d'un dispositif de formation mixte pour un public de jeunes en apprentissage (formation professionnelle). Le travail sera effectué à partir du dispositif commun aux CFA du Sport et de la Pharmacie de Bourgogne.»
5. « Réalisation d'une enquête auprès des étudiants confrontés aux travaux de groupe sur Internet. »
6. « Conception et réalisation d'un site de cours de mathématiques sur l'intégrale définie. »

Voici celui que nous proposons, en tant que tuteurs, pour cette édition Learn-Nett (2003-2004) :

« Création ou expérimentation d'un scénario d'utilisation pédagogique d'Internet centré sur une activité de lecture/écriture (différents genres textuels pourront être proposés: reportage journalistique, exposé, correspondance scolaire, conte,...) » (Guide pédagogique, 2003-2004, p. 6).¹²

A nouveau, la liberté de travail est limitée : les apprenants devront *analyser ou créer un usage des TIC* en relation avec l'un ou l'autre thème qu'ils auront choisi dans la liste proposée. Et cela, dans le but de mieux comprendre « la manière dont les Technologies de l'Information et de la Communication sont utilisées dans l'enseignement ou la formation » (Guide pédagogique, 2003-2004, p. 6).

Les communautés d'apprenants dont nous avons eu la responsabilité ont, chacune, réalisé un scénario pédagogique traitant de la lecture et/ou écriture de *contes*. Précisons qu'un scénario pédagogique se découpe en séquences d'enseignement. Par la hiérarchisation du contenu et la mise à disposition d'activités pratiques et concrètes, le scénario pédagogique se présente comme un outil pertinent à l'usage des enseignants.

¹¹ Le campus virtuel fera l'objet d'une définition dans la partie *dispositif technologique* (p.51)

¹² Nous avions déjà expérimenté ce thème l'année précédente, en tant qu'étudiants. Il avait donné lieu à un travail passionnant : <http://www.icampus.ucl.ac.be/LN2003/group/3e47d471c2f44/Site/index.htm>

Le groupe de Luca s'est mobilisé autour des activités centrées sur la compréhension du *Petit Chaperon rouge* en 1P et 2P¹³. Quant au groupe de Marc, il s'est investi dans la création d'un projet d'écriture de contes entre plusieurs classes de 3P et 4P. Leur projet s'intitulait le *carnaval des contes*¹⁴.

Une autre question reste en suspens : sur quel principe pédagogique Learn-Nett allait-il s'appuyer pour développer les compétences des enseignants dans le domaine des TIC ? La pédagogie de projet ? Les cours magistraux ? C'est ici encore, que se situe l'originalité du dispositif. Nous l'avons vu, le professeur chargé de l'enseignement des TIC, en s'inscrivant dans la démarche de Learn-Nett, change de rôle, il n'enseigne plus de manière « classique », il délègue son pouvoir et fait confiance aux capacités de découverte et d'apprentissage des apprenants. Comme le souligne Lebrun (2003) :

« C'est un véritable changement de paradigme auquel participe le professeur qui fait ce chemin : de celui qui enseigne, il devient celui qui favorise l'apprentissage, qui organise ou rend possible le dispositif pédagogique. Pour l'étudiant, on passe d'une primauté de l'information à écouter et à restituer à une co-construction des savoirs qui rend ces derniers plus utilisables, plus transférables » (p. 37).

Désormais sont mises en exergue la collaboration entre pairs et la pédagogie de projet. Ce qui favorise l'émergence de compétences qui dépassent l'acquisition des TIC : les étudiants apprennent à travailler en équipe, à collaborer, à communiquer... et puis surtout « à apprendre à apprendre » (Lebrun, 2003, p. 23). Et ça « je n'aurais jamais pu le faire passer dans un exposé magistral », ajoute Lebrun (2003, p. 39). Les termes sont éloquents.

Pour conclure, abordons le thème de la *formation à distance*. Jusqu'ici, Learn-Nett était synonyme de dispositif se réalisant uniquement par le biais du réseau. Ce n'est que partiellement juste. Car plusieurs rendez-vous sont proposés aux étudiants d'une même université : comme nous l'avons déjà mentionné, ils se rencontrent quatre fois durant l'expérience Learn-Nett, autour d'une table, cette fois-ci, une vraie, pour parler de leurs aventures, de leurs difficultés et de leur progression. Ces moments sont également prévus pour écouter leurs pairs, entendre ce qu'ils vivent et comprendre finalement qu'ils sont tous sur le même bateau. Lors de ces rendez-vous, les problèmes des uns rencontrent les préoccupations des autres. Ces moments sont aussi prévus pour donner des conseils, pour rassurer. Un animateur est là, suggérant des pistes de réflexion et animant les débats. On appelle *hybride*, ce type de dispositif où se mélangent une formation *in vivo* (ou en présentiel) et une formation à distance.

Précisons ici que nous ne prendrons pas en considération le caractère « présentiel » de la formation Learn-Nett : nous désirons nous intéresser de manière exclusive aux actions du tuteur et des apprenants, et celles-ci ne peuvent s'actualiser que par le biais du réseau !

UN DISPOSITIF DE RECHERCHE

L'originalité de Learn-Nett ne tient pas uniquement à ses formes d'enseignement et d'apprentissage. Learn-Nett se définit également comme un dispositif de recherche : moyen efficace pour porter un regard attentif sur ce qui s'est passé, pour comprendre les actions de

¹³ http://www.icampus.ucl.ac.be/LN2004/group/40226ef89c7d7_team_42/SITE_ROUGE/index.htm

¹⁴ http://www.icampus.ucl.ac.be/LN2004/group/40226ef8a15f6_team_43/contenu_du_produit_fini/accueil.htm

chaque protagoniste et pour mesurer la congruence entre les objectifs initiaux du projet et les résultats obtenus. Comme l'écrit Lebrun, « Learn-Nett est une *recherche-action* visant à concevoir, expérimenter et évaluer les modalités d'introduction de l'enseignement ouvert et à distance dans et pour la formation des enseignants » (Lebrun, p. 22). Nous nous inscrivons dans cette perspective : observer les interventions du tuteur et mettre sous la loupe les rapports qu'ont nourris les différents acteurs d'une communauté d'apprenants. Nous étions acteurs du projet, nous sommes aujourd'hui devenus chercheurs, désireux d'en savoir plus sur ce qui s'était produit.

UN DISPOSITIF TECHNOLOGIQUE

Learn-Nett est également un dispositif technologique, les acteurs du projet collaborent par le biais d'ordinateurs mis en réseau, un « espace de travail » est créé, un *campus virtuel* accueille désormais les différents protagonistes.

L'implantation d'un *campus virtuel* convient parfaitement au profil de formation proposé par le dispositif Learn-Nett : car non seulement la formation se réalise à distance, mais elle s'inscrit aussi dans une dynamique d'apprentissage collaboratif. C'est en cela que l'utilisation du campus virtuel devient pertinente. Comme l'indique Peraya (2003):

« Les étudiants y retrouvent leurs outils, ils y voient se construire le projet étape par étape, et le travail se capitaliser. Le Campus Virtuel Learn-Nett (CVL) crée un espace propre pour les interactions, espace où celles-ci se concrétisent, constituent un réseau humain, un tissu d'acteurs et de partenaires » (p. 14).

Détaillons quelques unes des caractéristiques d'un campus et en particulier du CVL.

Une première caractéristique du CVL est qu'il est *orienté utilisateur* (Joye, Deschryver & Peraya, 2003)¹⁵. Comme le définissent ces auteurs : « un site est avant tout destiné à être utilisé et, par conséquent, structurer un site, c'est avant tout agir dans la perspective de l'utilisateur et se mettre à sa place » (p. 96). Tout y est fait pour que l'utilisateur s'y sente à l'aise, navigue avec facilité, trouve aisément les outils dont il a besoin, etc.

C'est pourquoi de manière générale, les campus virtuels s'appuient sur l'usage de *métaphores*. Ici la métaphore n'est pas comprise uniquement en tant que figure de style littéraire, mais vue de manière plus large comme « un mécanisme cognitif essentiel qui permet de comprendre une réalité dans les termes d'une autre et donc aussi d'interpréter un phénomène nouveau avec un cadre de référence cognitif déjà établi » (Peraya, 2003, p. 85). Les campus virtuels permettent à l'utilisateur grâce à la métaphorisation de lieux communs (comme le salon, la bibliothèque, l'amphithéâtre, la galerie, etc.) de se sentir à l'aise et de se déplacer virtuellement au gré de ses envies ou de ses besoins. Cette métaphorisation peut prendre la forme de plans, de schémas, voire même d'images en trois dimensions. Dans le cadre du CVL, la métaphorisation est plus sommaire : « elle prend une forme strictement verbale et sa structure pourra apparaître alors comme une simple table des matières hiérarchisée » (Peraya, 2003, p. 90).

La figure 5.2 indique le contenu de la page de présentation de Learn-Nett et illustre notre propos.

¹⁵ Bien que ces auteurs aient porté leur attention sur une édition antérieure du CVL, nous reprendrons certains de leurs propos permettant encore d'illustrer et de comprendre le CVL de l'édition Learn-Nett 2003-2004, car bon nombre de leurs observations sont toujours d'actualité et concernent notre contexte d'étude !

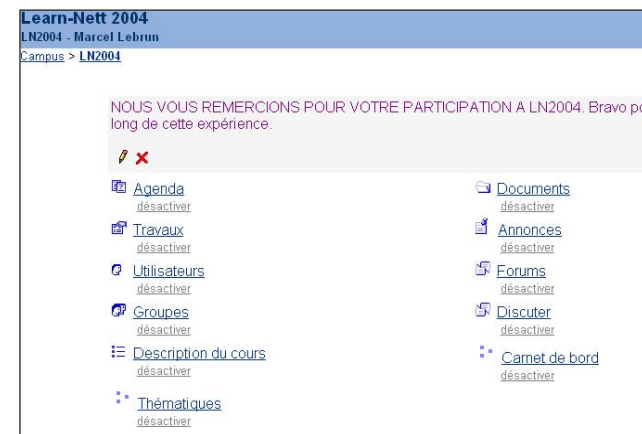


Figure 5.2
Page d'accueil du campus virtuel Learn-Nett

Enfin une autre caractéristique du CVL serait « de se présenter comme un *environnement unique intégrant différentes fonctionnalités* ou dimensions ainsi que les outils correspondants » (Peraya, 2003, p. 84). Il n'est pas nécessaire pour l'utilisateur d'ouvrir plusieurs applications différentes (ou programmes), le CVL contient tous les outils indispensables à la communication, à l'information et à l'apprentissage.

Voici les différents outils proposés pour cette version Learn-Nett 2003-2004.

Premièrement, les *outils d'information et d'awareness* qui « donnent accès aux informations relatives à la communauté de Learn-Nett, c'est-à-dire les pages personnelles, les contextes des institutions partenaires, les consignes de travail, l'archivage de documents divers, les News, les travaux des étudiants » (Joye *et al.*, 2003, p. 98). La figure 5.2 rend compte aussi de ces différents outils d'information.

Deuxièmement, il y a les *outils de navigation* permettant de s'orienter et de se déplacer dans le campus. Certes ils permettent de passer d'une page à une autre, mais ils sont avant tout un moyen efficace de savoir où l'on se trouve.

Dans l'exemple ci-dessous, l'utilisateur travaille dans l'espace forum de son groupe de travail (figure 5.3).



Figure 5.3
Outils de navigation dans le campus virtuel de Learn-Nett

Troisièmement, les *outils de régulation* permettent à l'apprenant de porter un regard sur son expérience, sur ce qui s'est passé ; ses forces comme ses difficultés, ses réussites comme ses erreurs peuvent être mises à plat dans un *cahier de bord* accessible à tous (la figure 5.4 en propose un extrait). Le cahier de bord de chaque apprenant permet et/ou encourage une réflexion qui pourra être prolongée par le tuteur attentif au fonctionnement de son groupe. Et c'est ici même que le terme *régulation* prend tout son sens.

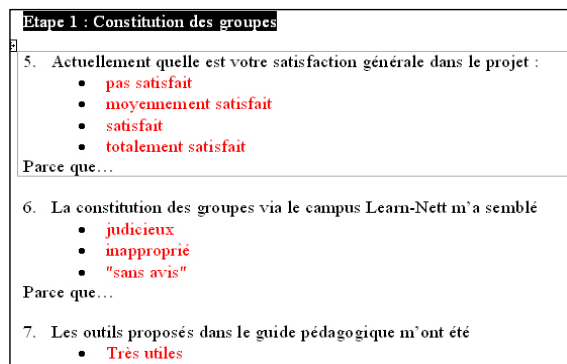


Figure 5.4
Extrait du cahier de bord

Comme quatrième point, les *outils de communication* (figure 5.5) sont indispensables pour collaborer à distance. Ils sont de deux types : il y a le *chat* qui permet des échanges synchrones (ou *en simultané*). Après s'être donné rendez-vous, les apprenants accèdent tous à un même espace de dialogue au même instant. Cet outil est prévu initialement pour encourager le débat d'idées et la négociation du projet. Puis il y a le *forum*, il permet la

communication asynchrone (ou *en différé*). Les protagonistes « déposent » leurs suggestions, leurs questionnements ou leurs besoins, etc. Chaque apprenant peut donc rebondir à loisir sur un sujet déjà évoqué. Il a également la possibilité de proposer des nouveaux sujets de discussion. Le contenu du forum est « visible » par tous. Et c'est pour cela, que le CVL propose encore le *e-mail* pour des communications plus personnelles.

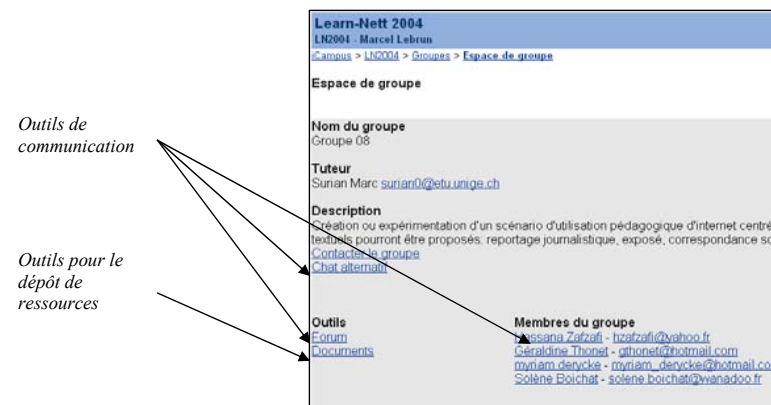


Figure 5.5
Outils de communication et pour le dépôt des ressources

Restent enfin « les *outils* intégrés favorisant le partage de *ressources pédagogiques* tant générales que propres à certains acteurs et/ou groupes de travail » (Joye et al., 2003, p. 98). C'est ce qu'on appelle dans le CVL l'espace *documents* (figure 5.5). On y met tous les types de documents facilitant l'avancement du projet : des pages Web, des ébauches de textes, des maquettes de projet, des extraits de la littérature, etc.

3. LES ACTEURS DU PROJET

Dans la partie réservée aux processus pédagogiques (chapitre 1, p. 8), nous avons quelque peu évoqué le brassage des rôles dans le projet Learn-Nett : le *professeur* n'a plus le devant de la scène, un *tuteur* le « remplace » auprès des apprenants, un *animateur* et un *coordinateur* viennent le seconder (Lebrun, 2003). C'est ainsi que dans ce chapitre, il nous est apparu important de détailler les rôles de chacun et de voir comment ils s'articulent¹⁶. La figure 5.6 permet de « situer » chaque acteur dans le dispositif :

¹⁶ Et les étudiants ? Bien qu'ils soient les acteurs essentiels du dispositif (sans eux Learn-Nett n'aurait aucune raison d'être), ils ne feront pas l'objet d'un développement dans cette partie. Nous les « étudierons » plus avant dans notre analyse en tant que communauté d'apprenants.

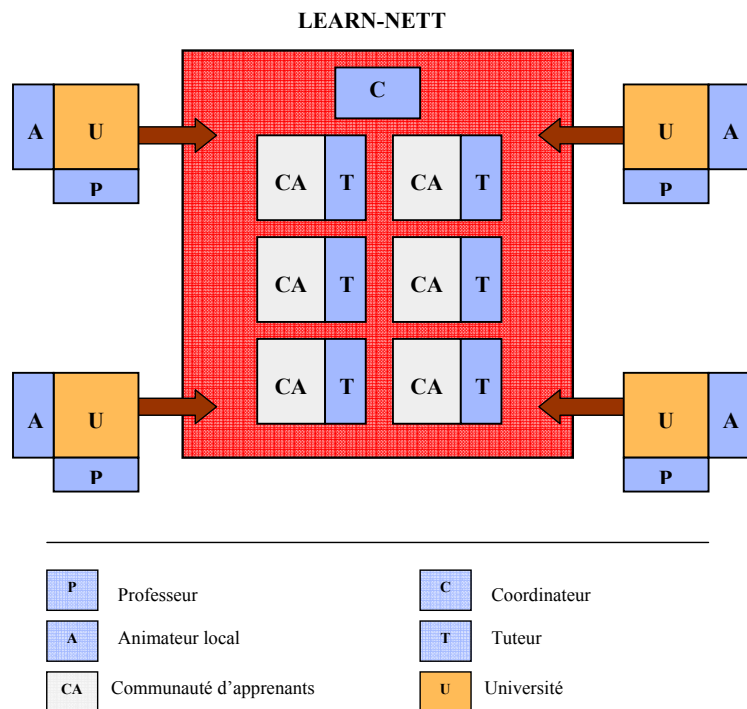


Figure 5.6
Les acteurs dans le dispositif Learn-Nett

LE PROFESSEUR

Lorsque nous évoquions le rôle du professeur (chapitre 2, p. 24), les termes que nous utilisons ne semblaient guère à son avantage : « remplacé », « perte de rôle », « n’enseigne plus ». Un pas de plus, et ce sont les oubliettes ! Et pourtant, cet acteur garde un rôle central tout au long du projet. C’est lui qui évalue les productions des étudiants. Et puis surtout, c’est lui qui définit les objectifs du cours dans lequel s’insère l’expérience Learn-Nett. D’ailleurs lorsque nous participions au projet, c’était dans le cadre du cours « *Dispositifs médiatiques et communication éducative* » proposé par le professeur D. Peraya. Et dans ce contexte précis, Learn-Nett figurait comme une composante de toutes les connaissances apprises¹⁷. Seulement, durant les quelques mois que durait l’expérience Learn-Nett, le professeur se devait de lâcher prise au profit d’autres acteurs.

¹⁷ En effet le cours dispensé par D. Peraya présentait deux scénarios bien distincts : le premier, durant le premier semestre, était organisé afin de construire un cadre conceptuel important en lien avec l’usage des TIC dans la formation. Puis le second, durant le deuxième semestre, prévoyait une expérience d’apprentissage collaboratif à distance, une découverte des TIC par les TIC, l’expérience Learn-Nett battait son plein.

L’ANIMATEUR LOCAL

Le projet Learn-Nett réunit plusieurs universités différentes¹⁸. Et dans chacune d’elles, un ou plusieurs *animateurs « locaux »* prennent en charge le suivi des étudiants. Voici comment l’un d’eux décrit son poste :

« Je suis l’assistant du professeur [...] je m’occupe des étudiants sur un des sites du réseau et en ce sens, je seconde le professeur. Vous savez, dans bien des cas, l’animateur et le professeur travaillent de concert pour la gestion et la formation des étudiants d’un site donné. En résumé nous avons un rôle d’accueil et de bonne insertion des étudiants au niveau du site local » (Lebrun, 2003, p. 26).

De manière plus pragmatique, la tâche des animateurs locaux consiste à encadrer les apprenants de son université tout au long du projet. Comme le dit Lebrun (2003), ils se doivent d’ « accompagner l’étudiant dans toute sa démarche, aplanir avec lui ses difficultés, l’encourager à poursuivre et à approfondir sa réflexion sur l’expérience qu’il est en train de vivre » (p. 28). En plus, ils peuvent devenir des personnes relais de Learn-Nett. En d’autres termes, on peut faire appel à eux lorsqu’un étudiant décroche ou s’absente trop longtemps du campus virtuel (Lebrun, 2003).

Leur mode d’intervention ? Ils organisent des réunions « *en local* » : les étudiants d’un même site ont ainsi la possibilité de se rencontrer réellement, d’échanger sur leur vécu, leurs expériences et leurs difficultés et surtout de réfléchir sur leurs apprentissages. Lors de ces quelques rencontres, les animateurs peuvent également préciser l’une ou l’autre consigne du dispositif et donner quelques appoints technologiques et théoriques.

De manière caricaturale, tuteurs et animateurs font un travail similaire : l’un travaille à distance pour une communauté d’apprenants bien définie, l’autre s’investit entre quatre murs avec les étudiants d’une même université.

LE COORDINATEUR

Le coordinateur, c’est le chef d’orchestre en quelque sorte. C’est lui qui chapeaute le tout. En premier lieu, il coordonne la recherche d’une plate-forme collaborative (le campus virtuel). Comme le fait remarquer Lebrun (2003), c’est un travail complexe : « on n’y est pas arrivé au premier coup » (p. 30).

Puis il effectue un important travail de structuration : mise en route du projet, constitution des équipes de travail, coordination des efforts de chacun, etc. Par la suite, c’est encore lui avec l’aide des tuteurs et des animateurs locaux qui forme les communautés d’apprenants. « L’idéal recherché est de constituer des groupes d’étudiants ayant des compétences complémentaires, qui partagent des intérêts communs et qui pourront facilement communiquer en asynchrone, mais aussi en synchrone ». (Lebrun, 2003, p. 31)

Mais ces efforts ne s’arrêtent pas là. Durant le projet il est encore sollicité. D’une part il orchestrera deux visioconférences. Les moments sont intenses, tous les acteurs de Learn-Nett, étudiants, tuteurs, animateurs, professeurs sont là, présents au même moment.

D’autre part, le coordinateur rappelle les dates importantes de Learn-Nett (visioconférence, étapes du projet, remise des travaux, etc.). Ses interventions apparaissent sur la page centrale du CVL et sont d’une grande utilité.

¹⁸ Le tableau 5.1 (p. 58) rend compte des différentes universités qui ont participé à cette édition de Learn-Nett 2003-2004.

Voici un extrait du Guide pédagogique (2003-2004) qui résume notre propos :

« Le coordinateur assure la gestion générale du projet. Il est le correspondant des tuteurs et des animateurs locaux en cas de difficulté d'organisation de leur groupe d'étudiants. Il aide à la constitution des groupes. Il est disponible pour les étudiants pour toute question pratique. Il est le relais entre tous les participants au projet (étudiants, animateurs, tuteurs et professeurs). Il rappelle régulièrement les échéances, fait un état des lieux réguliers de là où en sont arrivés les groupes qu'il transmet aux participants via les messages généraux qui s'adressent à tous... » (p. 17).

LE TUTEUR

Bien que nous ayons déjà largement détaillé son rôle (chapitre 2, p. 24), nous profitons de la logique de ce chapitre pour préciser encore un élément important de sa fonction que nous avons omis de présenter : en effet, avant le début de l'expérience Learn-Nett à proprement parler, le tuteur propose une ou deux thématiques de projet que les étudiants choisiront d'explorer et approfondiront par la suite. Cette tâche est importante, car le tuteur doit se sentir à l'aise et être capable d'accompagner les étudiants dans un domaine qui lui correspond.

En guise de conclusion, nous pouvons ajouter, que plusieurs rôles peuvent être tenus par une même personne. En effet nous avons pu constater que de nombreux professeurs tenaient à jouer le jeu jusqu'au bout et devenir des tuteurs actifs dans le projet. Le tableau 5.1, ci-dessus, illustre la place de chacun des acteurs de l'édition Learn-Nett 2003-2004.







						
Institutions	A l'université catholique de Louvain, l'institut de pédagogie universitaire et des multimédias.	A l'université de Liège, le service de technologie de l'éducation.	A l'université de Mons-Hainaut, l'unité de technologie de l'éducation.	A l'université de Franche-Comté, filière Lettres et Sciences du Langage	A l'université de Fribourg, le département des Sciences de l'Education.	A l'université de Genève, le service TECFA (Technologies pour la formation et l'apprentissage)
Charges de travail étudiant	45h	?	30 h	75h	-	60h
Etudiants	+/- 10	+/- 5	+/- 20	16	(pas d'étudiants cette année)	+/- 20
Professeurs / Enseignants	Marcel Lebrun	Brigitte Denis	Christian Depover	Thomas Chanier, François Mangenot	-	Daniel Peraya
Animateurs locaux	Denis Smidts	Sébastien Pirotte	Bruno De Lièvre	Thomas Chanier, François Mangenot	-	Nathalie Deschryver, Daniel Peraya, Luca Bernasconi, Marc Surian
Tuteurs	Marcel Lebrun, Elodie Piron	Sandy Demasy	Bruno De Lièvre, Sandrine Decamps, Albert Strebelle	François Mangenot, Thomas Chanier, Jean-Marie Einhart, Jean-Luc Peuvrier, Katerina Zourou	Bernadette Charlier	Daniel Peraya, Nathalie Deschryver, Luca Bernasconi, Marc Surian

Tableau 5.1
Liste des acteurs dans l'édition 2003-2004 de Learn-Nett

4. LES ETAPES DU PROJET

Une *phase préliminaire* (avant le 26 janvier 2004)¹⁹ est prévue pour initier les étudiants aux divers outils intégrés du CVL. Les animateurs locaux proposent une formation pratique pour apprivoiser l'usage de la plateforme *Claroline*²⁰ qui accueille le campus virtuel.

Puis le projet Learn-Nett s'articule autour de *sept étapes* décrites ci-dessous et illustrées par le tableau 5.2 (p. 61) :

Lors de la **première étape**, *Composition de groupe* (26 janvier – 5 février), les étudiants expriment leurs préférences pour les thématiques proposées par les tuteurs (nous en avons donné quelques exemples au début de ce chapitre). C'est à partir de ces choix que les animateurs locaux et les tuteurs constituent les différents groupes. Cette étape sera également l'occasion pour chaque étudiant de préparer sa page personnelle. C'est un document qui sera publié sur le Web et qui leur permettra de se présenter : qui suis-je ? Quels sont mes hobbies ? Quel est mon cursus professionnel et universitaire ? Etc.

L'étape se termine par une première visioconférence qui concernera tous les participants à Learn-Nett.

La **deuxième étape**, *Définition du projet* (5 février – 27 février), prévoit une prise de connaissance entre les membres de chaque communauté. Mais, elle est aussi l'occasion pour chacun de préciser ses intentions. Car la définition d'un projet commun reste avant tout l'objectif important de ces moments d'échange : les étudiants doivent se mettre d'accord avant de s'investir dans un quelconque travail.

Pour ce faire, un ou plusieurs *chat* sont prévus. Lors de ces rendez-vous synchrones, les étudiants donnent des informations sur leur parcours de vie, précisent le type de produit qu'ils souhaiteraient réaliser et s'informent sur le projet Learn-Nett lui-même (outils à disposition, modalités d'évaluation, etc.). Ces échanges synchrones se poursuivent également dans l'espace forum du CVL.

La *Réalisation du travail* caractérise la **troisième étape** (28 février – 3 avril). Les étudiants partagent des documents, consultent des ressources, élaborent des maquettes et organisent l'avancement du projet. Ils s'interrogent autant sur le contenu de leur produit que sur la manière pour le réaliser. Le tuteur accompagne le groupe dans ses interactions. Il aide à la négociation, à la confrontation des points de vue. De même qu'il soutient la planification du travail.

Au terme de ces semaines, l'ensemble des participants se retrouve pour une deuxième *visioconférence*. Cette fois-ci l'objectif est double : présenter l'état d'avancement du projet de chaque groupe et échanger sur les vécus de la collaboration.

Dans la **quatrième étape**, *Finalisation du travail* (4 avril – 14 mai), les étudiants s'investissent dans la rédaction de leur projet : celui-ci avance, se construit et commence à prendre une forme finale. Encore quelques modifications et il sera rendu public dans l'espace

¹⁹ Nous indiquons les dates prévues pour chaque étape par rapport à l'édition Learn-Nett 2003-2004.

²⁰ Cette plateforme a accueilli Learn-Nett pour les éditions 2002-2003 et 2003-2004. Voici son adresse : <http://www.icampus.ucl.ac.be/LN2004/>

travaux du CVL. Chaque groupe pourra ainsi prendre connaissance de l'ensemble des réalisations.

La **cinquième étape**, *Evaluation par les tuteurs et par les pairs* (15 mai – 28 mai) concerne deux types d'activités.

Dans la première, le tuteur évalue les processus de collaboration au sein de sa communauté, il remet un rapport pour chaque institution qui servira à l'évaluation des étudiants.

Les apprenants, de leur côté, sont sollicités pour donner leur point de vue sur le travail réalisé par un autre groupe. Leur attention sera portée non pas sur les modalités de collaboration, mais sur le contenu et la forme du projet fini. Une grille d'analyse est à leur disposition pour orienter leur critique.

Un *Travail réflexif individuel* est demandé pour la **sixième étape** (à partir du 14 mai – date fixée par chaque université). Cette activité se réalise en deux temps. D'abord, le groupe procède à une évaluation collective des dynamiques de collaboration à distance. Il analyse donc son mode de fonctionnement en général. Ensuite, chaque étudiant rédige son rapport individuel sur la base de diverses sources (l'évaluation collective, le carnet de bord et les critères d'évaluation explicités dans le Guide pédagogique).

L'**étape sept**, *Evaluation académique* est spécifique à chaque université. Cette évaluation porte à la fois sur la réalisation des communautés d'apprenants et sur le rapport individuel de réflexion.

Calendrier des différentes étapes et des congés de chaque institution pour l'édition Learn-Nett 03-04

Sem 1 26-janv	Sem 2 2-févr	Sem 3 9-févr	Sem 4 16-févr	Sem 5 23-févr	Sem 6 2-mars	Sem 7 9-mars	Sem 8 16-mars	Sem 9 23-mars	Sem 10 30-mars			
Composition des groupes Visioconférence de démarrage le jeudi 5 février à 18 h		Définition du projet			Réalisation du travail							
Genève		Besançon			Visioconférence de mi-parcours le jeudi 1er avril à 18 h							
Sem 11 6-avr	Sem 12 13-avr	Sem 13 20-avr	Sem 14 27-avr	Sem 15 4-mai	Sem 16 11-mai	Sem 17 18-mai	Sem 18 25-mai	Sem 19 1-juin	Sem 20 8-juin	Sem 21 15-juin	Sem 22 22-juin	
Finalisation du travail					14 mai : Dépôt du travail sur la plate-forme	Travail réflexif						
Belgique et Suisse					8 mai Liège		Evaluation par les tuteurs	28 mai : Date de remise des évaluations	Evaluation académique			
					Evaluation par les pairs	28 mai : Date de remise des évaluations						

Tableau 5.2
Calendrier des différentes étapes de l'édition 2003-2004

5. LES QUESTIONS DE RECHERCHE

Notre cadre conceptuel est posé. Il nous a permis de mettre en évidence les actions propres au tuteur et aux apprenants et il a favorisé la description des dimensions qui interviennent dans la constitution d'une communauté d'apprenants, à savoir *l'engagement mutuel, l'entreprise commune, le répertoire partagé, la productivité, le sentiment d'appartenance* et le *renforcement de la cohésion*.

Nous avons également présenté notre terrain d'étude : le dispositif Learn-Nett, un projet de formation qui met en lien des étudiants d'universités différentes qui ne se connaissent pas et qui se découvrent au rythme de leur collaboration en vue de l'élaboration d'un projet...

Nos *questions de recherche* sont donc les suivantes :

1. Selon la temporalité du projet Learn-Nett, quelles sont les dimensions mises en évidence dans la constitution d'une communauté d'apprenants ?
2. Comment interviennent apprenants et tuteur dans la dynamique d'une communauté d'apprenants ?

Nous nous réjouissons de les confronter à la réalité du terrain inscrite dans notre corpus documentaire, trace de tout ce qui s'est produit entre les apprenants et le tuteur. Il permettra d'apporter quelques éléments de réponse. Nous l'espérons.

3^{ème} partie

CHAPITRE 6

LE CADRE METHODOLOGIQUE

Chapitre 6 *Position épistémologique et méthode de recherche*

Chapitre 7 *Le corpus des données et la grille d'analyse*

POSITION EPISTEMOLOGIQUE ET METHODE DE RECHERCHE

A ce stade de notre développement, nous désirons commencer l'analyse de nos données. Cependant avant de débiter, il nous semble primordial de *définir nos intentions épistémologiques*. L'envers du décor en quelque sorte. Sur quel versant sommes-nous ? Expliquer ou comprendre ? Ou peut-être les deux à la fois ?

Dans une deuxième partie, nous exposerons notre *méthode de recherche* : comment avons-nous fait pour obtenir des résultats ?

1. POSITION EPISTEMOLOGIQUE

Comme une valse, la définition de notre position se jouera en trois temps...

PREMIER TEMPS... L'OBJET D'ETUDE

Bronckart (2001) soutient que *l'analyse des pratiques formatives* constitue l'axe central des recherches en sciences de l'éducation. Les chercheurs de cette faculté s'impliquent dans l'étude des actions et des discours des acteurs de l'éducation. Ils s'intéressent aux problèmes didactiques tout comme ils se passionnent pour des préoccupations pédagogiques. Il s'agit donc pour eux d'étudier les significations émergeant de l'action éducative et d'en analyser les conditions.

Nous nous situons dans cette perspective. Sur la base des discours, nous examinerons en effet l'agir du tuteur et des étudiants en vue de dégager les dynamiques et les significations propres à une communauté d'apprenants dans un dispositif d'interaction à distance.

DEUXIEME TEMPS...EXPLIQUER OU COMPRENDRE

Nous nous sommes ensuite interrogés sur l'approche épistémologique la plus adéquate pour répondre à notre questionnement. Expliquer ou comprendre ? Car selon le point de vue exprimé par Leutenegger et Saada-Robert (2002, p. 21), les formes de la recherche en sciences de l'éducation « se scindent » en deux positions opposées : *l'explication causale stricte* et la *compréhension*.

L'explication causale stricte se caractérise par une démarche hypothético-déductive. Il s'agit d'attribuer une cause, une raison extérieure et indépendante aux phénomènes observés. Cette

perspective est résumée par la formule : *une ou plusieurs variables indépendantes produisent tel effet ou tel impact sur d'autres, qui sont dépendantes*. C'est l'héritage des principes de la pensée positiviste qui s'imposent ici. Le chercheur définit un cadre théorique *a priori* et à partir de ce modèle, il construit ses hypothèses. Il les mettra à l'épreuve des données statistiques. Des courbes de Gauss se dessineront, des moyennes et des indices de variations seront calculés. En fin de parcours, le travail aboutit sur la vérification des hypothèses et la formulation de lois générales.

La *compréhension*, quant à elle, se caractérise par une démarche dialectique, déterminée par un double mouvement, déductif et inductif. En effet, si un cadre théorique se construit *a priori*, c'est pour permettre la formulation des premières hypothèses et l'élaboration d'une grille d'analyse. Seulement ce n'est pas tout. Le corpus documentaire nourrira en retour ce premier travail. Les données auront du pouvoir. Elles pourront transformer le cadre, l'interroger et l'alimenter. Et c'est dans ce va-et-vient constant que s'articule la recherche. Comme l'affirment Balslev et Saada-Robert, il s'agira pour le chercheur de « faire parler les données » (2002, p. 93).

Un deuxième point a son importance : la démarche compréhensive porte sur des *traces* de l'activité humaine (observation d'actions, études de textes oraux ou écrits, etc.) dont on essaie d'extraire les significations sous-jacentes. Il s'agit donc ici d'analyser les relations caractérisant un système complexe, comme une situation de formation par exemple, mais surtout de les étudier à partir du système lui-même.

TROISIEME TEMPS...NOTRE POSITION, L'APPROCHE COMPREHENSIVE

Nous nous inscrivons dans une approche compréhensive. Celle-ci répond mieux à nos besoins. Et aussi à nos envies : nous voulons *comprendre la constitution d'une communauté* à partir des traces laissées par ses différents acteurs. Autrement dit, nous nous orientons dans la reconstitution du sens de leurs actions à partir des communications écrites qu'ils ont échangées.

De plus, la perspective dialectique que nous adoptons nous invite à considérer notre cadre conceptuel et notre grille d'analyse de manière évolutive. Ils resteront ouverts et se modifieront au fur et à mesure de l'avancement de notre recherche.

Ce choix épistémologique a une conséquence importante. Elle concerne *l'interprétation*. En effet pour préserver la légitimité scientifique de notre travail, nous devons être garants d'une objectivité des résultats, et ainsi nous éloigner des interprétations abusives. Elles sont faciles. Une même intervention peut se « traduire » de différentes manières, selon les interactions qui la précèdent, selon le contexte des échanges et encore selon l'esprit du lecteur. Nous garderons donc à l'esprit tout au long de notre démarche ces « pièges » épistémologiques. Mais cela ne sera pas suffisant, donc dans un deuxième temps, nous relèverons et mettrons en discussion les types d'interventions qui ont posé problème (chapitre 7, p. 82).

D'ailleurs, cette rigueur méthodologique marquait déjà notre cadre conceptuel. Les « *ce qu'il faut retenir pour la suite* », à la fin de chaque chapitre, permettait de faire le lien entre la grille d'analyse et certains concepts. Nous espérons ainsi alimenter par ces synthèses le critère de systématisme tel qu'il a été défini par Daele (2004) en se basant sur les travaux de Rourke, Anderson, Garrison et Archer (2000) : « il s'agit de la qualité de l'articulation des idées, des théories ou des paradigmes qui sous-tendent une grille d'analyse et l'interprétation des données » (p. 49).

Un deuxième point concerne notre implication dans la recherche. Rappelons que nous sommes dans une réflexion sur notre propre pratique, nous pensons « après-coup nos coups pédagogiques » en tant que tuteurs (Houssaye, 2000). Nous sommes à la fois objets de recherche et chercheurs. De ce fait, la rupture épistémologique devient difficile, le savoir scientifique et notre sens commun sont désormais liés. Et les propos de Schurmans (2000) expriment bien notre position :

« Epistémologiquement parlant, le chercheur occupe une position différente de celle d'extériorité, prônée par la logique positiviste : en tant que sujet social, il part d'une précompréhension de l'action et sa démarche méthodologique vise un niveau supérieur de compréhension » (p. 155).

2. METHODE DE RECHERCHE

Nos données seront traitées selon la méthode *d'analyse de contenu*, développée par L'Écuyer (1990) dans son ouvrage *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Le tableau 7.1 rend compte des phases²¹ de travail préconisées par cet auteur (p. 57).

Phase 1	Lecture préliminaire des données recueillies
Phase 2	Choix et définition des unités de classification
Phase 3	Processus de catégorisation et de classification
Phase 4	Quantification et traitement statistique
Phase 5	Description des données comprenant l'analyse quantitative et qualitative
Phase 6	Interprétation des résultats décrits dans la phase précédente

Tableau 7.1
Phases d'analyse des données

Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous aurons donc l'occasion de présenter les trois premières phases, les suivantes faisant partie de notre analyse (cf. 4^{ème} partie, Analyse des données, p. 83).

PHASE 1 : LECTURE PRELIMINAIRE DES DONNEES RECUEILLIES

Avant de nous lancer, tête baissée, dans la mêlée des unités de sens et du découpage des données, nous préférons prendre du recul. On lit, on relit et lit encore le corpus. On s'en imprègne. Ce travail a son importance. D'une part, il permet d'avoir une vision globale, une vue panoramique de l'ensemble des textes. Cette démarche autorise ce que Belkaid (2004-2005) appelle les « rivières en marge » : on note les impressions que nous donnent les textes,

²¹ Bien que L'Écuyer emploie le mot *étape*, nous préférons utiliser le terme *phase* afin d'enlever toute ambiguïté avec les étapes de Learn-Nett.

on fait des liens, bref, on se laisse guider par le contenu global des textes. D'autre part, il sert de base pour suggérer les premières réflexions et aide à *la reformulation des questions de recherche*.

PHASE 2 : CHOIX DES UNITES DE CLASSIFICATION

Notre matériel sera découpé en *unité de sens*. Par ce moyen, nous segmentons les actions des individus en micro-actions, en une multiplicité de comportements ou d'attitudes. Ce travail permettra de traduire l'ensemble des « gestes » des protagonistes et de leur donner un sens. Prenons un exemple dans le domaine de l'art pour illustrer notre propos. Nous sommes à la National Gallery de Londres, le « Bain à Asnières », œuvre magistrale de Seurat est devant nous. Nous l'observons tout d'abord à quelques mètres. Tous les personnages sont là, lascifs, impassibles profitant d'un soleil printanier au bord de l'eau. Nous nous approchons. Encore un peu plus. Et là, notre nez colle à la toile et nous pouvons comprendre la structure de chaque personnage. Des points, une multitude de points. Ces petites structures homogènes de couleur différente construisent un tout, une jambe, un visage, une bateau, etc. Il en est de même pour notre travail. Nous ferons cette expérience de pointilliste dans notre corpus en relevant les unités de sens de chacune des interventions. Ainsi nous pourrions mettre en lumière les significations subjectives dont les actions des individus sont dépositaires. Plus encore, nous pourrions mettre le doigt sur les intentionnalités de chacun des acteurs, le tuteur, comme les apprenants.

Comme le précisent encore les propos de L'Écuyer (1990), s'appuyer sur des unités de sens présente certes des avantages :

« L'unité de sens [...] a le grand mérite de demeurer constamment et exclusivement *liée à l'identification des éléments du texte possédant un « sens complet » en eux-mêmes*. Le simple mot, la simple phrase ne contiennent pas nécessairement en eux-mêmes tout le sens : ils peuvent prendre des sens tout à fait différents plus loin dans le texte. L'unité de sens n'est donc jamais délimitée une fois pour toutes » (p. 61).

Mais ces avantages s'accompagnent automatiquement d'une mise en garde : « La grande difficulté cependant est de garder un certain taux d'accord entre codeurs car le « sens » des messages peut être compris de façon fort différente d'une personne à l'autre. » (Daele, 2004, p. 50).

Afin de contourner cette difficulté, nous pouvons analyser le corpus de manière indépendante, du chacun pour soi, puis dans un deuxième temps, calculer le *taux d'accord interjuge*. Un bon 80% est requis (Saada-Robert, 2003-2004, p. 67). Cependant nous ne désirons pas procéder de cette manière. Nous analyserons en duo la totalité du corpus.

Ce choix limite quelque peu la validité de notre recherche, nous en sommes conscients. Cependant une collaboration est primordiale selon nous, à cette étape de la recherche. Tout d'abord, la classification de certaines interactions problématiques favorise le débat d'idées et l'argumentation. De ce point de vue, elle permet la clarification des concepts et suggère un travail toujours constant de notre grille d'analyse. Nous avons besoin, comme toutes les communautés (même petites), de négocier et de créer notre entreprise commune !

De plus ce mode de fonctionnement possède à notre avis un caractère formatif plus intéressant par rapport à deux actions individuelles et au calcul du taux d'accord interjuge. Un tel aspect est sans aucun doute prioritaire, au stade de nos études.

PHASE 3 : PROCESSUS DE CATEGORISATION ET DE CLASSIFICATION

Nous nous situons ici dans une phase fondamentale de l'analyse de contenu. Selon L'Écuyer (1990, pp. 65-66), trois modèles caractérisent la phase de catégorisation :

- *Le modèle ouvert* : les catégories ne sont pas définies au départ, elles se constituent à partir du matériel analysé. Ce modèle se prête pour des études de type exploratoire où on recherche un nouveau domaine d'étude.
- *Le modèle fermé* : les catégories sont prédéterminées par le chercheur dès le départ. Elles sont établies sur la base de la littérature concernant le sujet traité. Elles ne sont pas modifiées en cours de recherche. Ce modèle a cours quand le chercheur formule des hypothèses précises et stables au début de son étude.
- *Le modèle mixte* : les catégories sont prédéfinies à partir d'un cadre conceptuel, mais elles restent souples tout au long de l'analyse. En fonction du sens des données, le chercheur peut ainsi modifier les catégories, les nuancer, les rejeter, ou les remplacer par des nouvelles.

L'adoption de notre modèle d'analyse repose d'abord sur deux constatations. D'une part, notre objet d'étude est complexe. Il concerne une situation formative qui ne peut pas être découpée *a priori* de manière exclusive. Penser l'acte formatif d'une manière préétablie, le renfermer dans une image figée lui enlèverait toute composante créative et, surtout, lui ôterait sa capacité à s'adapter aux spécificités propres à chaque contexte éducatif. Et Balslev et Saada-Robert (2002) de nous rappeler :

« Seul un mouvement inductif permet de découvrir des phénomènes qui seraient non visibles dans une recherche purement déductive. Le découpage *a priori* des indices observables propres à cette dernière comporte ainsi un risque majeur, celui de négliger des éléments nouveaux n'apparaissant que dans le contexte où se déroulent les processus d'enseignement/apprentissage » (p. 98).

Il s'agit ainsi de laisser toujours la porte ouverte pour de nouveaux indicateurs. Maintenir une logique de « découverte », autoriser la surprise et laisser émerger des éléments inattendus, tels sont donc nos souhaits.

D'autre part, notre domaine d'étude nous confronte à des cadres de référence encore en voie de développement, peu stabilisés. La plupart des concepts abordés demandent ainsi d'être davantage opérationnalisés. Ils sont définis, certes, mais ne sont pas toujours directement exploitables dans des études empiriques.

Par notre positionnement épistémologique et suite à ces dernières remarques, il semble évident que le *modèle mixte* correspond au mieux à nos intentions de chercheurs. Balslev et Saada-Robert (2002) résumant notre point de vue :

« Les données n'étant pas *a priori* découposables et prévisibles selon des hypothèses fixées à l'avance, le chercheur va *construire des données* sur la base d'indices observables. Il va s'agir alors de les « faire parler », dans un mouvement à la fois inductif, respectant leur cohérence interne, et déductif, utilisant des *descripteurs* appropriés, des concepts issus du cadre théorique/empirique à disposition » (p. 93).

CHAPITRE 7

LE CORPUS DES DONNEES ET LA GRILLE D'ANALYSE

1. LE CORPUS DES DONNEES

Notre corpus²² est constitué de *chat*, *forum* et *e-mail*. Ils sont témoins de nos échanges, de tous nos échanges ! Relevons que ceci reste exceptionnel. En effet, peu de situations de formation ont pu être enregistrées dans leur intégralité: le travail serait énorme que ce soit pour capter les interactions entre les acteurs ou que ce soit pour transcrire les données audiovisuelles en textes analysables. Ici tout s'est fait « automatiquement » grâce à l'enregistrement des données dans le campus virtuel.

Détaillons le contenu de notre corpus. Nous avons 8 *chats* d'une durée approximative d'une heure et demie. Ils sont accompagnés de 82 *e-mail*. Leur taille varie, mais dans l'ensemble nous pouvons dire qu'ils n'excèdent pas quelques lignes. Nous avons encore 301 messages dans le forum qui sont regroupés en 32 sujets différents. Un même sujet peut être développé durant plusieurs jours. Il y en a même qui ont duré presque cinq semaines. Un autre élément est important, il n'est pas nécessaire de terminer un sujet pour en aborder un nouveau.

D'autres données seront pertinentes pour notre étude : les carnets de bord des étudiants et leur réflexion individuelle. Ils interviendront dans un deuxième temps pour corroborer ou infirmer nos propos. En ce sens ils nous seront d'une grande utilité.

En dernier lieu, nous considérons la dimension chronologique du projet. Cet aspect ne doit pas passer au second plan, bien au contraire. Il devient essentiel dans la mesure où l'on considère qu'« une communauté n'est pas une entité mais un processus. » (Daele, 2004, p.52). Une communauté se construit jour après jour, semaine après semaine. Dès lors, nous subdiviserons notre corpus en 22 semaines, durée du projet Learn-Nett.

Le tableau 7.1 rend compte de la répartition de ces données dans la temporalité du projet.

Semaine	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
Dates	janv. 26	fév. 2	9	16	23	mars 2	9	16	23	30	avril 6	13	20	27	mai 4	11	18	25	jun 1	8	15	22	
Périodes offic. de LN	Composition des groupes		Définition du projet			Réalisation du travail					Finalisation du travail					Evaluation par les pairs et le tuteur		Fin					
<i>Chat</i>			1				2	3	4	5					6	7		8					
<i>E-mail</i>	1	2 3 4	5 6 7 8	9	10	11 12 13 14 15	16 17 18 19 20 21	22 23 24 25 26	17 28 29	30 31 32		33	34 35 36	37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 54 55 56 57	58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68		69 70 71	72 73 74 75 76 77	78		79 80 81 82		
<i>Forum</i>	1 →	2 3 4 6	5 →			8 →						21 22 24	23 →	25 →	26 →								
			7 →			9 →	10 →	11 →	14 →	15 →	16 →	17 →	18 →	19 →	20 →								
			12 →													28 →	29 →	30 →	31 →				32 →

Tableau 7.1
Distribution des données selon la temporalité du projet

²² La quantité de matériel recueilli étant très importante, nous n'analyserons que le corpus d'une seule communauté d'apprenants.

2. LA GRILLE D'ANALYSE

Notre grille se divise en deux parties distinctes : la première sert à l'analyse des *actions du tuteur*, la seconde est utile pour comprendre les *actions des apprenants*. Dans chacune d'elles, nos catégories – *engagement mutuel, entreprise commune, répertoire partagé, productivité, sentiment d'appartenance et renforcement de la cohésion* – sont opérationnalisées par une série d'indicateurs, eux-mêmes illustrés par des extraits²³ de notre corpus.

Comme nous l'avions souligné, notre travail de catégorisation et de classification des données se réfère au *modèle mixte* développé par L'Écuyer (1990) (chapitre 6, p. 68). En effet, notre grille d'analyse s'est construite à partir de notre cadre conceptuel, mais aussi en fonction de nos données. Au cours de notre analyse, la définition de chacune des catégories a pu ainsi évoluer, certains indicateurs ont été nuancés, d'autres sont apparus, d'autres encore ont été supprimés ...

Voici donc la dernière version de notre grille d'analyse.

²³ Tout au long de notre travail, les extraits des discours ont été reportés sans aucune modification.

• GRILLE D'ANALYSE POUR LES ACTIONS DU TUTEUR

1. <u>ENGAGEMENT MUTUEL</u> : le tuteur favorise la connaissance et la découverte de l'Autre.	
1. encourage la découverte des membres de la communauté (histoires de vie, formations, compétences, etc.)	« qui veut se présenter? dire pourquoi il a choisi ce sujet? » « pourquoi vous vous êtes inscrites pour LN, vos motivations ? » « je crois que nous avons des compétences fort diverses c'est chouette pour le projet. Il serait intéressant de les mettre sous forme de tableau pour nous aiguiller par la suite »
2. explicite son rôle en tant que tuteur et se présente aussi de manière générale	« c'est donc à moi... je suis étudiant en sciences de l'éducation de formation de base instituteur primaire, j'ai participé à Learn-Nett l'année passée... » « <i>Comment allons-nous procéder? Tu vas nous donner des pistes de travail?</i> » ²⁴ « Non, d'abord c'est à vous de choisir. » « moi je ne vous évalue pas... je dois remettre un rapport maintenant pour décrire le travail collaboratif »
3. met à disposition des compétences ou des ressources matérielles	« je possède un scanner / je pourrais vous aider pour cela »
4. signale une compétence de l'un ou plusieurs membres et propose d'en tirer profit (il sollicite ainsi le partage de compétences)	« En ce qui concerne vos capacités pour la création des sites, elles seront bien sûr très utiles lors de la publication de votre travail. » « essayez, si les problèmes persistent, contactez-moi... vous pouvez également poser vos questions via le forum... Patricia et Valérie ne connaissent pas Claris, mais elles ont une expérience dans l'élaboration de site web, peut-être elles peuvent nous aider. »
5. tient compte de la disponibilité de chacun	« Patricia ne sera pas là car elle est au Cambodge jusqu'au 5 mars » « afin de pouvoir organiser cette rencontre, proposez des moments (au moins trois) où vous êtes disponibles pour un chat. » « est-ce que tu seras absente pendant les deux semaines? »
6. sollicite la participation de tous et s'en inquiète si elle fait défaut	« mais pour cela il faut que tout le groupe soit là » « et les autres collègues tu sais où ils sont ? » « je crois que les autres aspects je vais les reprendre dans un autre moment, quand tout le monde sera présent »
7. informe la communauté sur ses disponibilités	« ici j'ai la possibilité de me connecter sur le site chaque jour... » « du 8 avril au 15 avril, je serai au Tessin pour les vacances de Pâques... j'ai besoin d'une petite semaine de vacances » « malheureusement mardi soir je ne peux pas être présent pour un chat... »

²⁴ Les parties de texte en italique permettent de mieux comprendre certains extraits choisis.

2. <u>ENTREPRISE COMMUNE</u> : le tuteur aide à la formulation d'un projet commun.	
1. émet des propositions (objectifs de projet, activités, etc.)	« J'avais eu une idée aussi qui pourrait être reprise, c'est d'écrire des phrases du conte en laissant des "trous volontaires" à compléter par l'enfant. » « jusqu'à présent, vos activités sont ciblées sur la compréhension du conte. Peut-être votre scénario pédagogique pourrait s'orienter dans un deuxième direction : la production. »
2. aide à la définition des objectifs et du produit à réaliser (clarifie les propositions, demande des précisions et explicite le produit final attendu)	« pour ce faire il faudrait choisir un scénario pédagogique commun à tout le groupe » « le site est destiné aux enseignants, mais cela n'empêche de proposer quelques exercices pour les élèves » « qu'est-ce que t'entends par story board d'apprentissage, Valérie ? »
3. favorise le débat d'idées et stimule la négociation afin d'obtenir des objectifs communs et une structure commune du projet	« c'est une belle activité pour l'apprentissage de l'écriture, dommage de ne pas l'exploiter, qu'en pensez-vous ? » « je vois que Patricia et Valérie ont déjà donné des pistes de travail, vous avez parlé de scénario pédagogique d'apprentissage de la lecture et l'écriture de contes, il faut se mettre d'accord avec le reste du groupe pour décider votre parcours... » « C'est justement en ce moment qu'il faut échanger et soumettre au groupe ce que chacun a envie d'élaborer » « Il faudrait une structure commune pour chaque activité. Par exemple, toute activité devrait présenter trois parties : objectifs, description, consigne »
4. invite au respect des consignes de Learn-Nett et des objectifs fixés par la communauté	« d'ailleurs il y a quelques semaines Patricia et Valérie avaient suggéré de recréer une histoire à partir de l'imagination des enfants [...] (cf. forum (idées pour le projet, 12.02.04)) » « Il faut créer un document qui soit utilisable en l'état par des enseignants (comme indiqué dans les consignes de travail). Donc, un document avec un scénario pédagogique, où vous pouvez indiquer les objectifs de votre projet, les activités - séquence d'apprentissage - à proposer (pour l'enseignant et, pourquoi pas, des exercices pour les élèves...), etc. »
5. donne son avis dans la progression de la réflexion commune	« il est difficile de séparer l'écriture de la lecture » « je suis du même avis que toi Valérie » « L'idée du conte est excellente, mais vous pouvez également formuler d'autres propositions. »
6. demande le point de vue des participants au sujet des décisions qu'il prend	« écoutez je mets tout ça dans le forum et on décide » « cela vous va ? » « c'est une proposition... à vous de décider. »

3. <u>REPertoire PARTAGE</u> : le tuteur met à disposition des ressources (textes, graphiques, etc.) aidant à l'avancement du projet. Il suggère également que cet apport soit fourni par les apprenants eux-mêmes. Dans le même mouvement il clarifie les concepts et transmet des connaissances.	
1. transmet des connaissances et clarifie la compréhension des concepts	« non Thomas nous avons parlé des activités, les typologies c'est plus théorique par contre dans le scénario pédagogique il y a les activités » « une typologie est une classification des différents usages des TIC... »
2. met à disposition des ressources (documents, maquettes, etc.) et en suggère la lecture et l'exploitation	« je vous signale en outre trois références qui pourront éventuellement vous donner des idées : http://www.esigge.ch/primaire http://www.educnet.education.fr/primaire http://www.unige.ch/fapse/pegec/Viens.pdf » « j'y ai posté un document contenant deux exemples de scénario » « je vous conseille de lire dans le Guide pédagogique la partie sur l'évaluation. Vous y trouvez tous les critères qu'il faut respecter »
3. invite à produire des ressources	« qui fait le compte rendu du chat ? » « Après avoir lu les textes, tu peux expliquer ce que tu as compris dans le forum "typologies" »
4. explique l'usage de la plateforme et organise l'environnement de travail ; aide à la maîtrise et à l'utilisation adéquate des outils de communication	« je vais ouvrir un espace forum « idées pour le projet » « d'abord tu dois l'ouvrir, ensuite tu dois l'enregistrer sur ton ordinateur » « pour discuter le chat, c'est mieux » « quand on aura élaboré nos minis projets, nous devons le placer aussi dans l'espace doc ? Oui, comme ça tout le monde peut les consulter et par la suite rassembler toute les idées » « Vous pouvez utiliser ce forum pour organiser votre intervention lors de la visioconférence du 1 avril »
5. discute de la pertinence des ressources mises à disposition et donne un jugement formatif sur les productions des apprenants	« pour revenir à votre première activité Valérie et Patricia à mon avis, elle va très bien. C'est un bon exemple... » « A mon avis, c'est un bon travail qui fournit une idée complète du fonctionnement du groupe et du projet » « Le travail fourni est cohérent avec les consignes du Guide » « Maintenant, je vous livre quelques commentaires qui pourraient vous servir pour compléter le travail. »
6. consulte des ressources	« bien sûr, je vais lire vos documents aujourd'hui » « Je viens de lire les points que t'as développé dans le power point pour la présentation de demain »

• **GRILLE D'ANALYSE POUR LES ACTIONS DES APPRENANTS**

1. ENGAGEMENT MUTUEL : L'apprenant part à la découverte des membres de sa communauté (parcours de vie, cursus professionnel et universitaire, domaines de compétences, etc.).	
1. se présente	« Actuellement Valérie et moi nous suivons un DESS qui favorise beaucoup le travail collaboratif et les plates-formes nous connaissons » « je n'ai pas de grosses connaissances sur l'apprentissage de la lecture et l'écriture » « Plus sérieusement, j'ai 26 ans et je suis étudiant à l'université de Genève en sciences de l'éducation. J'effectue ma troisième année en licence mention recherche et intervention (LMRI), cursus éducation scolaire. Je me destine à enseigner au niveau scolaire dans deux à trois ans, si possible! Voilà une brève présentation axée sur les études »
2. manifeste son intérêt et s'investit pour le projet	« J'ai choisi ce thème parce que c'est exactement ce que j'attendais apprendre pour compléter ma formation : apprendre à mettre la technologie au service de la pédagogie, de comprendre comment l'utilisation de cet outil peut être pertinente dans l'apprentissage de la lecture »
3. met à disposition des compétences et propose de l'aide	« que t'arrive t-il ? Que puis-je faire pour t'aider ? » « Karine n'oublie pas que nous sommes là Patricia et moi pour vous aider... » « Oui Karine et ce sera un plaisir de mutualiser nos compétences » « Avez-vous besoin d'aide dans l'avancement de vos activités ou autre ? »
4. signale une compétence de l'un ou plusieurs membres et propose d'en tirer profit (il sollicite le partage de compétences)	« c'est vrai que nous avons chacune des compétences diverses que nous avons su mettre à profit » « mais peut-être que Valérie pourrait aussi nous aider? Peut-être que comme elle est experte de Hotpotatoes, elle sait d'où cela vient? » « il faut dire qu'elle a déjà mis en scène une pièce de théâtre pour enfants ! »
5. signale une limite de ses compétences	« pour te rassurer je suis une catastrophe en présentation orale » « mais si qqun pense connaître power point c'est bon pour moi » « t'es mal parti car je ne connais pas le logiciel! » « Tu sais Valérie la technique et moi nous sommes à des années lumière l'une de l'autre !!! » « Je ne vous cacherais pas que l'art de la rédaction n'est pas mon fort »
6. demande de l'aide	« j'espère que si on bloque Patricia et moi vous nous dépannez! » « J'ai essayé de regarder mais rien n'y fait, j'ai donc demandé de regarder pourquoi on avait ce bug » « concrètement, que doit-on faire pour que cela fonctionne ? » « Pourrais tu éclairer notre lanterne car nous (moi et Karine) sommes en train de patauger dans un outil (Homepage) que nous ne maîtrisons pas si bien »
7. informe la communauté sur ses disponibilités	« le dimanche il est rare que je sois en ligne... » « moi cela ne m'arrange pas j'habite Paris et j'ai mon train à prendre le vendredi soir » « Je ne peux pas rester au delà de 19 h, obligations familiales, je suis désolée » « je serai absent (vacances) du 14.02 au 21.02 »

8. connaît la disponibilité des autres membres et en tient compte	« Karine ne pourra pas venir, elle a un empêchement! » « Patricia a eu un virus qui l'a attaquée quand elle voulait se connecter! » « en ce qui me concerne je suis assez libre pour le chat, mais si je me calque sur les moments disponibles de Valérie, le dimanche soir, le jeudi soir ou le mardi soir sont des moments qui me conviennent très bien... »
9. sollicite la participation de chacun ou s'inquiète du manque de participation	« Dites, vous en êtes où ? » « Il serait intéressant de connaître l'avis de Thomas »
10. interroge sur le rôle du tuteur	« Comment allons-nous procéder ? Vas-tu nous donner des pistes de travail ? » « Mais tu peux nous aider non ? »

2. ENTREPRISE COMMUNE : l'apprenant participe avec les autres membres de la communauté à la définition d'un projet commun.	
1. émet des propositions (objectifs de projet, activités, etc.)	« On pourrait imaginer une succession de pages html, avec différentes étapes pour la progression des enfants et l'accompagnement de l'enseignant. » « Voilà ce que j'imagine. On peut diviser le site en deux parties (compréhension/production). Ces deux parties contiennent chacune différentes activités » « On peut le lier aux images, aux personnages ou à l'imagination de l'élève. »
2. met en discussion les propositions des autres (favorise le débat d'idées) et participe à la négociation des objectifs communs et de la structure commune du projet	« ce serait donc un outil consacré à l'apprentissage de l'écriture de contes ? je ne comprends pas très bien ... ce ne sera donc pas quelque chose de plus générale ? » « on sait déjà que l'on va travailler sur la lecture et l'écriture, le conte semble intéresser Valérie, Karine... on avance ! » « Karine as-tu des idées de pistes de travail ? » « en fait il faudrait se mettre d'accord sur le choix de lecture ou d'écriture, non ? » « Nous pensons plus travailler sur l'expérimentation que sur la création » « Ce qui me semble flou c'est la structure du site, comment cela va fonctionner? » « nous aimerions bien en discuter avec vous lors du chat de ce soir (vos suggestions, vos critiques, vos idées). »
3. donne son avis dans la progression de la réflexion commune	« Finalement je n'ai rien à ajouter de plus, certaines de tes idées recourent largement les miennes. » « Mais je suis de l'avis de Thomas, il serait intéressant de mettre sur la fin du site (tjs avec l'idée de progression) des exercices plus imaginatifs et qui entraînent une production de l'élève » « Je suis d'accord avec toi Karine sur le développement des compétences au niveau de la recherche documentaire, c'est un travail que l'enseignant peut proposer à ses élèves pour les familiariser aux TIC, bien sûr tout cela à leur niveau, en les accompagnant, les informant. »
4. invite au respect des objectifs fixés par la communauté	« Le projet est bien la création d'un site destiné au enseignant pour permettre l'apprentissage... c'est bien ce qu'on avait décidé non ? »

3. REPERTOIRE PARTAGE : l'apprenant crée, met à disposition et consulte des ressources (textes, graphiques, etc.) aidant à l'avancement du projet.	
1. élabore et met à disposition des ressources (documents, maquettes, etc.)	« je pense qu'il serait plus facile pour moi de vous envoyer une maquette de nos idées à Patricia et à moi car c'est pas facile d'expliquer comment je vois le choses » « Je viens de publier dans l'espace "documents" une première piste de réflexion concernant le scénario pédagogique spécifique à notre projet. »
2. consulte des ressources	« bref j'ai pris le temps de lire la petite synthèse de notre travail d'hier » « J'ai consulté ton exemple Karine, ça m'a éclairé... » « Je viens de voir l'activité 1 de Valérie et Patricia »
3. invite à produire des ressources	« je propose de faire une page Word en expliquant brièvement l'activité » « A partir de là, chacun pourra exprimer une mise en forme diff. et améliorer le premier jet »
4. suggère la lecture d'une ressource et invite les autres membres à donner leur avis	« je répète ma question, avez-vous lu ma synthèse du chat car j'ai un doute sur un truc » « Avez-vous vu dans l'espace « document » la maquette que nous avons réalisée ? » « Je vous propose de le visionner et puis d'apporter d'éventuels commentaires, de supprimer ce qui vous semble inutile, d'ajouter qqch etc. » « Je vous propose une tentative d'exercice toujours sur Hotpotatoes dans le dossier "Création de l'activité 2" de nos documents. Qu'en pensez-vous? »
5. discute de la pertinence des ressources mises à disposition et donne un jugement formatif sur les productions de ses pairs	« pour le scénario de Patricia, je n'ai pas trouvé grand chose à modifier...j'ai trouvé que pour un premier jet c'était pas mal du tout... » « j'apprécie la maquette que vous avez proposé (type QCM). » « vos activités sont plus que biens et semblent tout à fait adaptées à notre projet »
6. explique et organise l'environnement de travail	« je pense que le forum est une bonne idée pour mettre au point le sujet » « Ok on peut créer un nouvel espace pour que cela soit plus clair... » « J'ouvre un nouveau sujet pour que nous puissions "déposer" nos différentes définitions. »
7. transmet des connaissances et clarifie la compréhension des concepts	« un story-board d'apprentissage est une succession d'étapes pédagogiques... nous travaillons dans notre DESS sur story-board... c'est une méthode que l'on nous a enseignée »
8. demande une clarification sur l'usage du campus virtuel	« J'ai juste une question en ce qui concerne le carnet de bord, je n'arrive pas à le télécharger comment je dois m'y prendre ? »

4. PRODUCTIVITE : l'apprenant organise et aide à l'avancement du travail.	
1. organise et aide à la planification du travail (répartition des tâches, rappel des échéances, organisation des moments de rencontre, etc.)	« peut-on se donner une date butoir pour le choix du thème car nous avons déjà tellement de tâches à réaliser » « qui se charge de poster le message aux responsables ? » « Tout juste, Karine et moi nous proposons pour effectuer une synthèse à partir du moment où les idées seront toutes sur les forums... » « Le thème doit être définit pour le vendredi 13 février » « Patricia il faut que l'on se partage l'élaboration des contenus »
2. fournit des méthodes de travail	« Il faudra je pense désigner une dyade qui fasse la synthèse après avoir mis en commun nos idées et que le groupe valide, qu'en pensez-vous ? » « Je veux bien que nous travaillons en binôme Valérie et découvrir Hotpotatoes ensemble » « Je pense qu'il faut que l'on y réfléchisse chacun de notre côté et que l'on se donne une date butoir pour échanger nos idées à ce sujet »
3. signale un travail et une tâche non effectués	« dire que le mien n'est pas complet comme l'a souligné Valérie ou Patricia. Je vais le développer, ce n'est qu'un premier jet! » « Il restera plus qu'à finir les pages html des exercices (c'est à dire la galette, le chaperon rouge, le beurre et la grand-mère) »
4. signale un travail et une tâche réalisés	« certaines étapes sont déjà faites » « L'activité 1 et 2 de compréhension déjà réalisées on n'y touche plus pour l'instant »

5. SENTIMENT D'APPARTENANCE : l'apprenant est conscient de sa place et souligne l'importance de tous au sein de la communauté.	
1. exprime sa place à l'intérieur de la communauté et se positionne vis-à-vis de ses pairs	« Personnellement, j'ai eu du mal à entrer dans le projet en raison de mon absence au premier chat! »
2. invite les autres membres à exprimer leurs sentiments au sujet de leur position dans la communauté	« si tu as le sentiment qu'on va vite, n'hésite pas à nous le dire... »
3. s'interroge (ou interroge les autres) sur sa contribution dans le projet	« si cela vous convient et qu'on ne vous retarde pas, je me réjouis de cette collaboration » « mais j'ai quelques inquiétudes car je pense que vous avez plus de compétences et d'expérience et on sera à la traîne, non? »
4. fait prendre conscience de la contribution de chacun dans la réalisation du projet	« Je trouve que l'hétérogénéité d'un groupe fait plutôt progresser, si nous avions tous les mêmes compétences, la collaboration ne serait pas drôle » « L'avis de Thomas est aussi important à retenir, qu'en pensez-vous ? » « Je suis fière de notre équipe tout simplement! » « On a en fait plusieurs idées, mais on aimerait aussi laisser de la place à Thomas et Karine, il s'agit d'être à l'écoute des uns et des autres, n'est-ce pas le collaboratif le plus important finalement ? » « On est vraiment un "Team"! ... Une sorte de "Dream Team" » « chacun y a mis du coeur et du temps »

6. RENFORCEMENT DE LA COHESION : l'apprenant encourage, renforce et relève les aspects positifs et formateurs de la communauté. Il participe à la régulation des conflits et des désaccords entre les membres.	
1. fait des renforcements positifs et encourage (l'apprenant apprécie l'efficacité, la gentillesse et l'investissement des autres membres)	« Le groupe est super ponctuel, c'est génial » « Quelle cohésion! » « ça c'est une super idée! » « merci Valérie, ça nous dépatouillera » « J'exige du grandiose! » « je tenais à vous remercier de votre travail »
2. contribue à une ambiance conviviale (salutations, accueil, respect des tours de parole, respect des autres membres du groupe, etc.)	« big bisous à tous et a+ » « excuse Patricia je t'ai interrompue! » « Je vous laisse la parole, excusez-moi ! »
3. rend la communication et la relation plus affective (encourage le développement de la fonction expressive)	« suis absente que le week-end, à moins que je ne rencontre l'homme de ma vie :-) » « arrête de fumer les rideaux de douche » « :-) je déconne bien sûr » « D'accord Thomas, nous sommes les spécialistes des "secrets bien gardés" ! »
4. fait preuve d'empathie	« ben c'est un peu pareil ... du boulot mais au niveau stress ça va » « pour moi aussi c'est un peu difficile, je comprends que tu sois paniquée »
5. évalue sa manière d'agir et celle de tout le groupe	« point forts : nous avons su tenir compte de l'avis des autres » « la participation et la bonne volonté de tout le monde. Ça ne se passe pas comme ça dans tous les groupes »
6. désapprouve une attitude, un comportement	« je dois bientôt y aller donc si vous pouviez abrégé vos gags ça m'arrangerait » « et aussi si vous pouviez répondre à mes questions ça m'arrangerait aussi »
7. manifeste un malaise	« pffff, c'est compliqué de se mettre d'accord » « J'avais proposé de mettre une définition du projet commune au groupe mais je n'ai reçu aucun retour sur cette proposition... Ce n'est pas vraiment ce que j'attends d'un travail de groupe. Il me semble que c'est la moindre des choses que d'essayer de répondre même pour exprimer son désaccord? » « Vive Learn-Nett, et dire qu'on a d'autres cours ! »

3. QUELQUES DIFFICULTES METHODOLOGIQUES

En conclusion de ce chapitre, nous aimerions évoquer quelques obstacles méthodologiques auxquels nous avons été confrontés. Ils concernent d'une part les *ambiguïtés de codage* et d'autre part, le *poids donné à certaines unités de sens*.

Un premier problème d'ambiguïté concerne la classification d'une même unité de sens prenant des **significations différentes** selon l'énoncé dans lequel elle s'insère. C'est le cas notamment des invitations au débat et des relances. Les « qu'en pensez-vous ? », « êtes-vous d'accord ? », « avez-vous d'autres propositions ? », ou encore, « avez-vous d'autres questions ? » peuvent être traduits de manière différente en fonction des textes qui la précèdent. Illustrons nos propos.

« C'est une belle activité pour l'apprentissage de l'écriture, dommage de ne pas l'exploiter, qu'en pensez-vous ? »

L'étudiant souligne l'intérêt d'une activité d'apprentissage et manifeste son regret de ne pas l'intégrer dans le projet. Le « qu'en pensez-vous » encourage ainsi le débat dans un domaine bien précis : l'élaboration d'un produit commun. Selon notre grille d'analyse, l'unité de sens sera donc codée dans l'*entreprise commune*.

Considérons un deuxième exemple :

« Je voulais vous proposer un rendez-vous pour le mardi à 18 h, qu'en pensez-vous ? »

L'apprenant favorise toujours l'échange. Cependant, le « qu'en pensez-vous ? » est en lien cette fois-ci avec l'organisation d'un moment de rencontre. Nous sommes dans la *productivité*. L'unité de sens sera ainsi classée dans cette catégorie.

Notre deuxième difficulté relève des **unités de sens appartenant à plusieurs catégories en même temps**. Prenons de nouveau un exemple.

« Thomas et moi nous chargerons donc de décrire "la communication à distance des enfants via mail" »

L'intervention pourrait être classée dans deux catégories distinctes : le *répertoire partagé*, car il y a production d'une ressource, ou la *productivité*, car il y a organisation de l'avancement du travail. Mais nous désirons aboutir à un choix unique. Pour dépasser ce problème, nous avons fait référence au contexte général dans lequel s'intègre l'unité de sens. Dans le cas présent, elle faisait partie d'un passage où les apprenants distribuaient les tâches pour compléter la description de leur projet. Dès lors, nous avons opté pour la deuxième interprétation, la *productivité*.

Enfin, au sujet du **poids de certaines unités de sens**, nous avons le cas problématique des salutations et des messages de bienvenue, ils induisent un biais dans l'interprétation de la catégorie *renforcement de la cohésion*. Les « bonjour », « tu vas bien ? », « au revoir tout le monde » sont importants, nous ne le nions pas, mais leur nombre trop élevé estompait la valeur des autres indicateurs de cette même catégorie. Nous avons donc décidé de les supprimer.

4^{ème} partie

CHAPITRE 8

DESCRIPTION DE NOTRE ACTION

L'ANALYSE DES DONNEES

Chapitre 8	<i>Description de notre action</i>
Chapitre 9	<i>Analyse de l'étape 2</i>
Chapitre 10	<i>Analyse de l'étape 3</i>
Chapitre 11	<i>Analyse de l'étape 4</i>
Chapitre 12	<i>Analyse de l'étape 5</i>

Comme annoncé dans la partie méthodologique, notre analyse des données s'appuiera sur les apports théoriques de L'Écuyer (1990). Nous ferons en particulier référence aux phases 4, 5 et 6 de la méthode d'analyse de contenu telle qu'elle a été décrite par cet auteur (cf. tableau 7.1, p. 66).

PHASE 4 : QUANTIFICATION ET TRAITEMENT STATISTIQUE

A l'aide du logiciel *Atlas*, nous avons tout d'abord classifié les énoncés de notre corpus dans les différentes catégories de notre grille d'analyse, puis calculé les fréquences d'apparition des unités de sens pour chacune d'elles. Le logiciel a sans doute rendu ce passage plus aisé. Ce qui n'est pas négligeable vu la quantité de nos données, nous avons près de 4500 unités de sens à coder !

Par la suite, les résultats obtenus ont été représentés dans des **tableaux de fréquences** et des **graphes** (ces représentations décrivent la distribution des catégories selon la temporalité du projet, comme nous le montre le graphe 8.1, p. 86).

Enfin, nous avons transformé nos résultats : le nombre d'unités de sens de chacune des catégories est devenu une valeur de pourcentage. En effet, cette opération est pertinente lorsque nous désirons comparer et mesurer l'importance de certains scores : 20 unités de sens sur une totalité de 30 n'ont pas la même portée que sur 300. Par des tableaux de **pourcentages**²⁵ nous avons donc pu mettre en évidence le « poids » de chaque catégorie, indice important pour aiguiller notre regard et passer à l'étape 5 et 6 de notre analyse.

PHASES 5 ET 6 : DESCRIPTION SCIENTIFIQUE ET INTERPRETATION

L'Écuyer (1990) nous le rappelle :

« La description scientifique dans l'analyse de contenu ne peut être limitée à la seule analyse quantitative des résultats, mais doit être absolument complétée par une analyse qualitative de ces mêmes contenus » (p. 100).

²⁵ Afin de garder des valeurs significatives pour notre analyse, nous utilisons des pourcentages relatifs pour chacune de étapes. Pour ce faire, nous avons divisé le nombre d'unités de sens de chaque catégorie par le nombre total d'unités de sens de l'étape considérée.

Nous pensons que pour une compréhension plus profonde des actions du tuteur et des apprenants cette complémentarité soit indispensable. Nous procéderons donc en deux temps.

Nous nous appuyerons dans un premier temps sur des données statistiques, les tableaux et les graphes étant construits à partir du dépouillement de notre corpus. Cette analyse **quantitative** aura un but précis, elle permettra de saisir la répartition des catégories dans la temporalité du projet et d'en repérer les variations significatives : les moments de forte et de faible intensité seront identifiés et mis en relation avec les étapes de Learn-Nett (certains événements comme la visioconférence ou encore le dépôt de projet pourront ainsi avoir une résonance particulière). En suivant ce principe, nous mesurerons le « poids » de l'une ou l'autre catégorie à l'intérieur de chaque étape : quelle est la catégorie la plus représentée ? Comment évolue-t-elle durant l'étape du projet ?

Ces observations seront le support de nos premières pistes de réflexion et de nos compréhensions encore partielles du phénomène.

Pour résumer, l'analyse quantitative sera donc un point d'ancrage indispensable pour nous lancer dans l'analyse qualitative. Comme le rajoute L'Écuyer, « les données quantitatives, le simple petit chiffre, constituent des points de repère, des balises très précieuses lorsque vient le temps de passer à l'analyse qualitative » (1990, p. 102).

Dans un deuxième temps, notre démarche sera **qualitative**. Elle sera abordée selon le point de vue suivant :

« L'analyse qualitative consiste à décrire les particularités spécifiques des différents éléments regroupés sous chacune des catégories et qui se dégagent *en sus* des seules significations » (L'Écuyer, 1990, p. 107).

On s'aventurera donc dans les détails des catégories, pour en faire émerger les contenus qui les constituent. Les mots et les textes des protagonistes deviendront les passerelles permettant d'accéder au sens des phénomènes. Nous serons finalement en mesure de découvrir comment une catégorie s'articule avec les autres. Nos analyses se garniront d'extraits du corpus, afin d'illustrer au mieux les actions des apprenants et du tuteur. Bien entendu, nous veillerons tout au long de notre démarche à mettre en relation, autant que faire se peut, nos commentaires avec les résultats du traitement quantitatif.

Quant à notre interprétation de la constitution d'une communauté d'apprenants, elle sera tirée directement des analyses quantitatives et qualitatives, dont nous avons esquissé les grandes lignes ci-dessus. Comme l'affirme L'Écuyer (1990) :

« Cette forme d'interprétation est le prolongement logique de la description scientifique (étape 5) et ne s'en distingue vraiment qu'en poussant plus loin, en cristallisant les caractéristiques des résultats obtenus et en explicitant ce qui s'en dégage directement, avec ou sans référence à des construits théoriques » (p. 110).

En nous inspirant de ces considérations, nous avons divisé chaque **chapitre** de notre analyse en trois parties.

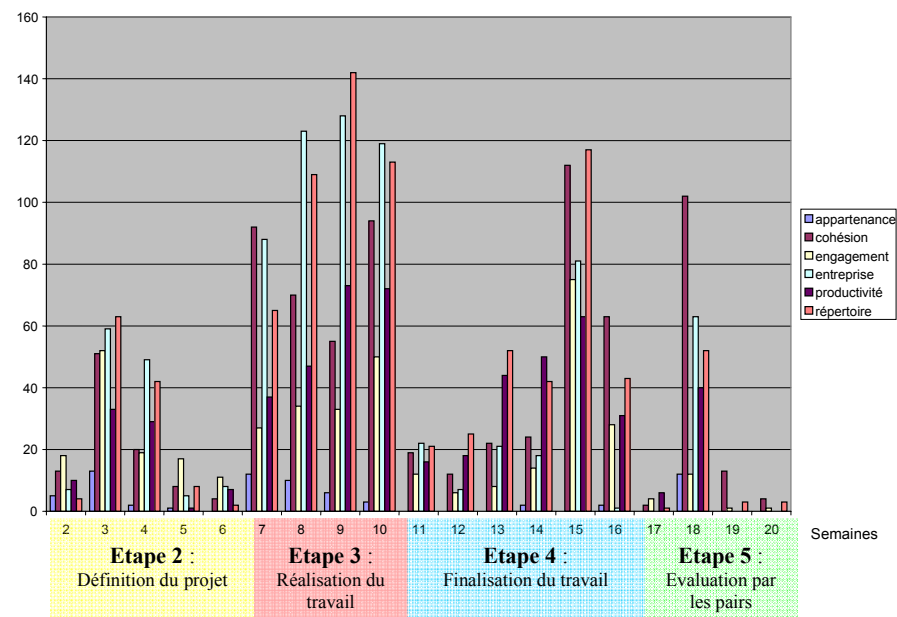
Premièrement, nous **décrivons succinctement le déroulement du moment analysé**. Cette présentation se fera sur la base de nos tableaux de pourcentage. Ceci nous permettra de revisiter les moments essentiels de Learn-Nett et de porter notre attention sur quelques éléments-clés.

Deuxièmement, nous passerons à l'**analyse « interne » des catégories**. Dans cette partie, nous essayerons de saisir la dynamique propre à une même catégorie et les relations qu'elle entretient avec les autres. Toutefois, celles qui nous paraîtront particulièrement significatives feront l'objet d'une étude approfondie.

Pour finir, un paragraphe intitulé « **En bref ...** » résumera les grandes lignes de notre analyse. Non seulement nous mettrons en évidence les éléments pertinents pour comprendre notre objet d'étude, mais nous proposerons également quelques représentations schématiques qui permettront de visualiser les articulations possibles entre catégories.

UN PREMIER REGARD SUR LES RESULTATS...

Le graphe 8.1 présente les résultats dans leur intégralité. Pour l'instant, nous ne désirons pas entrer dans une lecture fine des différentes catégories à partir de cette représentation. Notre but est autre. Nous aimerions par ce graphe soumettre au lecteur une première observation générale : nous relevons en effet une correspondance entre les étapes prévues dans le dispositif de Learn-Nett et le comportement des catégories. C'est pour cette raison que nous avons pris le parti d'analyser notre corpus, étape après étape, comme elles sont proposées dans le Guide pédagogique.



Graph 8.1
Les catégories dans la temporalité de Learn-Nett

CHAPITRE 9

ANALYSE DE L'ÉTAPE 2 : DEFINITION DU PROJET

1. PRESENTATION GENERALE

Le jeudi 5 février à 18h00, le « départ » de Learn-Nett est donné. Le coup d'envoi de l'étape prendra la forme d'une visioconférence : étudiants, tuteurs, animateurs locaux, professeurs, et coordinateur sont réunis. Tout le monde se présente. Mais l'instant est bref, rapide, il claque comme un coup de fouet.

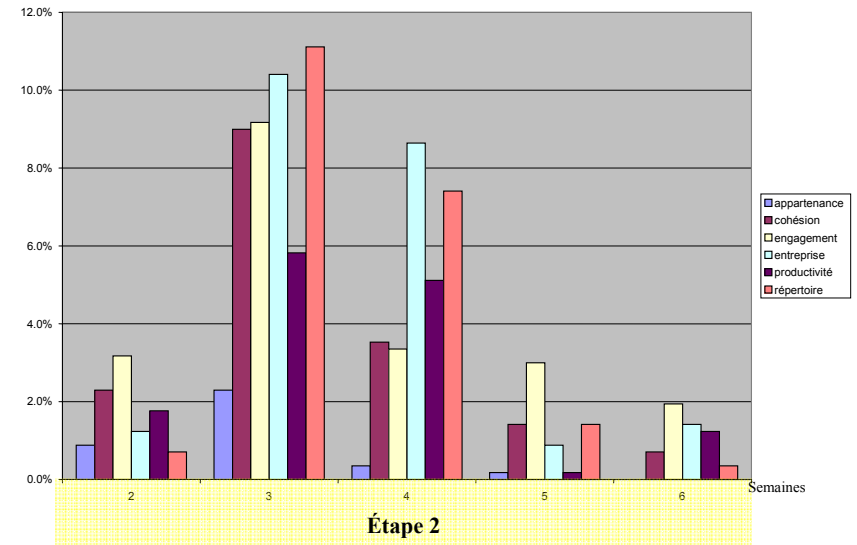
Dans la semaine qui suit, les membres de la communauté s'engagent, timidement d'abord. Ils apprivoisent l'espace qui leur est imparti dans la plateforme. Ils font quelque peu connaissance et esquissent des idées de projet.

Cependant, ce sera lors de la 3^{ème} semaine que les choses prendront vraiment tournure. Un rendez-vous synchrone a lieu : les protagonistes se rencontrent en temps réel pour la première fois. Ils se découvrent à nouveau et s'engagent rapidement dans les perspectives du travail à réaliser (*l'engagement mutuel* passera de 3.2 à 9%²⁶, quant à *l'entreprise commune*, elle évoluera de 1,2 à 10 %). Au cours de ces échanges, les encouragements ne manquent pas, les apprenants témoignent tous leur satisfaction, leur curiosité et leur motivation (le *renforcement de la cohésion* passe de 2.3 à 9%).

La 4^{ème} semaine, les questionnements sur le projet et des propositions innovantes mobilisent les interactions. D'une part les apprenants s'interrogent sur la forme du produit final et d'autre part, ils formulent des hypothèses : ils ébauchent leurs premières pistes de travail (*l'entreprise commune*, tout comme le *répertoire partagé*, se stabilisent à environ 8 %).

Durant la 5^{ème} et la 6^{ème} semaine, les échanges se poursuivent, mais avec lenteur. Les différents congés universitaires interfèrent dans la progression des démarches (les scores de nos catégories descendent à près de 1%). Les étudiants profitent des vacances et laissent quelque peu le projet Learn-Nett en suspens.

²⁶ Les scores sont issus du tableau 9.1. A ce propos, dans les différents tableaux présentés, les noms des catégories sont indiqués sous une forme abrégée.



Graph 9.1
Les catégories dans l'étape 2

semaine	appartenance	cohésion	engagement	entreprise	productivité	répertoire
2	0.9%	2.3%	3.2%	1.2%	1.8%	0.7%
3	2.3%	9.0%	9.2%	10.4%	5.8%	11.1%
4	0.4%	3.5%	3.4%	8.6%	5.1%	7.4%
5	0.2%	1.4%	3.0%	0.9%	0.2%	1.4%
6	0.0%	0.7%	1.9%	1.4%	1.2%	0.4%

Tableau 9.1
Pourcentage des catégories dans l'étape 2

2. ENGAGEMENT MUTUEL

Comme le préconise le Guide pédagogique, cette étape est prévue en premier lieu pour faire connaissance et découvrir ses partenaires d'apprentissage. D'ailleurs, les scores de *l'engagement mutuel* indiquent une hausse importante (notamment à la 3^{ème} semaine, ils atteignent 9.2%). Essayons d'aller plus loin et de comprendre de quoi sont faits les discours des protagonistes.

Les textes indiquent tout d'abord que les **présentations** des étudiants résument en grande partie leur formation et leur parcours professionnel. Rien de personnel ou qui n'aurait pas directement trait au projet n'est dévoilé. Voici un exemple :

[Patricia] Je m'appelle donc Patricia, j'ai repris récemment des études après une longue carrière comme Responsable de Formation dans un organisme de l'Éducation Nationale à Paris. En arrivant en 2001, à Besançon j'ai décidé de faire une pause professionnelle ? J'ai une licence et une maîtrise en S. de l'Éduc. [...] Actuellement Valérie et moi, nous suivons un DESS qui favorise beaucoup le travail collaboratif et les plates-formes nous connaissons !

(Chat, 10 février)

Une des étudiants se contente même d'indiquer la faculté à laquelle elle appartient.

[Karine] : c'est donc à moi? Je suis actuellement en sciences de l'éducation, en mention recherche et intervention et je souhaite me spécialiser en éducation scolaire.

(Chat, 10 février)

Ces présentations succinctes sont pourtant révélatrices, elles donnent un aperçu de l'**hétérogénéité** des compétences au sein de la communauté. En effet, Valérie et Patricia se préparent en vue d'un DESS en Technologies éducatives. Elles ont déjà pu expérimenter des plateformes collaboratives ! Quant à Karine et Thomas, ils sont en deuxième année de licence et pour eux, Learn-Nett figure comme la première opportunité de vivre un apprentissage à distance.

Au-delà de ce qu'ils présentent, un déséquilibre se remarque de manière évidente lors du premier *chat* : Karine intervient souvent pour questionner et signaler son désarroi. Elle suit avec peine la progression des échanges de ses collègues :

[Karine] : désolée d'être aussi nulle !

[Karine] : JE SUIS PERDUE, de quoi parlons-nous du forum ou du chat ???

(Chat, 10 février)

De manière synthétique, nous pouvons dire que le moment pris pour les présentations reste bref. D'ailleurs, lors de ce *chat* du 10 février, les premiers échanges ont rapidement laissé place à la formulation d'hypothèses et aux propositions de projet. Ce sera notre propos dans la partie *entreprise commune* de ce chapitre.

À la lecture du corpus, nous remarquons encore que l'*engagement mutuel* ne se restreint pas à la présentation de leur parcours. Il prend deux formes nouvelles. D'une part, il englobe l'explicitation **des intérêts** de chacun pour le projet :

[Valérie] J'ai choisi ce thème parce c'est exactement ce que je souhaitais apprendre pour compléter ma formation.

(Chat, 10 février)

D'autre part, il permet de signaler les **limites de disponibilité** des protagonistes. Par exemple, à la fin de la 4^{ème} semaine, nous approchons des congés universitaires et les étudiants veillent à éviter tout quiproquo au sujet de leur absence sur le campus virtuel et précisent leurs périodes de vacances.

En voici un exemple :

« Je serai absent du 14.02 au 21.02, car je pars à la montagne et je n'aurai pas l'occasion (et pas l'envie) de me connecter. Je garderai tout de même un contact téléphonique avec Karine de manière à me tenir au courant de l'avancée du projet » (Thomas, Idées pour le projet, 13.02.04).

Au sujet du **tuteur**, c'est lui qui encourage la première rencontre synchrone. Ce moment lui donne aussi l'occasion de se présenter. D'ailleurs, nous avons pu relever que les étudiants s'interrogent très rapidement sur la nature de son rôle : comment intervient-il ? Propose-t-il des sujets de projet ? Autant de questions qui permettent de situer son degré d'implication dans les démarches de la communauté :

[Patricia] : comment allons-nous procéder, vas-tu nous donner des pistes de travail ?

[Tuteur] : non, d'abord c'est à vous de choisir... je vois que Patricia et Valérie ont déjà des pistes de travail, d'apprentissage de la lecture et de l'écriture des contes. Il faut se mettre d'accord avec le reste du groupe pour décider de votre parcours.

(Chat, 10 février)

Ici l'attitude du tuteur est claire : il indique qu'il ne participe pas de manière directe à l'élaboration du projet, il se « contente » de mettre en lien et de favoriser les débats.

Au sujet toujours de la fonction du tuteur, cette étape du projet révèle un fait paradoxal : il espère que les apprenants se découvrent et fassent connaissance mais n'insiste pas pour autant sur les aspects de rencontre.

Notre première hypothèse à ce sujet concerne le détachement du tuteur vis-à-vis des choix de la communauté : il semble **se fonder dans le mouvement** des étudiants. En effet, il n'impose pas, il reste uniquement dans la suggestion.

Mais l'action du tuteur mise en regard avec notre expérience permet de donner une deuxième interprétation. En tant qu'étudiants de Learn-Nett, nous avons constaté que la connaissance de l'Autre se réalise par d'autres voies que les échanges des premiers *chats*. En effet, l'action même des protagonistes est révélatrice de leur singularité. C'est en agissant et en voyant l'autre agir que la rencontre se poursuit. Nos propos rejoignent ceux de Delaire et Ordroneau (1989) quand ils affirment : « une équipe se juge sur les résultats de son action » (p. 75). Le tuteur semblerait s'inspirer de ce principe et laisse le temps aux apprenants de mieux se connaître.

3. ENTREPRISE COMMUNE

Les données quantitatives soulignent que les valeurs de l'*entreprise commune* bondissent dès la 3^{ème} semaine : elles passent de 1.2 à 10.4% ! Et cette hausse se maintient la semaine suivante (8.6%). Essayons de comprendre l'importance de ces scores et de mettre en lumière ce qui se joue pendant cette période.

Comme nous l'avons vu, lors du *chat* du 10 février, les présentations font rapidement place aux idées de projet. Les étudiants tracent leurs premiers repères, ils parlent d'apprentissage de la lecture, ils évoquent le genre fantastique...

Cependant l'analyse des interactions nous fait remarquer que *l'entreprise commune* ne peut pas être encore considérée comme une co-construction entre tous les membres : seules Patricia et Valérie proposent et se positionnent, Karine et Thomas, quant à eux, sont dépassés et ne parviennent pas à s'affirmer. Il semble que ces derniers n'ont pas les compétences nécessaires pour pouvoir s'investir. L'usage de la plateforme leur pose des difficultés et certains concepts théoriques leur font défaut (apprentissage de la lecture et de l'écriture, scénario pédagogique, etc.). Voici un exemple qui illustre nos propos :

[Patricia] Dans le cadre de notre DESS, nous travaillons beaucoup sur le scénario pédagogique associé aux nouvelles tech. et nous ne voudrions pas influencer le groupe.
 [Karine] ce serait donc un outil consacré à l'apprentissage de l'écriture de contes? je ne comprends pas très bien...ce ne sera donc pas quelque chose de plus général?
 [Karine] qu'est-ce que vous entendez par "scénario pédagogique"?
 [Valérie] un story-board d'apprentissage
 [Valérie] une conduite de l'apprenant dans la réalisation de son processus d'apprentissage
 [Karine] ha d'accord, vous semblez déjà très au courant de ce que vous voulez faire, je suis désolée de ne pas être venue avec des idées...

(Chat, 10 février)

Cet extrait fait remarquer que les expériences de Karine et de Valérie, dans le domaine des technologies éducatives, leur permettent d'entrer facilement dans la thématique que nous proposons²⁷. Non seulement elles maîtrisent un vocabulaire spécifique, mais elles sont capables d'interagir aisément au moyen des outils de communication. Il ne semble rien leur manquer pour s'investir dans *l'entreprise commune* :

« Nous attendons vos suggestions, vos remarques, vos idées, on a hâte de démarrer »
 (Patricia, Idées pour le projet, 12.02.04).

Mais le désarroi de Karine et Thomas ne fera que s'accroître au fil des jours, leurs idées sont confuses et ils ne savent plus comment s'orienter. D'ailleurs, ils le signaleront ouvertement dans le *forum* :

« Tout est encore un peu flou pour moi, et je me demande si nous pouvons définir un projet initial sans réellement avoir une idée du produit final (sous forme de page Web). Pourrais-tu éclairer notre lanterne car (moi et Karine) sommes en train de patauger »
 (Thomas, Idées pour le projet, 13.02.04) ».

Nous pouvons dès lors établir le lien fort qui existe entre *l'entreprise commune* et *l'engagement mutuel*. En effet, la différence des compétences se note de manière tangible par l'investissement des protagonistes dans l'espace de négociations du projet : plus un apprenant a de ressources, plus il lui est facile de partager des idées et de mettre en discussion l'avis des autres.

²⁷ « Création ou expérimentation d'un scénario d'utilisation pédagogique d'Internet centré sur une activité de lecture/écriture (différents genres textuels pourront être proposés: reportage journalistique, exposé, correspondance scolaire, conte,...) » (Guide pédagogique, 2003-2004, p. 6).

Nous imaginons que le **rôle du tuteur**, ici, devient fondamental : il « nivelle » les différences pour permettre une *entreprise* qui soit effectivement *commune*.

En effet, le tuteur n'intervient pas de manière directe au niveau de la communication des idées. Car, non seulement il n'invite pas les apprenants en retrait à s'exprimer davantage, mais aussi il évite de prendre la place de l'un ou l'autre des intervenants. Son action est plus subtile : il apporte des connaissances et donne des apports théoriques ciblés et précis afin que les étudiants en difficulté puissent participer de manière active.

Le tuteur dans *l'entreprise commune* a toutefois d'autres responsabilités. Il présente les objectifs de Learn-Nett en termes de produit final. A plusieurs reprises, les étudiants s'interrogent sur ce qu'ils *doivent* réaliser. Que ce soit dans le campus virtuel maintenant, ou encore lors des présentations des cours à l'université à la rentrée d'octobre, il est frappant de constater que les étudiants s'empressent de connaître les intentions du professeur ou de l'institution. Selon notre point de vue, cette démarche est importante, car informer sur ce qu'ils doivent faire c'est avant tout les aider à s'organiser. Formulés de manière poétique, ils peuvent ainsi « accrocher leur charrue à une étoile... ».

Pour répondre à ces demandes, le tuteur renvoie les étudiants au Guide pédagogique et à des travaux des années précédentes. En voici un exemple :

« Je vous conseille de lire dans le Guide Pédagogique la partie sur l'évaluation. Vous y trouvez tous les critères qu'il faut respecter. » (Tuteur, Idées pour le projet, 12.02.04).

En conclusion, l'analyse de l'action du tuteur dans *l'entreprise commune* rappelle fortement le processus *apprendre* développé par Houssaye (Chapitre 1, p. 12). En effet, le tuteur fait en sorte que les apprenants prennent la responsabilité de leurs apprentissages. C'est aux apprenants de préciser leurs objectifs. C'est encore à eux de parvenir à un consensus et d'élaborer un projet commun. Mais loin de disparaître, le tuteur est là, toujours prêt à répondre aux sollicitations des apprenants.

4. REPERTOIRE PARTAGE

Le *répertoire partagé* est la catégorie qui obtient le score le plus haut de la période (11.1%). Comme toutes les autres, cette catégorie perd quelque peu son importance la semaine suivante (7.4%), pour s'effondrer durant les deux dernières (1%).

Les résultats élevés de la 3^{ème} et la 4^{ème} semaine se comprennent avant tout par les *actions du tuteur* : c'est lui qui **met à disposition des ressources** et encourage les lectures. Comme en témoigne cette intervention de Patricia :

« J'ai pris connaissance du guide pédagogique et du carnet de bord et je voulais te poser une question à ce sujet... » (Patricia, e-mail du 15.02.04).

Fournir des ressources produit deux effets importants sur la vie de la communauté. Premièrement, comme nous l'avons vu plus haut, cela favorise l'engagement de tous dans la ronde des débats. Les apprenants en difficulté peuvent ainsi se mettre au niveau des connaissances de leurs pairs et participer plus activement au projet. Deuxièmement, le tuteur

encouragement par son soutien les apprenants à co-construire une définition commune des concepts : lorsqu'on évoque un thème ou un sujet, il faut que l'on soit sûr que l'on parle de la même chose !

« Faites vos propositions et discutez ensemble afin d'avoir une définition commune à tous » (Tuteur, Scénario pédagogique, 16.02.04).

Cependant nous avons remarqué que la démarche du tuteur est singulière : il ne donne pas directement les réponses aux questions posées, il renvoie *simplement* à des lectures d'articles et/ou de pages Web :

« Je crois qu'une lecture du guide pédagogique à la page 7 peut être utile pour mieux comprendre la définition de typologie, je te conseille de commencer par l'adresse : <http://www.educnet.education.fr/primaire/typologie.htm>. Où les auteurs présentent également des exemples des différents usages » (Tuteur, Typologie, 22.02.04).

Ces dernières lignes font écho aux propos de Pléty : « Donner immédiatement la réponse exacte risque de clore la recherche et donc d'empêcher une véritable acquisition. Aussi la réponse favorable à un apprentissage sera de poser une autre question ou de fournir des indications qui pourront permettre à la recherche d'avancer » (1998, p. 117).

Mais tout ceci ne serait rien sans **une organisation de l'environnement de travail**. Afin que chaque nouvelle ressource puisse s'intégrer de manière cohérente aux précédentes et surtout pour que les protagonistes puissent s'y retrouver, il faut de la structure !

Le *forum*, tout comme *l'espace document*, nécessitent de l'ordre, les sujets de discussion sont regroupés par thématiques : idées pour le projet, scénario pédagogique, typologie, etc. Ainsi, les étudiants peuvent plus aisément prendre connaissance de ce qui a été dit, construire leur argumentation et avancer dans leurs réflexions :

« Comme pour les typologies j'ouvre un espace forum, où vous pouvez présenter des exemples de scénario » (Tuteur, Scénario pédagogique, 16.02.04).

En outre, le tuteur prend soin d'ouvrir des « nouveaux sujets » dans le *forum* afin que les apprenants puissent échanger et explorer un domaine qu'ils auraient peu ou pas encore exploité. Mais rappelons-le encore une fois, en aucune manière, le tuteur n'impose des lignes de conduite...

Toutefois, nous supposons que le travail d'organisation du tuteur va bien au-delà de ce que nous venons de décrire. Selon nous, cette manière d'agir aurait une intention pédagogique sous-jacente, il s'agirait d'indiquer une procédure de classement et un usage commun de la plateforme à tous les apprenants. Car bien que deux étudiantes aient eu l'occasion de pratiquer des plateformes collaboratives et connaissent les dangers d'une inorganisation, la communauté dans son entier est novice dans ce domaine, elle doit « se trouver » des règles de fonctionnement pour ne pas se perdre. Voici un exemple où les apprenants montrent qu'ils parviennent à organiser eux-mêmes le campus :

« Je voulais vous dire que j'ai lancé un nouveau sujet "définitions du projet" pour que nous puissions déposer nos définitions. J'ai pris cette initiative de manière à éviter de se retrouver dans un forum avec trop de réponses, cela me semble plus agréable. De plus cela permet de bien structurer l'activité et de lancer un sujet pour chaque "mini étape" de notre travail » (Thomas, idées de projet, 13.02.04)

5. RENFORCEMENT DE LA COHESION

En observant nos données quantitatives nous remarquons que le *renforcement de la cohésion* obtient des scores assez bas (environ 2%). Cependant, la 3^{ème} semaine est le théâtre d'une croissance importante des scores (ils passent à 9%).

La compréhension de la faiblesse des scores de la première semaine est assez aisée : le groupe ne se connaît pas, les quelques messages qui sont déposés servent en grande partie à proposer des dates pour la prochaine rencontre synchrone. Cependant nous nous sommes penchés sur leurs contenus et nous avons pu constater que des expressions de **satisfaction** sont aussi présentes: les étudiants se réjouissent de participer au projet Learn-Nett, de rencontrer leurs partenaires, de collaborer et puis surtout de vivre une expérience d'apprentissage originale.

« J'espère que notre travail de groupe sera fructueux ! » (Valérie, Premiers contacts, 06.02.04).

« Personnellement, je me réjouis de vivre cette expérience à distance » (Thomas, Premiers contacts, 06.02.04).

Quant aux résultats élevés de la 3^{ème} semaine, ils ont pour origine leur première rencontre synchrone. Les contacts semblent faciles. Les étudiants sont courtois, aimables et font des **renforcements positifs**.

[Patricia] : c'est une excellente question, je me la suis posée moi-même
[...]

[Valérie] : entièrement d'accord avec toi Patricia

(Chat, 10 février)

« Car pour l'instant je ne vous cacherai pas que toutes vos idées me passionnent » (Karine, idées pour le projet, 20.02.04)

Cependant cela ne durera pas. En effet les valeurs de cette catégorie baissent fortement lors de la 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} semaine. Nous supposons que la faiblesse de ces scores aurait pour origine **l'hétérogénéité de la communauté**²⁸. Il semble en effet que le *renforcement de la cohésion* soit mis à mal par le déséquilibre de *l'entreprise commune*. L'intervention de Thomas est révélatrice :

« Pour finir, je tiens à rendre hommage à Valérie et Patricia pour leur énergie et leur foisonnement d'idées. Mais j'aimerais aussi dire qu'il est peut-être risqué de partir avec un sujet et une structure trop déterminée lorsque l'on travaille en groupe et à distance. Je ne veux surtout pas faire de reproche mais j'ai peur que vous soyez trop en avance par rapport à d'autres et que ceux-ci ne fassent que vous suivre, les yeux fermés et ainsi cela risque d'anesthésier la créativité... Pour cela, je me réjouis de voir les idées de tous les participants de notre groupe concernant le sujet choisi » (Thomas, Idées pour le projet, 12.02.04).

²⁸ Cela reste vrai, en partie, car rappelons que la période des vacances débute !

6. SENTIMENT D'APPARTENANCE

Le *sentiment d'appartenance* est faiblement représenté dans cette étape: il reste en dessous de 1% (mis à part une faible augmentation dans la 3^{ème} semaine). Cependant nous tenons à développer quelques aspects de cette catégorie, ils seront éclairants sur la constitution d'une communauté.

Dans ce qui suit, nous centrons notre regard sur le parcours de Thomas : il (en impliquant Karine) se sent à l'écart du groupe :

« Nous sommes motivés à travailler pour aboutir à un projet commun mais nous avons l'impression que tout est déjà décidé (par Valérie et Patricia)? C'est peut être juste une impression? Qu'en penses-tu? Suis-je paranoïaque? » (Thomas, e-mail du 22.02.04).

Une des raisons qui semble justifier ce point de vue se situerait tout d'abord dans l'**hétérogénéité** de la communauté: les compétences diffèrent et influencent de manière directe l'apport de chacun dans le projet, nous l'avons vu.

Cependant la désaffiliation de Thomas aurait une autre origine : il s'agirait de son absence lors du premier *chat* (il se désiste à la dernière minute). En effet, bien que ce *chat* soit resté « creux » en comparaison avec le contenu des suivants, il revêtirait, à notre sens, **une valeur symbolique**. Les apprenants « signent » un contrat qui les lie pour le reste de leur aventure. Nous avons pu étayer notre hypothèse à l'aide du travail réflexif de Thomas :

« Selon moi, cet instant de « live » (*le premier chat*) donne une autre dimension au processus de collaboration que les messages par mail ou des discussions via le forum. Ce moment en synchrone « officialise » la collaboration des membres autour d'un projet commun. Mon absence m'a pénalisée dans le sens où je n'ai pas eu l'impression d'entrer en même temps que les autres membres dans ce fameux processus de collaboration. J'avais du mal à assimiler les différents messages postés sur le forum après que le groupe se soit rencontré » (Thomas, rapport réflexif).

Son attitude durant cette étape est particulière, il tente d'y être mais reste à la traîne. Malgré ses messages de bienvenue, en dépit de ses présentations personnelles et de ses envies de bien faire, il ne parvient pas à « transformer l'essai », comme on dit.

« En quelque sorte, je ressentais une frustration de ne pas être impliqué au même niveau que les autres. Je n'étais pas encore totalement concerné par des objectifs fixés par des personnes avec lesquelles je n'avais jamais pu vraiment parler » (Thomas, rapport réflexif).

Ajoutez à cela, la période de vacances : Thomas se sent définitivement exclu de la communauté. D'ailleurs il sollicite un autre *chat*. Le tuteur, conscient des enjeux de la situation, propose dans l'ordre du jour du *chat* suivant l'expression des ressentis et du vécu de la collaboration. Nous sommes bien là dans le processus *former* présenté par Houssaye (chapitre 1, p. 10) : le tuteur organise un espace de parole et suggère une « réflexion du groupe sur le groupe ».

Dans le chapitre suivant, nous étudierons plus avant l'évolution de cette problématique.

EN BREF...

• Durant cette étape, la constitution de la communauté prend des formes particulières : les apprenants se découvrent, timidement, et se lancent dans la dynamique de *définition de projet* : ils émettent des propositions, s'interrogent sur la nature du produit final et affichent leurs points de vue. Notre analyse indique également que les apprenants ne s'engagent pas de la même manière sur le terrain des négociations. Les compétences diffèrent et induisent une participation différente dans *l'entreprise commune*. L'hétérogénéité du groupe dépasse le domaine des compétences pour entrer dans celui des prises de position et de l'argumentation. Il existerait donc **une relation forte entre l'engagement mutuel et l'entreprise commune** (relation (1) dans la figure 9.1).

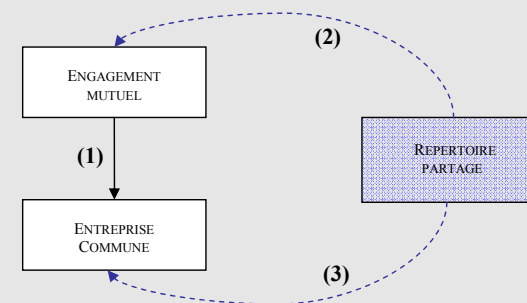


Figure 9.1
Relation entre l'engagement mutuel, l'entreprise commune et le répertoire partagé²⁹

Le tuteur aurait, selon nous, un rôle fondamental à jouer: il fournit des ressources pour « niveler » le décalage entre les acteurs du projet. En bref, le tuteur « apporte » **du répertoire partagé** pour « assurer » **l'engagement mutuel** (cf. relation (2) dans la figure 9.1), et par conséquent il favorise ainsi une véritable **entreprise commune**. Mais cette action suit un autre objectif, celui de développer un langage commun à tous les participants.

La fonction du tuteur, dans cette étape ne s'arrêtera pas là, c'est lui encore qui **propose la première structure de la plateforme**. Il ouvre des espaces de discussion dans le *forum*, il structure *l'espace document* du groupe. Les apprenants pourront rebondir sur les thématiques qu'ils désirent, mais de manière ordonnée. En bref, si on veut s'exprimer on sait où le faire... (cf. relation (3) dans la figure 9.1). L'observation de l'évolution de la communauté nous

²⁹ Les interventions du tuteur sont signalées dans chacun de nos schémas par la couleur bleue et les flèches en traits tillés.

indique que les apprenants parviendront assez rapidement à une maîtrise de la plateforme et sauront distribuer les sujets de manière autonome et structurée.

- L'analyse du corpus de cette période a révélé également **l'importance du premier chat**, il revêt une valeur symbolique. Nous avons pu constater que bien que son contenu ne porte pas de manière prégnante sur les catégories *engagement mutuel*, *renforcement de la cohésion* et *sentiment d'appartenance*, c'est bien dans ces domaines qu'il a des répercussions.

- Nous avons également observé que la constitution d'une communauté demande **une continuité dans les échanges**. La coupure due aux congés universitaires du mois de février n'est pas très heureuse, elle nuit à la régularité des interactions. Voilà que les apprenants viennent à peine de se rencontrer qu'ils prennent déjà congé...

CHAPITRE 10

ANALYSE DE L'ÉTAPE 3 : RÉALISATION DU TRAVAIL

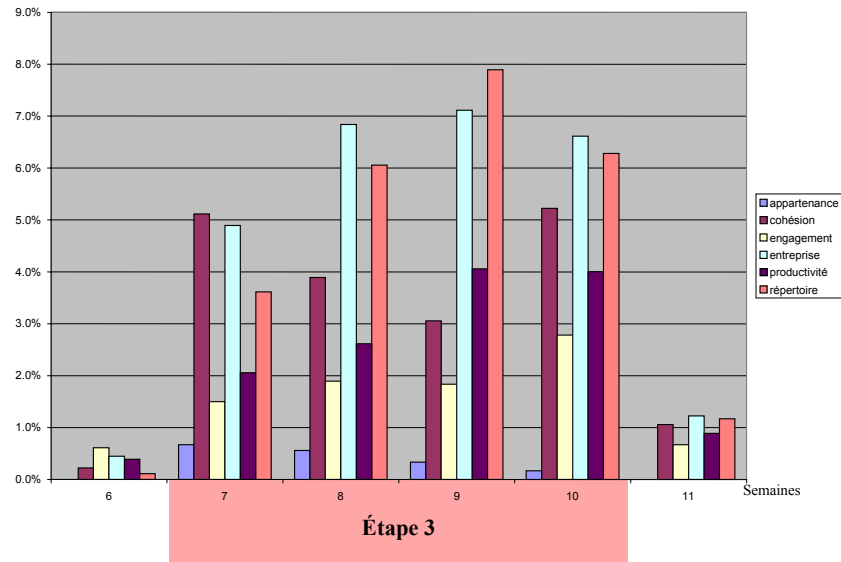
1. PRÉSENTATION GÉNÉRALE

Au début de la 3^{ème} étape, les apprenants ressentent le besoin de se concerter pour avoir une réflexion sur l'ensemble de leur démarche. Un *chat* a lieu lors de la 7^{ème} semaine et permet de mettre à plat les ressentis des uns et des autres. Cet événement aura une incidence importante sur l'avancement du projet : par l'entremise du tuteur, les tensions émergentes pourront se dénouer (le *renforcement de la cohésion* évolue de 0.2 à 5.1% !).

La place et l'apport de chacun dans la communauté sont clarifiés. La réflexion du groupe sur le groupe a porté ses fruits, la parole et l'écoute de l'Autre ont pris sens. Les apprenants osent se dévoiler davantage et réalisent désormais que la connaissance et la découverte de leurs partenaires de travail pourra se faire par l'ensemble de leurs actions futures. L'hétérogénéité du groupe n'est plus perçue comme une contrainte. Bien au contraire. Elle est présentée comme un avantage, une richesse et une opportunité de progresser et d'apprendre (les scores de l'*engagement mutuel* doubleront d'intensité).

A cet instant précis, le projet de la communauté démarre véritablement. Objectifs, propositions, idées innovantes viennent de tout côté et cela durant toute l'étape (l'*entreprise commune* part de 0.4 % pour atteindre les 7%). La plateforme devient dès lors un carrefour de suggestions et de ressources (le *répertoire partagé* grimpe de 0.1 à environ 7%). C'est un véritable régal de voir les apprenants à l'œuvre.

L'organisation de la visioconférence prévue pour la fin de cette étape mobilisera les efforts de chacun durant les derniers jours. Elle est prévue pour donner la possibilité aux groupes de faire état de leur avancement et de leur collaboration. La communauté parvient à s'organiser et la présentation de leur projet donnera lieu à une importante démonstration de satisfaction de la part de tous les membres (le *renforcement de la cohésion* atteint les 5.2 % la 10^{ème} semaine).



Graph 10.1
Les catégories dans l'étape 3³⁰

semaine	appartenance	cohésion	engagement	entreprise	productivité	répertoire
6	0.0%	0.2%	0.6%	0.4%	0.4%	0.1%
7	0.7%	5.1%	1.5%	4.9%	2.1%	3.6%
8	0.6%	3.9%	1.9%	6.8%	2.6%	6.1%
9	0.3%	3.1%	1.8%	7.1%	4.1%	7.9%
10	0.2%	5.2%	2.8%	6.6%	4.0%	6.3%
11	0.0%	1.1%	0.7%	1.2%	0.9%	1.2%

Tableau 10.1
Pourcentage des catégories dans l'étape 3

2. SENTIMENT D'APPARTENANCE

L'observation de nos données quantitatives nous indique un changement dans les scores de cette catégorie : il passe de 0% à la 6^{ème} semaine (fin de la 2^{ème} étape) à 0.7% lors de la 7^{ème} (début de la 3^{ème} étape).

Nous interprétons cette augmentation de la manière suivante : les membres de la communauté parviennent à se positionner vis-à-vis de leurs pairs. Car bien que les résultats soient

³⁰ Nous avons inséré dans le graphe la semaine qui précède et celle qui suit l'étape analysée. Cette option permet la transition d'une étape à une autre. Nous procéderons selon le même principe pour les étapes 4 et 5.

« faibles » en comparaison avec ceux des autres catégories, nous supposons qu'ils jouent un rôle majeur dans la constitution de la communauté. Revisitons quelques événements de la période précédente (*définition du projet*), ils seront éclairants pour saisir les enjeux qui se produisent ici.

A la fin de la 2^{ème} étape, Thomas soulevait quelques-unes de ses difficultés : il ne se sent pas intégré dans le processus de négociation, il pense que les décisions se prennent sans lui. Tout est déjà décidé à l'avance, il se sent exclu de la communauté...

Thomas invite ses pairs à un nouveau rendez-vous synchrone. Une rencontre est organisée, elle a lieu lors de la 7^{ème} semaine. Le premier sujet de discussion est le **vécu de la collaboration**... Voici quelques extraits de ce *chat du 9 mars*, ils seront pertinents pour comprendre comment le groupe aborde la question délicate de l'appartenance.

Deux points de vue contradictoires émergent de leurs réflexions : d'un côté nous avons Patricia et Valérie, elles sont satisfaites de l'expérience collaborative et du chemin parcouru. Elles vont même jusqu'à souligner la convivialité des échanges.

[Patricia] : Du point de vue collaboratif, je trouve que c'est plutôt fructueux et sympathique, et une gestion de groupe dans le respect et la bonne humeur en plus. Qu'en pensez-vous ?

[Valérie] : je suis entièrement d'accord avec toi Patricia. Tout se passe bien

(Chat, 9 mars)

A l'opposé, nous avons d'abord Karine qui manifeste ses doutes. Elle fait référence à l'hétérogénéité du groupe et s'interroge sur sa contribution dans le projet : elle ne se leurre pas, Patricia et Valérie en savent plus et leur apport dans le projet est plus conséquent que le sien. Le discours de Karine étaye nos hypothèses précédentes : il faut des compétences, donc de l'*engagement mutuel* pour entrer véritablement dans l'*entreprise commune* (cf. chapitre 9, p. 91).

[Karine] : Oui c'est plutôt pas mal selon moi, mais j'ai quelques inquiétudes car je pense que vous avez plus de compétences et d'expériences et on sera à la traîne, non ?

(Chat, 9 mars)

Et puis il y a Thomas. L'occasion lui est donnée de faire part de ses difficultés d'intégration tant au niveau du projet qu'au niveau du groupe. Cependant le soufflé retombe vite, Thomas reste dans le superficiel et clôt son intervention sans avoir exprimé clairement son point de vue :

[Thomas] : Personnellement, j'ai eu du mal à entrer dans le projet en raison de mon absence au premier chat!

[Thomas] : J'espère entrer véritablement dès maintenant dans une véritable collaboration...

(Chat 9 mars)

Le tuteur prend conscience de l'importance du moment, prend la balle au rebond et invite Thomas à s'exprimer librement :

[Tuteur] : Mais quels ont été tes problèmes Thomas??

[...]

[Thomas] : Mes problèmes:...

(Chat 9 mars)

Ce dernier saisit l'opportunité et se lance : il explique d'une part que le projet se fait sans lui, que tout se décide sans qu'il puisse intervenir. D'autre part, il manifeste ses difficultés à suivre l'évolution des échanges, tout semble aller trop vite. Il le dit lui-même, il doit « se mettre à niveau » :

[Thomas] : j'ai pensé que Patricia et Valérie avaient déjà un projet bien ancré, ce qui m'a un peu inquiété...
 [Thomas] : car j'ai eu du mal à véritablement suivre vos premières idées sur le forum...
 [...]
 [Thomas] : Maintenant, je pense m'être remis un peu à niveau et je vais ainsi pouvoir intervenir plus concrètement!

(Chat 9 mars)

Cette analyse pointe une dimension importante de la communauté : **la transparence des échanges**. Il faut « se dire les choses » pour que le fonctionnement de la communauté puisse se réguler :

[Patricia] : Et puis je pense qu'il faut que l'on ait la simplicité de se dire les choses de manière transparente. Si quelqu'un à un moment donné a des difficultés, le groupe doit l'entendre, cela fait partie du travail collaboratif !!!
 [Thomas] : Très juste Patricia, comptez sur mon franc-parler! Et ma sincérité

(Chat 9 mars)

Un nouveau contrat semble se décider entre eux : il est garant de la *sincérité* et la *simplicité* des rapports... nous retrouvons ici un des éléments-clés du processus former développé par Houssaye, le groupe se propose des **valeurs** pour fonctionner, une contre-institution est en marche.

Cependant nous désirons aller plus loin, nous voulons **comprendre la nature des éléments qui permettent aux membres de trouver leur place**. Autrement dit, comment le *sentiment d'appartenance* se renforce-t-il au sein d'une communauté ?

Tout d'abord, nous venons de le soulever, l'évocation de ce que l'on vit, *l'expression de ses ressentis* semblent primordiales. Pour soi et pour les autres. Car s'aventurer sur ce terrain, c'est inviter les autres membres à le faire.

Cependant l'étude des interactions nous fait remarquer que le *sentiment d'appartenance* se nourrit d'autres éléments.

D'une part, il est indispensable de *situer nos partenaires de travail*. Qui sont-ils ? Quels sont leurs domaines de compétences ? Comment se caractérisent leurs parcours professionnels ? Quels sont leurs intérêts pour le projet ? Autant de questions qui favorisent la rencontre et qui suggèrent les repères nécessaires à chacun pour se positionner vis-à-vis de leurs pairs. Nous sommes ici dans le registre de *l'engagement mutuel*.

Mais ce n'est pas tout. Nous supposons, d'autre part, que les interventions relevant les *aspects positifs* de la collaboration et valorisant les apports des uns et des autres ont un effet boule de neige. Combien de fois n'avons-nous pas ressenti les effets bénéfiques des « bravos » ou encore des « bien joué » ? Le *renforcement de la cohésion* valorise les actions et les efforts de chacun, il mobilise, invite à s'investir, toujours un peu plus.

Nous pensons que c'est dans la **circularité des catégories, engagement mutuel, renforcement de la cohésion et sentiment d'appartenance** que tout se joue : l'expression des ressentis, la connaissance de l'Autre et l'expression de sentiments positifs et encourageants contribueraient au « bien être de chacun » dans la communauté.

L'analyse de la fin du *chat* du 9 mars renforce cette hypothèse. Voici ce qui est dit :

[Thomas] : Mais je pense que nous allons arriver à produire de l'excellent travail tous ensemble, j'ai bon espoir!
 [...]
 [Valérie] : bien parlé Patricia...je pense qu'on avance doucement mais sûrement
 [Karine] : Tout à fait d'accord, si cela vous convient et qu'on ne vous retarde pas, je me réjouis de cette collaboration
 [...]
 [Patricia] : C'est dommage que vous ne nous connaissiez pas de visu, car on a rien de terrorisant, bien au contraire, on aime le chocolat, rire, faire des blagues !!!
 [Thomas] : Alors si vous aimez le chocolat...c'est bon!

(Chat 9 mars)

Dans ce cadre précis, la perception de **l'hétérogénéité** se transforme, elle est vue de manière positive : elle permet de grandir sur des aspects que l'Autre peut nous offrir. En d'autres termes, « je t'autorise à être différent et ta singularité va m'aider à progresser... ». Les propos de Patricia sont éloquentes à ce sujet :

[Patricia] : Je trouve que l'hétérogénéité d'un groupe fait plutôt progresser, si nous avions tous les mêmes compétences, la collaboration ne serait pas drôle. Là nous pourrions utiliser un échange d'expériences et de vécus différents.

[...]

[Patricia] : D'ailleurs, je ne sais pas si nous avons plus d'expériences que vous, peut-être dans l'utilisation des TIC, car c'est la spécificité de notre DESS, mais la technique n'est pas une fin en soi, il y a toute la réflexion qui est fondamentale.

(Chat 9 mars)

A partir de cet instant, peut-on considérer la communauté « comme un faisceau de zones multiples de développement proximal » (Crahay (1999, p. 349) ? Le groupe de Valérie, Patricia, Karine et Thomas semble vouloir entrer dans cette perspective. Une affaire à suivre...

3. ENTREPRISE COMMUNE

L'observation du tableau 10.1 souligne l'importance de cette catégorie durant cette étape. Nous passons du 0.4% de la fin de la 2^{ème} étape à 4.9% pour le début de celle-ci. Et ça ne fait que grimper : 6.8%, 7.1% pour les semaines suivantes.

Notre *compréhension* de ce changement radical des résultats prend racine dans ce que nous avons développé plus haut : la communauté a réglé ses tensions, Thomas, Karine, Patricia et Valérie peuvent désormais s'investir ensemble dans le projet. A présent, **tous donnent leurs points de vue** dans la mêlée des propositions. Et comme ils sont quatre, les choses avancent plus vite. Ils parviennent d'une part à définir clairement le produit qu'ils désirent réaliser

ensemble: un scénario pédagogique³¹ centré sur l'apprentissage de la lecture et l'écriture. D'autre part, ils réussissent même à détailler la structure de leur produit final :

« J'ai en tête que nous allons créer un site divisé (au niveau de l'apprentissage) en deux parties, compréhension et production. Ce site destiné en premier lieu à l'enseignant proposera pour ces parties (comp. et prod.) une liste d'activités possibles que nous décrirons. Nous pourrons parler pour chacune d'elles des objectifs et des compétences qu'elles mobilisent. Nous en "développerons" certaines, pour les rendre exécutables (cf. activité 1, 2 et 3 en cours de production). Le site comprendra une intro, une contextualisation de notre projet, éventuellement une présentation des auteurs etc » (Thomas, Structure du projet, 31.03.04).

L'étude des interactions met en lumière un aspect intéressant de leur parcours. Il articule *deux mouvements* qui nous semblent fondamentaux pour progresser dans les démarches de définition d'un projet.

Le **1^{er} mouvement** concerne le lien entre les catégories, *entreprise commune* et *répertoire partagé*. Les apprenants ont des idées, ils en débattent, mais ce n'est pas suffisant, car ils risquent l'immobilisme. En effet, ils peuvent se perdre ou rester figés dans un débat qui ne dépasse pas le domaine de la pensée. C'est pour cela que leurs propositions se concrétisent, se matérialisent par des exemples pratiques et des esquisses de projet. Ils font ce que nous appelons la « facturation des idées » :

[Valérie] : je pense qu'il serait plus facile pour moi de vous envoyer une maquette de nos idées à Patricia et à moi car c'est pas facile d'expliquer comment je vois les choses
 [Karine] : ça c'est une super idée!
 [...]
 [Karine] : je pensais que ce serait bien qu'on ait une idée plus concrète de la chose, si c'est possible
 [...]
 [Valérie] : je vous propose donc que Patricia et moi fassions une petite maquette ou en tout cas qu'on explique les choses avec précision...
 [Valérie] : ...puis on voit tous ensemble, on discute

(Chat 9 mars)

Le **2^{ème} mouvement** concerne la réflexion du groupe sur leurs propres productions : les maquettes et les ébauches de textes sont là et deviennent le tremplin pour de nouvelles propositions, qui seront, elles aussi, mises sous une forme concrète. Le débat s'élève et l'argumentation de chacun peut s'asseoir sur des éléments tangibles.

« Je vais essayer de faire à partir de nos idées nouvelles, propositions et commentaires une "maquette" sous forme écrite (dessin) de manière à ce que le groupe puisse avoir une idée d'une apparence possible. A partir de là, chacun pourra exprimer une mise en forme diff. et améliorer. Je trouve qu'on progresse de plus en plus. Qu'en pensez-vous? » (Thomas, Structure du projet, 31.03.04).

Ces observations sont en écho avec les concepts théoriques de Wenger. En effet, lorsque ce dernier évoque le fonctionnement des communautés, il précise que les apprenants doivent s'appuyer sur le *répertoire partagé* pour entrer dans la négociation des idées (Chapitre 3, p.35).

³¹ Ils développeront leur scénario pédagogique à partir du conte « Le petit chaperon rouge ».

Il est temps pour nous d'étudier plus avant le **rôle du tuteur** dans *l'entreprise commune*. L'analyse montre que son action triple. Tout d'abord, il invite les intervenants à trouver un **point d'ancrage** pour l'élaboration de leur projet commun :

[Tuteur] : pour ce faire, il faudrait choisir un scénario pédagogique commun à tout le groupe.

(Chat 9 mars)

Par la suite il fournit des réponses précises **par rapport au produit final** attendu par l'institution. Les apprenants ont dès lors une vision globale du projet qu'ils doivent et désirent réaliser (objectifs d'apprentissage et critères d'évaluation).

Et enfin, il donne **son avis sur la progression** des idées et sur l'avancement de l'entreprise.

[Thomas] : Personnellement, je pense qu'il serait utile de travailler à partir d'un seul conte...
 [Karine] : un seul conte c'est déjà assez compliqué non?
 [Valérie] : je pense qu'un conte peut être un bon départ
 [Tuteur] : je pense que cibler sur un seul conte c'est une bonne idée...
 [Tuteur] : cela permet de cadrer votre projet.

(Chat 9 mars)

4. REPERTOIRE PARTAGE

Les scores de cette catégorie suivent, à quelques différences près, ceux de *l'entreprise commune* : ils sont sans cesse en augmentation. On passe de 0.9% à la fin de la 6^{ème} semaine (fin de l'étape 2) pour atteindre 7.1% dans la 9^{ème} !

Nous comprenons cette hausse par ce que nous avons déjà dit plus haut : la « facturation des idées ». Cependant l'étude du corpus a fait émerger une deuxième explication du phénomène.

Elle se situe dans **l'action du tuteur**. En effet, dans la ronde des négociations, il distribue des nouvelles connaissances et apporte des réponses théoriques à la question posée. Sans cela, on risque à nouveau l'immobilisme ! Nous avons pu remarquer qu'à plusieurs reprises le savoir des apprenants ne suffit plus, des apports conceptuels nouveaux sont nécessaires pour progresser et aller plus en profondeur dans la réflexion. En voici un exemple :

[Tuteur] : alors on passe au point 3 : Le scénario pédagogique...
 [Tuteur] : que pensez-vous de mon exemple?
 [Patricia] : D'accord pour le scénario pédagogique et merci pour tes exemples.
 [Thomas] : J'ai consulté ton exemple, ça m'a éclairé...
 [Patricia] : C'est en tous les cas éclairant et on peut s'en inspirer pour construire le nôtre.
 [Thomas] : on pourra s'en inspirer...
 [Valérie] : l'exemple est bien utile...sinon nécessaire !

(Chat 16 mars)

Les étudiants pourront donc se mobiliser vers de nouvelles démarches, *l'entreprise commune* prend un nouvel essor. Comme le note le tuteur :

[Tuteur] : effectivement, vous n'êtes pas obligés de reprendre toutes les rubriques...
[Tuteur] : et vous pouvez effectivement ouvrir un forum pour en discuter.

(Chat 9 mars)

Ici nous retrouvons encore une fois Houssaye : lorsque cet auteur évoque le processus *apprendre*, il insiste sur l'apport fondamental du formateur dans les démarches d'apprentissage des étudiants. Oui, ces derniers construisent et découvrent par eux-mêmes leurs savoirs, mais sans un soutien conceptuel du formateur les égarements sont possibles. Et puis surtout, leur produit final risque d'en être appauvri.

5. PRODUCTIVITE

Les résultats quantitatifs de cette catégorie marquent une différence entre la fin de la 2^{ème} étape et le début de la 3^{ème} : on passe de 0.4% à 2.1%. Dans la semaine qui suit (8^{ème} semaine), les résultats conserveront cette moyenne pour progresser encore dans les deux suivantes et atteindre des scores de 4%.

Nous comprenons la première augmentation des scores de la 7^{ème} et 8^{ème} semaine par le lien qui unit cette catégorie à *l'entreprise commune* et au *répertoire partagé*. Les étudiants produisent des maquettes, soumettent des propositions, découvrent de nouvelles ressources. Mais tout ceci ne peut **se faire sans organisation**. Les étudiants sont dans l'obligation de coordonner leurs efforts : ils doivent se partager le travail, mesurer l'avancement du projet et se fixer des échéances

Et les scores de 4% des deux dernières semaines ? Ils s'expliquent par la nécessité de s'organiser pour la visioconférence : qui réalise le *power point* demandé ? Qui se décide de présenter la communauté et l'avancement du projet ?

Toutefois, nous avons pu remarquer au travers de l'analyse des textes qu'une dynamique particulière s'inscrivait dans cette période : chacun des apprenants prend en charge de manière spontanée la réalisation d'une partie du travail. Ces **initiatives** facilitent l'avancement du projet et renforcent à notre sens le sentiment de cohésion à l'intérieur du groupe. N'est-ce pas stimulant et galvanisant de progresser de cette manière, pendant que les uns s'investissent dans une tâche, les autres se proposent pour les suivantes. Bien entendu nous avons pu lire dans plusieurs interactions que cette prise en charge s'organise en fonction des compétences de chacun. L'exemple ci-dessous est révélateur :

[Valérie] : comme je l'avais proposé je veux bien essayer de travailler sur une activité dans hotpotatoes...je connais un peu

[Patricia] : Je veux bien que nous travaillions en binôme Valérie et découvrir Hotpotatoes ensemble.

(Chat 23 mars)

Il a été également frappant de constater que le partage du travail se réalise toujours dans le **respect d'un équilibre** :

[Patricia] : Peut-être pourrions-nous prendre en charge la 1ère activité et le vrai/faux et laisser à Karine et Thomas le soin de la troisième activité? Qu'en pensez-vous ?

[Karine] : ça ne vous fera pas trop?

[...]

[Patricia] : Je pense que c'est un bon compromis, Valérie qu'en penses-tu ?

[Valérie] : Non ...si vous voulez bien développer les explications à apporter sur le site

[Karine] : D'accord pour moi, on fera la partie explicative du site et l'activité 3

[Valérie] : ça marche Karine

(Chat 23 mars)

Quant au **tuteur**, il s'en tient au rappel des échéances du travail et à la précision de l'avancement du projet.

6. RENFORCEMENT DE LA COHESION

Par rapport aux premières rencontres lors de la période 1, le climat semble se détendre : les scores de cette catégorie passent de 0.2% à 5.1%.

Nous pensons que le « fameux » *chat du 9 mars* serait la raison de cette augmentation. Comme nous l'avons vu, la création d'un véritable *sentiment d'appartenance*, conjuguée à une connaissance plus ample de chacun favorise l'émergence d'une ambiance plus conviviale. Cela reviendrait à dire de manière triviale : « Ouf on est tous ensemble, on se connaît ! Donc on peut se lâcher ! ».

Nous constatons d'ailleurs que la communication s'est fortement enrichie de blagues et de *smileys* après cette rencontre du 9 mars. En voici un exemple :

[Thomas] : J'exige du grandiose!

[Karine] : je me contenterai de peu...

[Patricia] : Et moi du chocolat en récompense !

[Valérie] : gourmande!

[Thomas] : Quoi comme chocolat? Blanc, noir, au lait...c'est pas hors sujet hein ?

[Karine] : on verra pour le chocolat plus tard...

[Tuteur] : bon, avant de passer au chocolat :-)...nous pouvons continuer...

(Chat 9 mars)

Et puis à la 10^{ème} semaine, la dernière de cette étape, le *renforcement de la cohésion* bondira de 3.1 à 5.2%. Les bons sentiments fusent, les plaisanteries aussi. Et cela pour deux raisons.

La première concerne l'aisance avec laquelle les apprenants se prennent en charge pour **l'organisation de la visioconférence**. Et cela sans l'aide du tuteur. En effet, la tâche demandée – présentation du vécu de la collaboration et description du projet – reste simple par rapport à ce qu'ils ont été capables de produire ensemble auparavant. En les voyant à l'œuvre, il semble si facile de collaborer.

Voici un extrait du *chat* du 16 mars qui marque l'ambiance conviviale qui régnait dans la communauté durant la période d'organisation :

[Tuteur] : donc, qui fait le PowerPoint? Qui veut présenter?
 [Valérie] : pas moi !
 [Valérie] : je plaisante je suis pas douée pour les présentations...
 [Thomas] : Moi je veux bien essayer même si je ne connais pas bien l'outil...
 [Thomas] : mais si qqun pense connaître power point c'est bon pour moi.
 [Patricia] : Valérie et moi pouvons faire le p.point éventuellement si vous voulez, qu'en penses-tu Valérie ?
 [Valérie] : ça marche
 [Thomas] : Je veux bien présenter si vous faites le power point Valérie et Patricia?
 [Thomas] : même si je suis pas le roi de la présentation orale!
 [Patricia] : Quel compromis, ok Thomas, c'est génial, tu présentes et on fait le PowerPoint.
 [Tuteur] : vous êtes très rapides...

(Chat 16 mars)

Ces dernières lignes montrent que les protagonistes prennent plaisir à se distribuer les rôles : valorisation et confiance dans le groupe ponctuent les discours. D'ailleurs le *chat* se termine par :

[Patricia] : On commence à mieux se connaître, cela joue !
 [Thomas] : On est vraiment un "Team!"
 [Thomas] : Une sorte de "Dream Team"

(Chat 16 mars)

La deuxième raison de l'augmentation des scores provient de l'« **après-visio** » : les membres sont très satisfaits de leur prestation ! En effet, au lendemain de la rencontre, c'est l'explosion de commentaires positifs et valorisants, de remerciements, de plaisanteries, ... Ils sont heureux et ils se le disent.

En allant plus loin dans notre analyse, nous pensions que ce taux important du *renforcement de la cohésion* était dû au fait que les membres se soient vus et que leurs visages aient pu être découverts. Mais les textes qui ont suivi la rencontre télévisuelle n'ont aucune fois mentionné cet aspect de la rencontre. Il nous fallait donc chercher dans une autre direction.

Notre deuxième hypothèse sera inspirée des apports de Adler et Towne (1997), cités par Proulx (1999). Ces auteurs déclarent que « les progrès dans la tâche et la menace extérieure concourent aussi à une meilleure cohésion interne des équipes » (p. 18). En effet, lors de la visioconférence, le groupe a dû s'exposer et se confronter aux regards extérieurs. Du même coup, la comparaison devient possible. Et c'est précisément ici que se justifie cette importance des scores. Voici quelques extraits qui consolident nos propos :

« La visioconférence a pris toute son importance car nous avions à défendre notre projet et découvrir le travail des différents groupes. C'était fort intéressant. Bravo Thomas, tu as été un excellent porte-parole, mais nous n'avions aucun doute là-dessus ! » (Patricia, Création de l'Activité 2, 02.04.04).

La comparaison avec l'Autre, ce qui est dehors, à l'extérieur de la communauté déclencherait des réactions fortes de *renforcement de la cohésion*. A présent, Patricia, Valérie, Karine et Thomas se sentent rassurés, leur progression semble être en harmonie avec ce qui se fait dans les autres communautés :

« Maintenant que j'ai vu les autres projets je suis rassurée car je pense que notre groupe a une bonne organisation et que nous avons déjà bien avancé. Merci à Thomas pour la présentation c'était très bien et l'ambiance était sympa. » (Karine, Création de l'Activité 2, 02.04.04).

EN BREF...

• L'hétérogénéité, dans la 1^{ère} étape du projet était perçue négativement : elle empêchait une construction équilibrée de *l'entreprise commune*. Certains membres, ceux-là mêmes qui avaient l'impression d'en « savoir moins » ne parvenaient pas à trouver leur place dans l'espace de négociation et « suivaient » le point de vue des autres.

Dans la 2^{ème} étape, nous sommes dans une autre dynamique. L'hétérogénéité, loin d'être niée, est vue comme une richesse. **Les singularités sont mises à profit** et cela pour trois raisons. D'abord, les apprenants ont pu verbaliser leurs ressentis. Ecoute de l'Autre, empathie et libération de la parole ont permis au groupe de porter un regard sur leur fonctionnement : quelle est ma place dans le projet ? Comment est-ce que je me situe par rapport à mes partenaires de travail ? (*Sentiment d'appartenance*).

Dans le même mouvement, et ce sera notre deuxième raison, les apprenants ont pu se dévoiler, toujours un peu plus. Mais cette fois-ci dans le registre de leurs compétences (*engagement mutuel*). En effet, la communauté se rend compte de la diversité de chacun : on découvre l'Autre dans ce qu'il peut nous apporter. On le voit agir et interagir. *L'engagement mutuel* est donc d'une autre nature que dans la première étape, la connaissance des potentialités de chacun est mise en exergue non pas par ce qui est dit mais par ce qui est accompli au sein de la communauté.

Enfin, et ce sera notre troisième point, une ambiance conviviale règne dans la communauté. Le *renforcement de la cohésion* bat son plein : encouragements, félicitations, expressions de motivation ponctuent et animent les discours. Chacun des partenaires prend soin de souligner l'apport et l'effort de chacun. Tout devient stimulant, et renforce l'investissement des participants.

Certes ces trois points, indépendamment les uns des autres, sont importants, mais l'analyse a révélé que c'est la **synergie entre ces trois pôles** qui ont permis au groupe de comprendre leur hétérogénéité de manière positive et motivante (cf. relation (1) dans la figure 10.1).

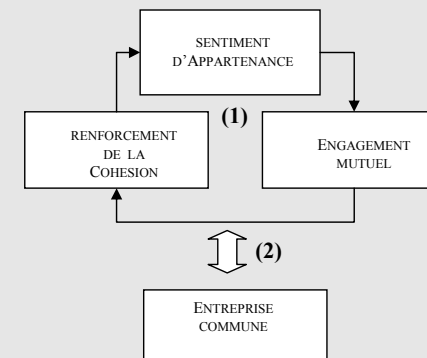


Figure 10.1
 La synergie entre les trois dimensions

Et cette dynamique a eu des effets profitables : nous avons observé que le groupe participe de manière équilibrée dans les démarches de *l'entreprise commune*. La parole des uns résonne avec celle des autres, les étudiants collaborent, innover, avancent et cette fois-ci tous ensemble. (cf. relation (2) dans la figure 10.1).

Les conséquences sont immédiates : *l'engagement mutuel*, le *sentiment d'appartenance* et le *renforcement de la cohésion* ne s'en retrouvent que plus renforcés...

- Nous avons également observé le lien qui existe entre *l'entreprise commune* et le *répertoire partagé*. Dans le cadre de *l'entreprise commune*, les apprenants donnent leurs points de vue, expriment leurs envies et négocient des objectifs du projet avec leurs pairs. Cependant nous avons remarqué que les apprenants ressentent le besoin de concrétiser les propositions des uns et des autres sous forme de maquettes ou de documents. Ils produisent des ressources, ils « factuallisent leurs idées », même si elles ont une validité partielle (cf. relation (1) dans la figure 10.2)

Par la suite ces documents produits par le groupe seront le tremplin pour de nouvelles négociations concernant le projet. De nouvelles propositions pourront émerger à partir des formes concrètes et tangibles des précédentes (cf. relation (2) dans la figure 10.2).

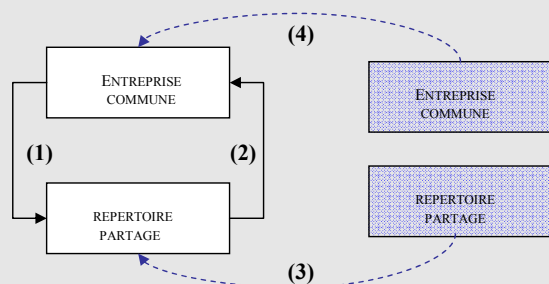


Figure 10.2
Relation entre entreprise commune et répertoire partagé

Mais notre analyse indique également que ce n'est pas suffisant. Il est nécessaire d'alimenter ce mouvement par du « sang neuf ». Des ressources nouvelles, d'autres éclairages théoriques, d'autres exemples de travaux effectués, bref un *nouveau répertoire* doit alimenter les réflexions du groupe. Car les compétences initiales des uns et des autres ne suffisent plus, il faut aller voir ailleurs pour donner du relief au projet ! L'action du tuteur est ici très importante, c'est lui souvent qui propose ces nouvelles ressources, c'est lui encore qui apporte un éclairage nouveau sur la question (cf relation (3) dans la figure 10.2).

Son action ne s'arrête pas là, elle concerne également *l'entreprise commune*, le tuteur « recadre » le projet en aidant à la formulation de nouvelles lignes directrices tout en prenant garde aux attentes de l'institution Learn-Nett (cf. relation (4) dans la figure 10.2).

CHAPITRE 11

ANALYSE DE L'ÉTAPE 4 : FINALISATION DU TRAVAIL

1. PRESENTATION GENERALE

Dans l'étape précédente, les étudiants ont décidé les grandes lignes de leur projet, nous l'avons vu. Les apprenants entrent maintenant dans la finalisation du travail. Ils produisent des textes, affinent les activités et concluent leurs efforts par la publication d'un site³².

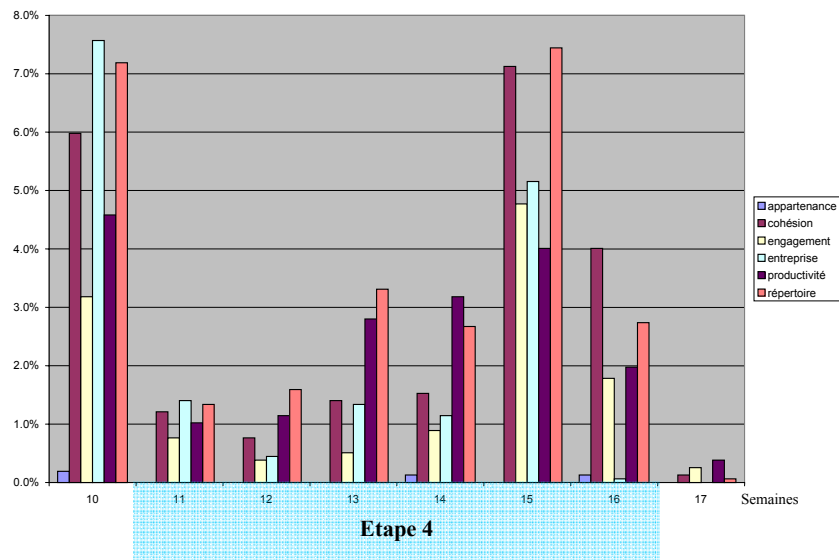
Comme l'indique la lecture du tableau 11.1, cette étape se caractérise par une baisse générale de toutes les catégories. *L'entreprise commune* passe de 7.6 à 1.4%, le *répertoire partagé* de 7.2 à 1.3% et, enfin, la *productivité* de 4.6 à 1%. Cette diminution s'explique essentiellement par le changement de modalité de travail. Les étudiants partagent les tâches, ils travaillent en dyades : Genève de son côté et Besançon du sien. Ainsi, pendant trois semaines la plateforme n'est plus indispensable pour l'avancement du projet.

Puis les valeurs des catégories augmentent sensiblement. Le *répertoire partagé* double d'intensité : 2.7 à 7.4%. *L'entreprise commune* fait un saut spectaculaire (1.1 à 5.2%), la *productivité* est également en hausse (3.2 à 4%). Nous sommes à la quinzième semaine et la date de restitution des travaux approche : il ne reste plus que quelques jours pour terminer le projet. Le temps presse, il faut finir.

Enfin le 14 mai le site est publié : c'est l'explosion de bonheur, comme le témoigne le pourcentage de *renforcement de la cohésion* qui passe de 1.5 (semaine 14) à 7.1% (semaine 15).

Notons encore que durant cette étape le tuteur a une attitude particulière : il se met en retrait et intervient uniquement dans la phase finale, juste avant le dépôt du site. Nous pourrions d'ailleurs explorer les conséquences de cette attitude dans le développement de notre travail.

³² Le travail final n'est pas présenté sous forme papier, il est édité en format *html* et sera publié sur le campus virtuel de Learn-Nett.
http://www.icampus.ucl.ac.be/LN2004/group/40226ef89c7d7_team_42/SITE_ROUGE/index.htm



Grappe 11.1
Les catégories dans l'étape 4

semaine	appartenance	cohésion	engagement	entreprise	productivité	répertoire
10	0.2%	6.0%	3.2%	7.6%	4.6%	7.2%
11	0.0%	1.2%	0.8%	1.4%	1.0%	1.3%
12	0.0%	0.8%	0.4%	0.4%	1.1%	1.6%
13	0.0%	1.4%	0.5%	1.3%	2.8%	3.3%
14	0.1%	1.5%	0.9%	1.1%	3.2%	2.7%
15	0.0%	7.1%	4.8%	5.2%	4.0%	7.4%
16	0.1%	4.0%	1.8%	0.1%	2.0%	2.7%
17	0.0%	0.1%	0.3%	0.0%	0.4%	0.1%

Tableau 11.1
Pourcentage des catégories dans l'étape 4

2. PRODUCTIVITE

Au début de cette étape les étudiants s'organisent en dyades. Cela semble pertinent, car le projet qu'ils désirent réaliser contient deux parties bien distinctes. Des activités sont prévues pour vérifier la *compréhension en lecture*, d'autres sont centrées sur des aspects ayant trait à la *production de textes*. Cependant, cette distribution des tâches aura des répercussions car les apprenants font un **usage différent de la plateforme**.

Les étudiantes de Besançon s'envoient régulièrement des messages sur le *forum*. Elles y sont obligées pour coordonner leurs actions et progresser dans la rédaction : l'une est partie en stage à Paris, l'autre est restée à Besançon. Voici des exemples de leurs échanges :

« On se partage le boulot... sur quoi préfères-tu travailler ? Dis-moi et je prendrai le reste. » (Valérie, Contenus, 20.04.04)

« Peu m'importe la partie à travailler, toutefois vu que j'ai pas mal bossé sur la typologie et le scénario pédagogique au préalable, je veux bien m'occuper du 5ème, 6ème et 7ème point. [...] Est-ce que cela te convient ? » (Patricia, Contenus, 21.04.04)

Quant à Genève, leurs conditions de travail sont tout autres. Karine et Thomas se voient régulièrement en présentiel. Correspondre par le biais du réseau semble artificiel pour les deux étudiants genevois. Rien ou presque de leur collaboration ne transparaît dans le campus virtuel. Voici un des rares messages du *forum* qui précise ce qui se passe du côté suisse :

« Voilà j'ai discuté de ta proposition d'activité avec Thomas (remettre dans l'ordre la phrase) et c'est vrai qu'il m'a posé des questions auxquelles je n'avais pas pensé. » (Karine, Rédaction des deux activités de compréhension, 21.04.04).

Suite à cette nouvelle organisation, Valérie et Patricia ne sont plus en mesure de constater la progression de leurs collègues. Ce manque d'information est difficile à gérer, elles s'en inquiètent à plusieurs reprises :

« Nous souhaiterions savoir également où est-ce que vous en êtes sur la page index du site, celle que Thomas avait proposée, était plutôt bien...a t-elle évoluée ? [...] On se pose pas mal de questions en ce moment et nous pensons qu'une réunion sur le chat mardi soir serait bien utile pour faire le point sur l'état d'avancement de votre travail. » (Valérie et Patricia, Produit final, 1.05.04).

Ces deux extraits mettent en exergue un aspect essentiel du travail à distance. Les protagonistes doivent toujours **explicitement** leurs actions en dehors de la plateforme collaborative. Ils sont tenus de dire ce qu'ils font, de montrer comment ils progressent dans leurs activités et de signaler à tout moment ce qu'ils pensent du projet. En effet, ce qui se fait chez soi ou lors de réunions en présentiel, ne transparaît pas comme par magie sur le campus virtuel.

A notre avis, la formation préliminaire destinée aux futurs étudiants Learn-Nett, ou celle prévue pour les tuteurs, devrait insister sur cet aspect inhabituel de la formation : rien n'indique la progression et le cheminement dans le projet en dehors de ce qui est écrit dans le campus virtuel. Voici deux exemples d'explicitation qui illustrent notre propos :

« Je vais lire vos documents aujourd'hui et je vous réponds dès que possible » (Tuteur, Chat 27 avril, 27.04.04).

« Pour faciliter à tout le monde le rassemblement des contenus de Patricia et moi, je vous tiens au courant sur l'avancement de mes modifications. » (Valérie, Produit final, 28.04.04)

Et ces comportements ont des avantages certains. Chaque protagoniste peut suivre aisément le parcours des autres, il peut se positionner dans la réflexion commune, soumettre son avis sur les travaux réalisés, etc.

Dans cette catégorie, l'**action du tuteur** se réalise en trois temps.

Au début de l'étape (semaine 11), il soutient la mise en place du partage des tâches. Il sait ce qui est attendu par l'institution Learn-Nett, que ce soit dans la quantité de travail à fournir (nombre de pages à rédiger) ou que ce soit sur les thématiques qu'il est nécessaire d'aborder pour « asseoir » le projet (contextualisation du travail, typologie d'usage, processus de collaboration, etc.). A ce propos, les consignes de travail et les critères d'évaluation sont clairement exposés dans le Guide pédagogique (2003-2004, p. 4). Le tuteur y fait d'ailleurs référence, comme toujours, pour renforcer son discours. Voici ce qu'il dit aux apprenants :

« Pour se partager les dernières tâches qui restent pour terminer le projet... il convient de faire référence aux consignes données dans le Guide Pédagogique. [...] Cela vous permettra de commencer à réfléchir sur la planification des dernières semaines » (Tuteur, Organisation, 7.04.04).

Dans un deuxième temps, *de la semaine 11 à la semaine 14*, le tuteur prend de la distance. Il suit quotidiennement l'avancement du projet, mais se garde de tout commentaire. Un extrait de son carnet de bord explique les raisons de cette attitude :

« J'ai l'impression d'être trop présent, il faut que je laisse plus d'espace aux apprenants pour s'exprimer, et pour vivre pleinement les dynamiques de collaboration. On verra ce que ça donnera » (Tuteur, carnet de bord, 25 mars).

C'est ainsi que nous avons pu observer que certains apprenants prennent en charge le travail du tuteur : rappel des échéances, respect des objectifs de Learn-Nett, mise en lien entre ce qui est fait et ce qui reste à faire, etc. Cette observation corrobore l'existence d'un « comportement de relève » (Peraya et Dumont, 2003). Les étudiants imitent le comportement verbal et interactionnel de l'enseignant lorsque celui-ci est absent. Une intervention de Patricia illustre notre propos :

« Concernant notre production proprement dite, j'ai relu avec beaucoup d'attention le guide pédagogique, je pense qu'il va falloir que l'on se répartisse le travail et peut-être tenir compte des compétences des uns et des autres. A ce sujet je vous propose ma contribution pour le document écrit et le volet pédagogique, mais je reste totalement ouverte aux décisions du groupe » (Patricia, Rédaction des deux activités de compréhension, 20.04.04).

La manière d'agir de Patricia est particulière et indique une attitude favorable à l'apprentissage collaboratif. Elle étaye d'abord ses propositions par le Guide pédagogique ; elle fait donc référence à un répertoire commun à l'ensemble de la communauté. Puis, elle invite chaque protagoniste à tirer parti des compétences des uns et des autres, nous sommes bien là dans la mutualisation des savoirs (*engagement mutuel*). Et enfin, elle soumet une proposition de travail : elle « factuelise ses idées », tout en soulignant que les décisions sur le produit final appartiennent au groupe (*entreprise commune*).

Dans un troisième temps, *dans la semaine 15 et 16*, le tuteur revient à la charge. Il ne reste qu'une semaine pour rendre le travail et la production demande des interventions régulières.

3. REPERTOIRE PARTAGE

La catégorie *répertoire partagé* devrait être *a priori* fortement représentée dans cette étape de Learn-Nett. Nous sommes dans la *finalisation du projet*, il faut produire des textes, des exercices, des descriptifs d'activités, etc. Bref, les apprenants devraient concrétiser leur travail, fruit de leur créativité, de leurs négociations et de leurs apprentissages.

Cependant nous remarquons que cette catégorie reste en général relativement peu élevée (environ 2%). Seule la semaine 15 émerge tel un pic, on passe de 2.7 à 7.4%.

Nous avons précédemment exposé les raisons de cette dynamique des scores : vu les modalités de travail choisies, en sous-groupe, chacun « chez soi », la plateforme n'est plus le théâtre principal des échanges. Elle ne peut plus témoigner de l'apport de nouvelles ressources.

Toutefois, les textes ont révélé une autre raison : le groupe de Genève a lâché prise durant les trois premières semaines. Examens, travaux à rendre se bousculent dans cette période, d'ailleurs Karine semble s'en excuser à la fin de la 14^{ème} semaine :

« Vous devez vous dire "enfin une réaction de Genève", et oui on a beaucoup de boulot et jusqu'à mercredi c'est la cata...pour vous dire franchement on a pas beaucoup avancé mais on va s'y mettre tout de suite après notre travail de mercredi » (Karine, Contenus, 03.05.04)

Quant au saut des scores à la 15^{ème} semaine (7.4%), il s'explique aisément : nous sommes à quelques jours de la fin du projet et la communauté s'empresse de finir.

Nous désirons maintenant porter notre regard sur un aspect important de cette étape : l'**évaluation**. Chaque étudiant ressent le besoin de faire valider sa production par l'ensemble de la communauté : pour se confronter aux exigences de ses pairs d'une part, et d'autre part pour se situer par rapport aux exigences de l'institution Learn-Nett. En voici quelques extraits révélateurs du corpus :

« Je ne sais pas trop si ce que j'ai tenté de rédiger correspond à ce qu'on attend de nous. Que pensez-vous de ce début ? N'hésitez pas à apporter des corrections, ajouter ou supprimer des choses... » (Valérie, Contenus, 25.04.04).

« Je vous le soumet afin que le groupe en prenne connaissance et le valide » (Patricia, Contenus, 02.05.04).

Nous avons constaté que les évaluations qu'ils reçoivent des autres membres sont toutes identiques. Elles peuvent se résumer par la formule : « tout ce que vous faites c'est très bien ! » :

« J'ai lu vos contenus. J'ai rien à ajouter et c'est très bien » (Karine, Contenus, 03.05.05).

« Je viens de prendre connaissance de l'activité 3 que je trouve super bien. [...] Comme le dit Valérie pour un premier jet, c'est un beau travail. [...] Bonne journée et bravo pour cette belle réussite d'activité » (Patricia, Exercice 3, 14.04.04).

Pour aller plus avant dans notre analyse, nous avons formulé quelques hypothèses au sujet de ces prises de position « trop souvent » positives et favorables. Car s'il est vrai que Learn-Nett

réunit des individus de tout horizon, avec des histoires de vie qui leur sont propres, avec des formations et des besoins singuliers, les apprenants auxquels nous nous intéressons semblent « extraordinairement » uniformes sur ce point.

Notre *première hypothèse* est issue de la théorie proposée par Houssaye. Nous avons vu que le projet Learn-Nett brassait les rôles. On change de paradigme. L'enseignant délègue son pouvoir en faveur des apprenants. Ces derniers développent eux-mêmes leurs objectifs d'apprentissage, ils s'organisent, etc. (chapitre 1, p. 12). Nous supposons que les apprenants n'ont toutefois pas assez d'expérience dans ce domaine pour assumer ce rôle jusqu'au bout. Ils sont pour la plupart issus de situations de formation ordinaires : là précisément où l'enseignant enseigne, là encore où ils prennent des notes, là aussi où ils sont évalués... Dans Learn-Nett nous sommes bien à contre-courant de ce qui se fait habituellement. Nous serions donc dans une **inertie des pratiques**, l'étudiant « conventionnel » ne peut se métamorphoser totalement, il n'ose pas évaluer, et pour cause, on ne l'a presque jamais habilité à le faire.

Notre *seconde hypothèse* est plus pragmatique, les étudiants auraient des **exigences fort différentes**. La communauté n'a pas eu l'occasion de se créer un répertoire de critères communs. Le seul outil qu'elle tient en sa possession reste le Guide pédagogique. Et là encore, les étudiants pourraient avoir des niveaux d'interprétation différents.

C'est ainsi que les apprenants finiront par demander de l'aide au tuteur. Car ils ont toutefois besoin de se sentir rassurés dans leurs productions, d'avoir une « validation avant la validation », comme l'indiquent ces messages à l'intention du tuteur :

« Un petit message à notre tuteur (en particulier) : peux-tu me dire si c'est dans le droit fil du travail demandé ? » (Patricia, Contenus, 25.04.04).

« J'ai lu vos documents de contenus et je vous félicite, il faudrait demander à notre tuteur mais je pense que vous êtes sur la bonne voie » (Karine, Contenus, 26.04.04).

Au sujet du **rôle du tuteur** dans cette catégorie, il se scinde en deux modalités d'action. La première, évidemment, reste de l'ordre de l'*évaluation*. Quant à la seconde, elle est caractérisée par un *apport technique* conséquent.

Études d'abord **l'évaluation**. Le tuteur veille à ce que les apprenants respectent les consignes du Guide pédagogique :

« Le travail fourni est cohérent avec les consignes du Guide... Très bien ! Tous les points ont été abordés... » (Tuteur, Produit final, 27.04.04)

Mais son analyse ne s'arrête pas là. Il étudie en profondeur les contenus, tout en se gardant d'être normatif : il suggère et renvoie au jugement du groupe les différentes propositions qu'il leur soumet :

« Maintenant, je vous livre quelques commentaires qui pourraient vous servir pour compléter le travail. Comme d'habitude, c'est vous qui décidez si ça vaut la peine de les garder ou pas » (Tuteur, Produit final, 27.04.04).

Enfin le tuteur s'efforcera de relever les incohérences dans le travail :

« Souvent il y a une référence à l'utilisation d'Internet comme outil pour favoriser une communication à distance entre élèves [...] Cependant, les activités proposées ne touchent pas cette modalité d'interaction entre élèves. Que faire ? » (Tuteur, Produit final, 27.04.04).

L'**aide technique** fournie par le tuteur reste le deuxième point qui ressort dans cette catégorie. Les membres de la communauté doivent produire un site, mais ils ont quelques problèmes dans son élaboration. Le tuteur intervient à de nombreuses reprises pour fournir des explications permettant de réaliser le travail :

[Karine] : oui mais si on commence la structure du site on le met où ?

[Tuteur] : toujours dans l'espace document.

[Karine] : ok et après on le copie en html?

[Tuteur] : c'est ok Karine?

[Karine] : bof

[Tuteur] : non, la maquette que vous faites avec Claris, elle est déjà en html.

[Karine] : pour moi c'est encore très abstrait

[Karine] : oui mais on a besoin d'une adresse pour commencer la page non?

(Chat, 4 mai)

« bonjour Valérie, je voulais te demander si t'as réussi à résoudre le problème technique pour l'affichage de l'image des exercices Hotpotatoes... si jamais, je te mets en pièce jointe les explications pour le faire...ça devrait marcher... bonne chance! » (Tuteur, e-mail, 06.05.04).

4. RENFORCEMENT DE LA COHESION

Tout comme les autres catégories précédemment étudiées, *le renforcement de la cohésion* baisse considérablement de l'étape 3 au début de l'étape 4. Elle passe de 6 à 1.2%. Nous sommes dans l'« après-visio ». L'euphorie et l'allégresse qui avait mobilisé la communauté ont disparu. Fini les cotillons, les calicots au vestiaire !

Les rares interventions de cette période expriment un certain malaise en général. Nous avons déjà pu le constater : doutes et soucis font partie des échanges entre étudiants. En voici un exemple :

« Sinon Patricia et moi venons de refaire une réunion de travail téléphonique et nous sommes un peu inquiètes pour ne rien vous cacher...Où en êtes-vous? » (Valérie, Site final, 09.05.04).

De plus, **l'attitude de Thomas** est un indice pertinent de l'ambiance qui règne au sein de la communauté.

Cet étudiant ne fait plus usage de la plateforme pendant une période relativement longue : de la 11^{ème} à la 14^{ème} semaine. Les seuls « liens » qu'il garde avec la communauté se font par l'intermédiaire de Karine :

« Thomas m'a dit de vous dire que ça l'arrangeait s'il n'y avait pas de chat ce soir » (Karine, Chat 27 avril, 27.04.04).

D'ailleurs, Patricia et Valérie s'en inquiètent et formulent plusieurs invitations afin que Thomas se positionne et intervienne dans le projet :

« Thomas nous aimerons bien connaître ton avis. Tes suggestions par rapport aux différents contenus que nous avons proposés » (Patricia, Contenus, 03.05.04).

Mais rien n'y fait !

Au contraire, lors du *chat* de la 15^{ème} semaine, la situation devient encore plus grave. En effet, Thomas se montre irrespectueux envers ses interlocuteurs :

[Valérie] : Je vois que Thomas est en forme ce soir!
 [Thomas] : Les apparences sont trompeuses parfois
 [...]
 [Thomas] : Moi je crois que Learn-Nett est une bonne expérience mais pas dans un contexte convenable!
 [...]
 [Tuteur] : vous parlez de communication à distance entre élèves...
 [Thomas] : moi je parle de rien du tout...
 [...]
 [Thomas] : Vive Learn-Nett, et dire qu'on a d'autres cours !
 [...]
 [Thomas] : Ok, alors c'est bon ? On peut aller manger?

(Chat 4 mai)

Il quitte même le chat de manière impromptue.

[Tuteur] : T'as plus rien à ajouter Thomas?
 [Karine] : non je crois que Thomas est déjà parti

(Chat 4 mai)

Nous interprétons cette attitude de deux manières. La première fait appel au manque de suivi des interactions : Thomas ne sait plus ce qui se passe sur la plateforme. Imaginez, 14 messages ont été déposés la 11^{ème} semaine, 11, la 12^{ème}, puis 27 et 25 pour respectivement la 13^{ème} et la 14^{ème} semaine ! Au total, cela nous donne environ 90 messages dont Thomas n'a pas eu connaissance ! De quoi être dépassé. Comme il le dit lui-même lors du *chat* qui suit cette période :

[Thomas] : Je suis dépassé... J'aimerais vraiment discuter face à face, c'est la M...

(Chat 4 mai)

Notre seconde compréhension de cet incident est liée au contexte. Learn-Nett est une situation de formation exigeante. Mais voilà Learn-Nett reste une formation qui s'insère parmi d'autres cours universitaires. La situation peut devenir stressante, nous l'avons vécue à deux reprises.

Cependant ce qui a retenu toute notre attention hormis la situation proprement dite, c'est la réaction du groupe, ou plutôt devrait-on dire la *non réaction*. Il semblerait que mis à part le tuteur, personne ne se soit rendu compte de ce qui s'est passé : aucun discours n'évoque cette situation, aucun message n'aborde le malaise de Thomas. Qui plus est, les étudiants oublient les événements difficiles des semaines précédentes lors de l'explosion de joie du 14 mai :

[Valérie] : je n'ai jamais douté de vous, je vous fais totalement confiance!

« L'expérience de collaboration et le travail du groupe me satisfont entièrement » (Thomas, e-mail du 14.05.04).

Un autre événement est en écho avec ce que nous venons d'évoquer. Il concerne la **réaction des bisontines** après les semaines d'«absence» du duo Thomas et Karine. Voici un extrait de leurs échanges :

« Vous devez vous dire "enfin une réaction de Genève", et oui on a beaucoup de boulot et jusqu'à mercredi c'est la cata...pour vous dire franchement on a pas beaucoup avancer mais on va s'y mettre tout de suite après notre travail de mercredi » (Karine, Contenus, 03.05.04).

« Cela fait plaisir d'avoir un message de Genève, et je suis heureuse de savoir que vous êtes disponibles mardi pour un chat, on fera alors le point de notre projet. Nous ne nous sentions pas abandonnées avec Valérie, nous nous doutions bien que vous aviez des partiels en ce moment. Si mercredi, vous vous y mettez avec Thomas, c'est donc parfait » (Patricia, Contenus, 03.05.04).

La réponse semble quelque peu paradoxale lorsqu'elle est mise en regard avec les messages postés les jours précédents : Valérie affichait clairement que la dyade genevoise ne remplissait pas les rôles qu'elle devait jouer :

« Patricia et moi, nous nous interrogeons beaucoup au sujet de l'avancement du projet, vous en êtes où ? Que se passe-t-il ? » (Valérie, Contenus, 1.05.04).

A nouveau on peut penser que nous sommes dans une situation où le conflit semble « glisser », on ne voit pas, on ne veut pas voir, on ne dit rien, ou plutôt on désire se taire...

Nous émettons **trois hypothèses** concernant cette attitude « très » positive.

La première concerne la **fragilité du groupe** : on n'expose pas clairement son point de vue au sujet du fonctionnement du groupe, de peur peut-être de heurter les sensibilités, que les membres vivent des situations conflictuelles importantes et irrémédiables. Et pourtant le groupe avait institué des règles de communication : c'était lors du deuxième *chat*. On évoquait la libération de la parole, l'écoute et la simplicité des rapports :

[Patricia] : Et puis je pense qu'il faut que l'on ait la simplicité de se dire les choses de manière transparente. Si quelqu'un à un moment donné a des difficultés, le groupe doit l'entendre, cela fait partie du travail collaboratif !!!

[...]

[Thomas] : Très juste Patricia, comptez sur mon franc-parler! Et ma sincérité.

(Chat, 9 mars)

Mais il semble que la situation actuelle empêche cette liberté d'expression : il ne reste qu'une semaine de travail, et l'on ne peut pas se permettre de faire « exploser » la communauté. Et ce sera notre deuxième hypothèse. En effet, nous sommes à la **fin du parcours Learn-Nett**, quelques jours seulement séparent cet incident avec la date du 14 mai. Les apprenants veulent finir, parcourir les derniers mètres, même si cela nécessite de modérer leurs points de vue.

Notre troisième hypothèse concerne la **confiance** que les membres pourraient se témoigner. Il est vrai que quelques mois de vie commune ont déjà passé, les étudiants sont parvenus jusqu'ici sans encombre et ils se sont prouvés qu'ils étaient capables de collaborer.

Au niveau de l'*entreprise commune*, le **tuteur** intervient davantage sur deux versants. Il oriente la réflexion par rapport aux **exigences et aux objectifs** du Guide pédagogique :

[Thomas] : Mais ce site ne doit pas forcément être "utilisable" en intégralité c'est juste une sorte de "Mise en forme"?

[Tuteur] : c'est un document que les enseignants doivent pouvoir lire et voir comment fonctionnent les exercices.

(Chat 4 mai)

Il encouragera les étudiants à conserver une **structure identique** pour chacune des productions individuelles :

[Tuteur] : d'abord on met les objectifs, ensuite la description et après la consigne...qu'en pensez-vous?

[...]

[Thomas] : Excellent pour que tout le monde ait la même structure!

(Chat 4 mai)

Dans cette intervention du tuteur, nous soulignons également son souci constant de renvoyer ses propositions à une dynamique collaborative. Son action pourrait se résumer ainsi : suggérer, puis alimenter la réflexion et favoriser ainsi l'initiative du groupe.

6. ENGAGEMENT MUTUEL

L'*engagement mutuel* est faiblement représenté tout au long de cette étape de travail : environ 1%. Cependant la 15^{ème} semaine se démarque une fois encore : l'*engagement mutuel* passe à 4,8% !

Ces 4,8% sont soulignés par la mise en correspondance des compétences des uns et des autres. Nous avons pu constater que les « talents » de certains sont mis à profit. L'exemple de Karine nous le montre :

« Hé oui j'ai vérifié notre activité à trous qu'on avait délaissée depuis quelques jours et c'est vrai que le bouton vérifier et indice ne marche toujours pas...il faudrait que je regarde avec Thomas pourquoi on arrive pas à valider ça. Ou sinon je demanderai à notre experte Valérie. » (Karine, Rédaction des deux activités de compréhension, 05.05.04)

Mais ce qui est également important de relever dans les discours, c'est la facilité avec laquelle les apprenants signalent les limites de leurs compétences pour solliciter l'aide de leurs pairs. Ils ne semblent plus avoir peur de se dévoiler :

« Je ne vous cacherai pas que l'art de la rédaction n'est pas mon fort mais Patricia s'est proposée tout à l'heure lors de notre réunion de travail, de reprendre ce que j'ai fait pour le rendre un peu plus digeste ! » (Valérie, Contenus, 1.05.05)

Nous avons évoqué dans le chapitre 10, la naissance d'un faisceau de zones multiples de développement proximal lorsque nous mettons en évidence l'hétérogénéité du groupe. Qu'en est-il vraiment ?

L'étude des interactions montre qu'un soutien émerge. Cependant nous sommes loin du « aide-moi à faire tout seul ». En effet, les apprenants font « à la place de », ils prennent en

charge une tâche complexe qu'ils sont seuls à pouvoir réaliser. Des ébauches d'explication sont lancées, mais elles ne se concrétisent pas réellement.

Notre compréhension du phénomène prend appui sur deux éléments. Le premier concerne la contrainte temporelle : il ne reste que quelques jours, et l'on sent que la communauté a hâte de finir sa mission dans les délais, on ne peut pas se permettre de prendre le temps d'accompagner l'Autre dans sa compréhension et/ou dans ses apprentissages. Le deuxième est inhérent au principe du travail collaboratif à distance : certaines difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants, tout comme les explications données sont difficilement explicites à l'écrit. Les interactions à ce sujet semblent d'ailleurs quelque peu indigestes...

[Tuteur] : je voulais juste savoir, si t'as mis tous les fichiers du site dans un même dossier quand tu l'as fait à la maison parce que je vois qu'ici à l'uni il y en a trois.

[Karine] : Alors je ré explique...oui c'est juste, on a un grand dossier "site Projet". Dans ce dossier, on a toutes les pages créées et un dossier "Images" dans lequel il y a un dossier dessins où il y a tous les dessins...et aussi un petit dossier "_vti_cnf" dedans il y a aussi les mêmes dessins...ça doit être créé automatiquement. Dans le dossier "Site projet", on a un dossier "Hotpotatoes (activité prod) dans lequel on a l'activité 2 exécutable!

[Tuteur] : ok merci...

[Karine] : Tu vois le genre...ça peut paraître compliqué mais ça ne l'est pas vraiment...

[Tuteur] : est-ce que tu peux faire un essai? Juste pour la page d'accueil ?...

[Karine] : En fait nous comprenons pas pourquoi ça ne fonctionne pas sur la plateforme?

(Chat, 10 mai)

EN BREF ...

- Un des points importants de ce chapitre reste l'**organisation du travail** de la communauté (*productivité*). Les étudiants se partagent les tâches et travaillent en dyades. Cette manière de procéder est facilitée par la structure même du produit qu'ils désirent réaliser, leur projet se divise en deux parties bien distinctes : la première concerne la compréhension du conte, la deuxième aborde l'expression écrite et la production de textes. Tout semble facile, chacun des sous-groupes peut évoluer de son côté.

Cependant l'analyse du corpus a mis en évidence deux difficultés d'une telle dynamique.

La première concerne l'**explicitation des actions**. Le « chacun pour soi » ne peut être envisageable que dans la mesure où les protagonistes détaillent ce qu'ils réalisent et font pour l'avancement du projet. Les lectures à domicile, les rédactions en sous-groupes, les rendez-vous en présentiel doivent être signalés et décrits sur la plateforme collaborative. Plus encore, les productions individuelles (*répertoire partagé*) doivent être visibles et être soumises au jugement des autres. Ainsi l'entier de la communauté constate le travail effectué, mesure l'avancement du projet et s'organise en conséquence.

Le deuxième point nécessitant une attention particulière relève du **réajustement constant des actions** de chacun des groupes. Il faut redéfinir les objectifs et donner une structure commune aux productions individuelles (*entreprise commune*). Collaboration et coopération s'entremêlent. Les objectifs des premières semaines ont permis la division du travail, mais nécessitent une nouvelle mise à jour en fin de parcours en vue d'une réalisation homogène du projet. Car ne l'oublions pas, ce dernier reste avant tout le produit de la communauté dans son intégralité...

Nous constatons ainsi **les liens qui existent entre les catégories productivité, répertoire partagé et entreprise commune** (cf. relation (1) dans la figure 11.1).

En effet, les étudiants s'organisent, se donnent des méthodes de travail, se fixent des échéances (*productivité*). Puis ils produisent des textes, proposent des activités (*répertoire partagé*). Les réalisations des uns et des autres sont soumises au jugement des pairs : non pas en termes de qualité, nous l'avons vu, mais en termes de cohérence et de respect des objectifs, définis à la fois par la communauté et par les exigences de l'institution Learn-Nett (*entreprise commune*) : on négocie, on discute à nouveau les orientations du projet, on planifie ce qui reste à faire (*productivité*), pour retourner à de nouvelles rédactions (*répertoire partagé*)...

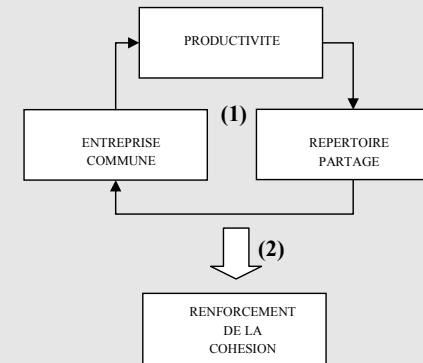


Figure 11.1

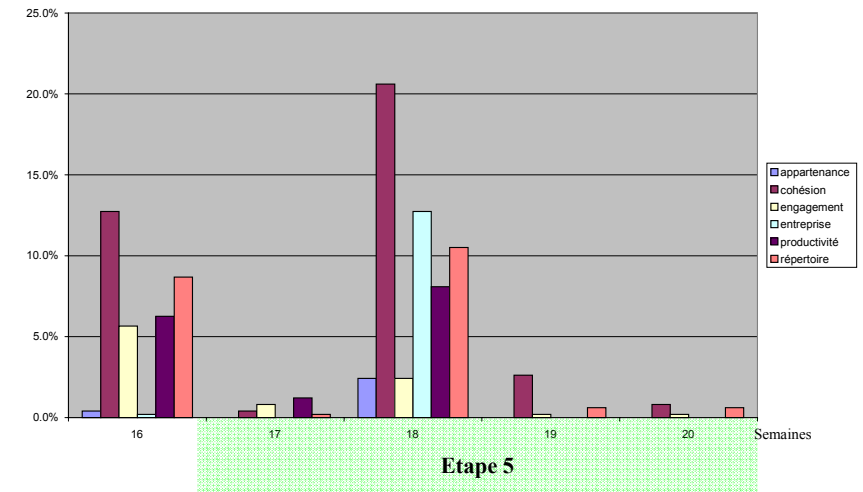
Relation entre productivité, répertoire partagé, entreprise commune et renforcement de la cohésion

- Dans cette étape du travail, nous avons constaté que la synergie entre les pôles *productivité*, *répertoire partagé* et *entreprise commune* avait des conséquences importantes sur **le renforcement de la cohésion** (relation (2) dans la figure 11.1). Lorsque les trois premières catégories vont, tout va ! La communauté fait part de son enthousiasme, les encouragements fusent : démonstrations de satisfaction et plaisir de collaborer garnissent les échanges de sourires...

Seulement voilà, lorsque la machine est grippée, que les réalisations se font attendre et que le projet semble « dormir », le *renforcement de la cohésion dans le groupe* se défait... Ce qui semble plutôt normal : les protagonistes montrent une certaine lassitude, émettent des doutes dans la réalisation du projet, expriment leurs inquiétudes, etc.

CHAPITRE 12

ANALYSE DE L'ETAPE 5 : EVALUATION PAR LES PAIRS



Graph 12.1
Les catégories dans l'étape 5

1. PRESENTATION GENERALE

Nous voici arrivés à la dernière étape : les apprenants sont sollicités pour évaluer le travail effectué par un autre groupe, non pas en termes de collaboration, mais en termes de qualité du produit final. Pour ce faire, ils choisissent une réalisation parmi la palette des sites des différentes communautés d'apprenants de Learn-Nett et en donnent un jugement écrit.

Au début de cette dernière étape, nous relevons que la plupart des catégories diminuent : le *renforcement de la cohésion* passent de 12.7% à 0.4%, *l'engagement mutuel* de 5.7% à 0.8 %, la valeur de la *productivité* descend de 6.3% à 1.2%, quant au *répertoire partagé*, il fluctue de 8.7% à 0.2%. Nous interprétons ce phénomène comme une « baisse de pression » : le travail final est rendu, les apprenants reprennent leur souffle. La 17^{ème} semaine devient ainsi un temps de pause avant de se remettre en contact et de fournir un dernier effort.

Lors de la 18^{ème} semaine, la collaboration reprend le pouvoir, un *chat* est organisé pour que les étudiants échangent sur la structure de leur analyse et s'accordent sur une méthode de travail. Leur évaluation fera l'objet une fois encore d'une publication dans le campus virtuel de Learn-Nett.

Ce dernier rendez-vous synchrone est également l'occasion de faire un bilan : comment ont-ils vécu leur collaboration ? Les avis se partagent, on parle volontiers de ses ressentis et de ses impressions.

Et puis ce sera le temps des remerciements et des adieux, la fierté d'avoir terminé et d'avoir su travailler ensemble se mêlent à la tristesse des « aux revoirs ». Eh oui, le travail collaboratif prendra fin la semaine suivante. La valeur du *renforcement de la cohésion* témoigne de l'intensité de ces échanges, elle atteindra 20.6% et ce sera l'un des scores les plus importants de tout le projet Learn-Nett !

semaine	appartenance	cohésion	engagement	entreprise	productivité	répertoire
16	0.4%	12.7%	5.7%	0.2%	6.3%	8.7%
17	0.0%	0.4%	0.8%	0.0%	1.2%	0.2%
18	2.4%	20.6%	2.4%	12.7%	8.1%	10.5%
19	0.0%	2.6%	0.2%	0.0%	0.0%	0.6%
20	0.0%	0.8%	0.2%	0.0%	0.0%	0.6%

Tableau 12.1
Pourcentage des catégories dans l'étape 5

2. RENFORCEMENT DE LA COHESION

20.6% sont les scores du *renforcement de la cohésion* lors de la 18^{ème} semaine ! Epoustouffant. Les étudiants tout comme le tuteur manifestent leur joie. Les textes foisonnent de compliments et de sentiments de satisfaction. Comme en témoignent les extraits suivants :

[Valérie] : j'ai apprécié notre bonne entente... on était tous sur la même longueur d'onde et j'ai vraiment pris plaisir à travailler avec vous!

[Thomas] : Je pense que l'on s'est vraiment bien entendu en faisant des compromis intelligents et indispensables!

[Patricia] : En plus il y a eu un certain respect des uns des autres, en période d'examens par exemple !

[Karine] : chacun y a mis du coeur et du temps... merci aux filles pour leur investissement
(Chat, 23 mai)

Il est intéressant de noter que les quelques tensions de fin de parcours se sont évaporées. A présent, il n'y a que le résultat final qui compte, seuls les aspects positifs de la collaboration entrent en scène. On a réussi, quoique cela nous ait coûté et c'est cela qui importe désormais.

« Merci à tous pour cette belle collaboration, cette expérience Learn-Nett aura été très enrichissante » (Patricia, Cyber Chaperon, 18.05.04).

« L'expérience de collaboration et le travail du groupe me satisfont entièrement » (Thomas, e-mail du 24.05.04).

Une lecture plus approfondie des textes a montré que les discours des protagonistes relevaient plusieurs aspects de leur collaboration.

Le premier concerne l'**entreprise commune** : les apprenants soulignent que les objectifs de tous ont pu être entendus et leur réalisation reflète les aspirations de chacun des membres :

[Patricia] : Ce que j'ai apprécié c'est que nous n'avons jamais perdu de vue, que nous effectuons un travail commun et c'est important.

(Chat, 23 mai)

Les protagonistes ont également indiqué l'importance des relations d'aide tout au long de leur expérience. Ils ont su tenir compte de leurs singularités et ont pu se soutenir mutuellement. Nous sommes bien ici dans les lignes de l'**engagement mutuel** : on connaît les compétences de nos différents partenaires de travail et on parvient à en tirer parti :

[Karine] : mon manque de compétences m'inquiétait... mais qu'après j'ai trouvé ces différences enrichissantes puisque Valérie et Patricia nous ont soutenu et ne nous ont pas laissé de côté avec nos difficultés

[Patricia] : Finalement, les choses se sont organisées assez naturellement, sans enjeu, ni de concurrence, mais en mutualisant les compétences de chacun.

(Chat, 23 mai)

Concernant le **sentiment d'appartenance**, là encore les étudiants ne sont pas avares de compliments et d'expressions de contentement :

[Valérie] : et je pense que l'on peut être fier de nous car tout à bien marché!

[Thomas] : Je suis content d'avoir pu faire partie de ce groupe.

Tous ces mots ne sont pas creux, car lorsque il s'agit de choisir entre un travail individuel ou collectif pour réaliser l'évaluation d'un autre site (le Guide pédagogique laisse cette liberté de choix), le groupe réagit vivement pour que la collaboration se poursuive jusqu'au bout :

[Valérie] : j'aurai bien aimé que l'on fasse la critique d'un autre travail de groupe ensemble.

[Thomas] : oui je suis d'accord avec Valérie pour que l'on fasse une critique commune!

[Karine] : personnellement je trouve que ce serait dans la suite logique des choses de faire la critique ensemble

[Patricia] : Je suis tout à fait de votre avis (une critique en commun).

(Chat, 23 mai)

Pour terminer sur ce thème, les apprenants soulignent une fois encore la pertinence de l'encadrement de leur tuteur. Leurs réflexions mettent en exergue quelques points importants de son suivi, son implication dans le projet, sa disponibilité, la régulation bienveillante qu'il fit des difficultés rencontrées par les apprenants.

[Thomas] : Bravo, en particulier à notre tuteur pour son implication et sa disponibilité!

[Patricia] : Les difficultés minimales ont été très bien régulées par notre tuteur, je pense quand on a montré parfois une certaine impatience à découvrir le site, vers la fin notamment.

(Chat, 23 mai)

Ils concluent par un élément d'importance : la communauté n'aurait pas été aussi performante sans un **accompagnement régulier** de la part de son tuteur. Cela nous renvoie au chapitre 2 (le *tutorat*, p. 26), lorsque nous évoquons l'apport fondamental du tuteur dans un apprentissage collaboratif à distance...

[Karine] : ha oui merci à notre super tuteur sans qui le groupe n'aurait pas si bien fonctionné
(Chat, 23 mai)

Nous aurons l'occasion de revenir sur cet aspect dans les conclusions de notre travail, quand nous aborderons la problématique de l'agir du tuteur (ses actions, comme son choix de ne pas intervenir).

3. ENTREPRISE COMMUNE

Lors de la 18^{ème} semaine, les scores de l'**entreprise commune** s'élèveront de 0% à 12.7% : les membres de la communauté interagissent rapidement en vue de se mettre d'accord sur la structure finale de la critique. Tout au long de leurs échanges ils définissent plusieurs aspects : le choix du travail à évaluer, la quantité de pages à fournir, le mode d'analyse à adopter (organisation selon des thèmes à traiter, construction d'une grille d'analyse), etc.

Il est intéressant de relever que ce moment d'**entreprise commune** se réalise de manière autonome³³. Le tuteur signale aux membres qu'il désire prendre de la distance et qu'il ne veut plus interférer dans leur collaboration tout au long de cette étape. Les apprenant ne se laissent pas démonter, bien au contraire, tous leurs gestes attestent de leurs compétences au niveau de la collaboration : ils confrontent leurs propositions, respectent la parole des autres, structurent l'avancement du travail (*productivité*) et produisent des ressources (*répertoire partagé*) en vue de la finalisation du texte.

Ils semblent réellement qu'ils aient appris à apprendre, vivre et collaborer à distance !

³³ D'ailleurs, lors du *chat* prévu par les apprenants pour s'organiser, le tuteur restera silencieux durant une vingtaine de minutes.

EN BREF...

Malgré les difficultés vécues, malgré les doutes, et en dépit des instants de crise, les étudiants sont prêts à renouveler un nouveau contrat et à s'investir dans une nouvelle démarche collaborative.

L'expérience fut un succès pour tous les membres de la communauté, ils ont réussi à réaliser un travail de grande envergure. Ils se connaissent. Ils sont conscients de leurs compétences et de leurs limites, et ils savent désormais comment en tirer avantage. De surcroît, le travail collaboratif semble offrir un accompagnement pour chacun d'entre eux. Il est vrai, ensemble, ils ressentent le soutien de leurs partenaires, les réflexions individuelles sont aiguillées et accompagnées par l'ensemble de la communauté.

Et puis surtout, ce dernier travail leur propose de poursuivre une expérience forte en émotion et en partage, Learn-Nett se termine, et la séparation semble peut-être difficile...

5^{ème} partie

LES CONCLUSIONS

CONCLUSION

L'analyse de nos données se garnit d'un point final. C'est le temps des réponses à notre questionnaire, c'est également le temps des synthèses et des bilans.

Rappelons que notre motivation pour ce travail s'inscrit dans une pratique : nous avons participé au projet Learn-Nett de deux manières. En tant qu'étudiants, la première année, comme tuteurs l'année suivante. Forts de ces deux expériences nous avons éprouvé le besoin de nous interroger sur la constitution d'une communauté. Voici notre première question de recherche : *selon la temporalité du projet Learn-Nett, quelles sont les dimensions mises en évidence dans la constitution d'une communauté d'apprenants ?*

Une communauté d'apprenants pour se constituer doit avant tout faire connaissance. Par *l'engagement mutuel*, tuteurs et apprenants soulignent quelques points de leur parcours de vie. Les premiers repères se dessinent, des centres d'intérêt s'entrecroisent. Cependant notre analyse a révélé que les premiers instants de découverte restent brefs, peu d'éléments personnels et « intimes » sont partagés. Parler de soi et se dévoiler semblent difficiles. On se connaît à peine et rien n'autorise la familiarité. Seuls les cursus professionnels et les parcours de formation sont mis en avant. L'apport est cependant important, les membres constatent la diversité de leurs compétences, ils portent un premier regard sur l'apport possible de chacun : un tel s'est déjà investi dans des pratiques innovantes dans une classe, tel autre a eu l'occasion d'expérimenter des plateformes collaboratives, etc.

Dans *l'engagement mutuel*, les motivations et les attentes de tous pour le projet se partagent également. Les protagonistes peuvent donc se situer par rapport aux désirs de leurs pairs, les premières perspectives de leur projet se dessinent.

Toutefois, résumer la découverte de l'Autre aux premiers échanges serait réducteur. Notre analyse indique qu'elle se poursuit tout au long du projet. Plus encore, elle emprunte des voies différentes de celles que nous avons exposées plus haut : jusqu'ici, on parle de soi, on s'évoque. Seulement voilà, les singularités ne peuvent se révéler que par des discours, la parole et l'écoute, connaître l'autre c'est aussi le voir agir ! Les gestes se substituent aux mots : « je te montre qui je suis, à quoi j'aspire par ce que je fais et réalise ».

Les premiers contacts établis, les apprenants entrent rapidement dans le vif du sujet, les idées et les propositions de travail fusent. Cependant selon nos observations, l'apport de chaque apprenant n'est pas le même. Une hétérogénéité des compétences peut induire un investissement différent dans le projet. Nous avons pu constater que certains apprenants ne sont pas en mesure d'affirmer leur position, ils sont en retrait et se contentent de souscrire aux suggestions de leurs pairs.

A ce moment-là, nous ne pouvons pas encore considérer la communauté comme un tout, elle doit être en mesure de dépasser cette hétérogénéité dite « négative » pour parvenir à une complémentarité de compétences pour se constituer. Deux éléments sont essentiels dans cette optique : la *réflexion du groupe sur le groupe* et le *nivellement des ressources*.

Inviter les protagonistes à s'exprimer au sujet de leur rôle, faire prendre conscience de l'apport de tous dans le projet, aborder la question du *sentiment d'appartenance* sont fondamentaux. Une place pour chacun devient possible, les tensions peuvent se désamorcer. Cependant ceci est étroitement lié au *renforcement de la cohésion*, les membres de la

communauté font preuve d'empathie, encouragent l'expression et motivent l'engagement par des messages positifs et encourageants.

Quant au *nivellement des ressources*, il est d'une tout autre nature, il concerne l'explication et la transmission de connaissances afin que ceux qui « souffrent » de l'hétérogénéité puissent entrer à niveau dans l'espace de négociation du projet. L'apport de la dimension *répertoire partagé*, à ce niveau, est double : il englobe et dépasse une aide ponctuel pour favoriser le développement d'un langage commun à l'ensemble des membres. Lorsque l'on aborde un sujet, on est sûr de parler de la même chose.

Nos observations indiquent que dès cet instant, *l'engagement mutuel* prend un nouvel essor, l'hétérogénéité semble profiter désormais à l'ensemble du groupe, elle devient « positive ». Les apprenants sont en mesure de tirer parti des compétences singulières de chacun, la mutualisation des savoirs devient envisageable.

Par la suite, pour se constituer, une communauté d'apprenants doit être capable de définir un projet, *son projet*. *L'entreprise commune* répond donc à la question : que désirons-nous réaliser ensemble ? Les apprenants doivent faire preuve d'initiative et émettre des idées. Mais ils doivent également parvenir à un consensus ! Les suggestions des uns sont mises en discussion avec celles des autres, il faut négocier, se « disputer » pour entrer dans des perspectives communes de travail. L'entreprise est de taille. Les échanges peuvent être régulés par un modérateur de débat, qu'il soit apprenant ou tuteur, pour favoriser une formulation du projet qui corresponde à l'ensemble de la communauté.

En observant les démarches du groupe, deux points ont retenu notre attention : le premier concerne la « factualisation des idées ». Les apprenants ne se contentent pas de partager des points de vue, les pistes de travail sont illustrées par des schémas, des maquettes de projet ou encore par des ébauches de textes. Ce *répertoire partagé* devient le support visible et « tangible » pour les négociations futures.

Quant au deuxième, il est relatif à un enrichissement continu des connaissances *a priori* des apprenants. Il faut dépasser les premiers savoirs pour que le projet prenne de l'envergure. Le *répertoire partagé* alimente dès lors la progression des idées, faute de quoi la communauté risque l'immobilisme.

Tout ceci ne serait rien sans une organisation des démarches. Par la dimension *productivité*, les membres planifient leur action, se donnent des méthodes de travail et se répartissent les tâches. Plusieurs faits ont marqué nos observations.

Le premier concerne la planification : pour ne pas se perdre, la communauté se fixe des échéances. Car bien que le Guide pédagogique propose quelques dates importantes, visioconférence, publication des projets, etc., l'ampleur de leur entreprise demande quelques jalons intermédiaires pour que les apprenants ne soient pas confrontés à des situations stressantes. Le deuxième souligne que l'habileté et l'affinité d'un apprenant pour une tâche sont en grande partie les critères de répartition. Cependant la communauté veille toujours à un équilibre et se distribue le travail de manière équitable. Quant au troisième, il met l'accent sur une démarche fondamentale : chaque apprenant, chaque sous-groupe est tenu de signaler la progression de son action. En effet, tout ce qui se réalise en dehors de la plateforme collaborative doit être signalé de manière régulière, sous peine de générer des tensions dans la communauté.

En résumé, nous ne considérons pas que *l'entreprise commune* se règle, une fois pour toute, en début de projet. Nous avons pu remarquer qu'il faut sans cesse remettre l'ouvrage sur le métier. D'une part pour conserver une certaine homogénéité dans le travail et d'autre part

pour assurer la pérennité des objectifs de départ tout en leur donnant du volume. Les égarements sont possibles. Il est nécessaire de recadrer et de restructurer les démarches des uns et des autres.

C'est ainsi que nous avons réalisé l'importance de la synergie entre *entreprise commune*, *répertoire partagé* et *productivité*. Le projet évolue et se construit par la « circularité » de ces trois dimensions et cela jusqu'à la fin du projet.

Comme dernier point nous aimerions évoquer l'apport des dimensions *renforcement de la cohésion* et *sentiment d'appartenance*. Elles ont un poids dans l'émergence d'une communauté. Nous l'avons déjà évoqué plus haut : une ambiance conviviale et chaleureuse soutient les efforts de chacun et favorise l'engagement. Les échanges se colorent de messages de sympathie, les différents protagonistes gratifient l'apport de chacun quel qu'il soit. Ces témoignages de satisfaction, de respect de l'Autre, de son travail, de sa manière d'agir et d'être contribuent à resserrer les liens entre les membres. Mais tout n'est pas rose, loin de là, certaines difficultés peuvent apparaître et nuisent à la sérénité du groupe : négociation des objectifs difficiles, retard dans les démarches, absence prolongée d'un des membres, les situations ne manquent pas. Cependant, loin de les nier, la communauté doit se donner les moyens de « mettre à plat » les tensions éventuelles. Il faut ouvrir des espaces de parole, ces « moments de rien » comme les appelle Imbert (1997), où l'on verbalise et communique son mal-être. Inviter l'expression des ressentis, se donner une qualité d'écoute, s'interroger et interroger ses pairs sur la contribution de chacun dans le projet sont, selon nous, des moyens efficaces de diminuer les animosités et recouvrer un esprit de concorde entre les membres.

Enfin, nous désirons développer un autre point au sujet de ces deux dernières catégories : la confrontation avec l'extérieur, comme les présentations publiques ou la lecture des travaux de tous les groupes, intensifie les liens entre les membres d'une communauté. Il a été frappant de constater ce phénomène à deux reprises : dès que la comparaison devient possible, la communauté a tendance à se « renforcer » et à témoigner d'un sentiment de fierté collective.

Pour résumer nos propos, voici une représentation schématique permettant d'indiquer les liens entre les différentes dimensions (figure 13.1).

Nous avons réuni sous l'appellation **pôle projet**, la synergie entre *l'entreprise commune*, le *répertoire partagé* et la *productivité* (cf. relation (1), figure 13.1). Le **pôle climat social**, rassemble le *renforcement de la cohésion* et le *sentiment d'appartenance* (cf. relation (2), figure 13.1). Quant à *l'engagement mutuel*, il se situe dans l'entre-deux : par leurs compétences dites académiques, les apprenants consultent des ressources, émettent des hypothèses de travail ... ils créent un projet. Cependant cela ne pourrait pas se mettre en œuvre sans l'apport de leurs compétences relationnelles. En effet, se rapprocher de ses partenaires, solliciter le partage de compétences, se mettre à disposition, apporter de l'aide sont autant de savoirs informels qui favorisent un cadre social porteur et épanouissant. (cf. relation (3) figure 13.1).

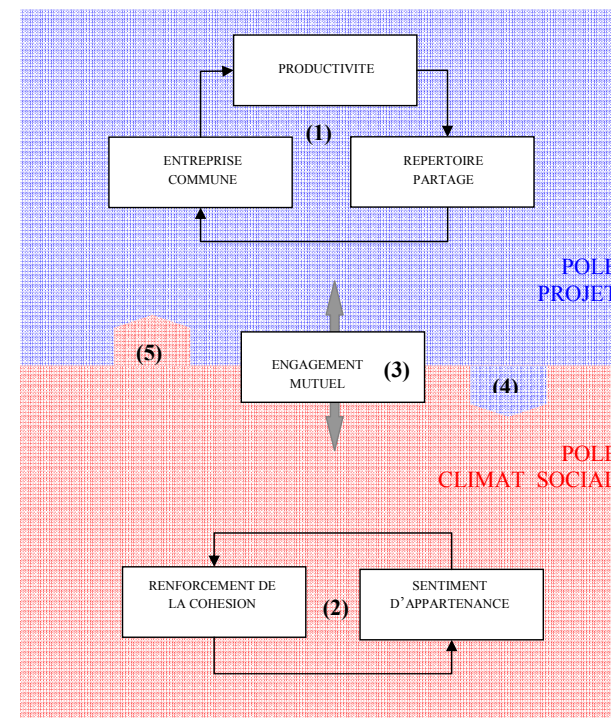


Figure 13.1
Mise en lien de toutes les dimensions

Les deux pôles ne sont pas disjoints, ils s'influencent réciproquement. Le climat social apparaît comme un indicateur de la progression du projet (relation (4) schéma 13.1) : lorsque la collaboration fonctionne, que le projet avance, bon nombre de « signes » positifs en témoignent. Le contraire est aussi vrai.

D'autre part, travailler sur le climat social, aborder les questions du fonctionnement du groupe, faire preuve d'empathie, être à l'écoute de l'autre et de ses besoins permettent de motiver l'investissement de chacun dans le pôle projet (relation (5) schéma 13.1).

À la suite de ce développement, nous désirons répondre à notre deuxième question de recherche : *comment interviennent apprenants et tuteur dans la dynamique d'une communauté d'apprenants ?*

En décrivant les dimensions mises en évidence dans la constitution d'une communauté, nous avons pu étudier les actions des apprenants. Nous désirons donc porter ici notre regard sur celles du tuteur et souligner ici les interventions qui nous semblent particulièrement importantes pour supporter et pour consolider une communauté d'apprenants.

Examinons d'abord sa contribution dans *l'engagement mutuel*. Durant les premières semaines, le tuteur doit avant tout préciser son rôle. Pour la plupart des apprenants, le tutorat figure comme une première expérience d'accompagnement. Jusqu'ici, seuls des enseignants avaient guidé leurs apprentissages. Les apprenants doivent donc être informés sur la manière d'agir du tuteur et sur sa part de responsabilité dans la réalisation du projet.

Toujours au sujet de *l'engagement mutuel*, le tuteur entreprend une deuxième action essentielle. Il analyse les compétences initiales des étudiants. Si un déséquilibre entre les apprenants apparaît, le tuteur fournit des ressources permettant à chacun d'eux de participer activement au projet.

Les interventions du tuteur sont également importantes dans le *pôle projet*. Concernant le *répertoire partagé*, il gère l'utilisation de la plateforme en vue de structurer les discours et de faciliter l'avancement du projet. Il fournit des ressources pour alimenter la réflexion et pour créer un langage commun qui favorise l'intercompréhension dans le groupe. Il évalue enfin les produits des apprenants. Nous avons pu constater que ceux-ci éprouvent des difficultés pour formuler un jugement sur leurs productions, que ce soit en termes de qualité, de cohésion, ou que ce soit encore au niveau du respect des consignes de Learn-Nett.

Au sujet de son action dans *l'entreprise commune*, le tuteur signale les incohérences dans le projet, veille au respect des objectifs de chacun et suggère de nouvelles pistes de réflexion.

Pour la *productivité*, le tuteur se contente de rappeler les échéances, en soulignant ce qu'il reste à faire pour terminer le travail dans les temps. En effet, ce sont les étudiants qui prennent en charge l'organisation du travail et la progression du projet.

En vue de favoriser une dynamique communautaire agréable, le tuteur agit également dans le *pôle climat social*. Feed-back positifs, encouragements et mots de sympathie soutiennent les efforts des participants et nourrissent le *renforcement de la cohésion*. Mais la vie d'une communauté est sujette à des désaccords et des tensions. Là encore, l'action du tuteur est importante, il propose aux étudiants d'exprimer leurs ressentis. Ces moments d'échanges permettent de réguler les tensions et maintiennent un climat de travail serein.

La mise en place de ces « espaces de parole » est également liée au *sentiment d'appartenance*. En effet, les confrontations invitent les apprenants à mieux définir leur place dans la communauté. Le tuteur soutient cette démarche : il encourage les apprenants à expliciter clairement leurs points de vue.

Précisons que l'action du tuteur ne se situe pas prioritairement dans l'un ou l'autre pôle. Comme nous l'avons vu, les deux ensembles s'influencent réciproquement. Rester attentif aux rapports existant entre les deux pôles, comprendre les liens qui les unissent, c'est réaliser que l'action du tuteur, pour être efficace, doit avoir lieu dans les deux domaines et parfois de manière simultanée. En effet, des négociations difficiles, une lenteur dans la progression des démarches pourraient traduire une difficulté des apprenants à trouver une place dans la communauté.

Solliciter *l'entreprise commune*, alimenter le *répertoire partagé*, s'occuper de la *productivité*, ces actions seraient-elles aussi efficaces sans une intervention du tuteur dans le domaine du climat social ?

QUELQUES LIMITES...

Aujourd'hui, les données ont parlé et nous avons été en mesure d'apporter des éléments de réponses à nos questions de recherche.

Toutefois l'objectif de notre travail n'est pas de donner une vue prescriptive et dogmatique de ce que qu'il conviendrait de dire ou de faire. Bien au contraire. Notre dessein est d'offrir au lecteur quelques pistes de réflexion et d'ouvrir de nouvelles perspectives dans la compréhension des communautés d'apprenants... que se soit dans les démarches des acteurs du dispositif Learn-Nett, l'accompagnement des étudiants et la formation des tuteurs. Car bien que notre discours ait présenté quelques termes comme « il est nécessaire », « il faudrait », ou encore « cela nécessite », nous sommes conscients que notre étude concerne une communauté d'apprenants particulière dans un contexte bien défini. Sa *validité* est donc relative. Seuls les gestes de Valérie, Karine, Patricia, Thomas et de leur tuteur dans le dispositif Learn-Nett de l'année académique 2003-2004 ont été mis sous la loupe ! Notre contribution pourrait dès lors profiter d'une confrontation avec d'autres expériences d'apprentissages collaboratifs, peu importe le contexte. Notre recherche reste toujours en devenir...

Comme deuxième point, nous désirons aborder la problématique de *l'interprétation*. Lire l'évolution d'une communauté, traduire l'agir des apprenants et du tuteur uniquement par le biais de leurs interactions verbales est limité : certains propos sont ambigus et le sens donné à une intervention peut s'éloigner fortement de l'intention du destinataire...

Nous avons essayé de pallier ces difficultés en utilisant une grille d'analyse. Mais là encore tout ne fut pas simple : le classement de certaines unités de sens présentait des obstacles (cf. les difficultés méthodologiques, chapitre 7, p. 82). Et puis surtout, l'élaboration même de notre outil de lecture posait déjà problème. Car bien que notre grille d'analyse se soit construite pas à pas, par le cadre théorique d'une part, puis dans sa confrontation avec les discours des protagonistes d'autre part, nous ne pouvons pas ignorer sa fragilité. Elle est encore « jeune » et se doit d'être confrontée à d'autres expériences pour évoluer, encore un peu plus.

Plus encore, quel statut faut-il donner aux silences ? Car s'il est vrai que les protagonistes communiquent, qu'ils échangent et font part de leur vécu, tout n'est pas dit, loin de là : comment vivent-ils un chat ? Comment réagissent-ils *in vivo* aux propositions des autres membres ? Que pensent-ils de leur conduite ?

Les réflexions individuelles et les carnets de bord des protagonistes ont fourni quelques indices. Mais là encore l'explicitation des ressentis reste limitée...

Quant à notre *subjectivité*, elle invite à quelques précautions. Nous participions au projet Learn-Nett et l'un d'entre nous prenait part de manière active à notre objet d'étude. Prendre du recul, observer ce qui se passe en oubliant notre implication dans le projet semble ardu. Même si nous avions des outils méthodologiques, même si nous étions deux et pouvions confronter nos avis, nous ne pouvons ignorer l'influence de nos expériences réciproques dans notre analyse.

Suite à ces quelques remarques, voici quelques perspectives qui pourraient compléter notre approche. Nous pensions dans un premier temps à des entretiens de recherche. Interroger les acteurs de la communauté au début et à la fin du projet soulignerait l'évolution de leurs représentations et mettrait en discussion nos réflexions. Dans un deuxième temps nous supposons que le partage d'expériences entre tuteurs aurait été bénéfique et relativiserait

également notre point de vue. Nous l'avions déjà vécu, les quelques visioconférences entre tuteurs et animateurs locaux auxquelles nous avons participé durant le projet Learn-Nett présageaient la portée de ces moments d'échanges, ils nous avaient permis de sortir de quelques impasses. Et enfin, comme dernier point : il nous reste l'observation d'un acteur du projet en particulier : se centrer sur ses actions tout comme ses réactions donneraient quelques appoints importants pour compléter notre travail.

...ET DES SUJETS DE CONTROVERSE

En guise de fin, nous désirons évoquer quelques unes de nos interrogations, elles nous ont habitées au cours de notre recherche et furent l'occasion à certaines reprises de débats enflammés. Il est grand temps de vous en faire part.

La première est en lien avec le sujet même de notre travail : *quand peut-on considérer qu'une communauté est constituée ?* « Dès les premiers contacts » dirait l'un, « jamais » ajouterait l'autre. Bien qu'ils soient excessifs, les deux points de vue sont complémentaires : car, dès l'instant où Karine, Valérie, Patricia et Thomas décident de participer à Learn-Nett, aussitôt où le groupe 7 prend corps, un contrat les lie, leur communauté existe. Et dans ce sens, elle est déjà constituée. Cependant, l'aventure de nos protagonistes rappelle qu'en fin de compte, rien n'est jamais gagné. Lorsque nous étions persuadés que la communauté était à son fait, d'autres difficultés, encore, allaient dévoiler sa fragilité. Il fallait reconstruire, resserrer les liens et s'approprier à nouveau... pour que le groupe prenne un nouvel élan. Jusqu'aux prochaines avaries, sans doute. Ces quelques lignes rejoignent à leur manière la question délicate que Dominicé nous proposait dans un de ses cours (2000-2001) : « quand devient-on adulte finalement ? Au premier emploi ? Aux premières amours ? Lorsque l'on devient autonome ? Et qu'est-ce que l'autonomie finalement ? ». Comme l'humain, la constitution d'une communauté est toujours en devenir et n'est jamais réglée une fois pour toute. Et Demetrio (1998) d'ajouter : « la propria esistenza sarebbe più povera e insignificante senza una tensione verso una maturità irraggiungibile. E, se ne cerchiamo la definizione, l'immaturità non è altro che questo » (p. 6).

L'interrogation suivante est en rapport avec les interventions du tuteur : « *Dans quelle mesure doit-il s'impliquer dans la vie de la communauté ?* ». Les gestes du tuteur sont déterminants dans la constitution d'un groupe, nous l'avons vu. Il accompagne, il soutient, bref il est présent, bien présent. Particulièrement en début du projet. Mais jusqu'où s'étend son action ? Une expérience communautaire libre d'un pilotage n'est-elle pas également porteuse d'apprentissage ? Qu'ils se débrouillent et se démêlent en fin de compte. Et tout seuls. Le sujet est délicat. Il soulève la problématique de l'apprentissage spontané, de l'autodidaxie et des moyens que les apprenants ont pour y parvenir... Là encore les avis divergent. Pour certains, le suivi doit être continu tout au long du projet : prévenir les chutes, orienter les démarches pour que le groupe puisse être performant et qu'il ne se perde pas dans des confrontations démobilisatrices...

Pour d'autres, le laisser-faire, ou plutôt devrait-on dire le laisser-vivre permet de se confronter à des expériences certes difficiles, mais au combien riches d'enseignement... un risque est toutefois encouru : il s'agit de la perte de motivation, de l'abandon et de l'éclatement de la communauté.

Où se situe donc les limites de l'agir ou du *non-agir* ? La question reste en suspens...

Enfin la dernière interrogation reste plus pragmatique : *Pourquoi l'expérience de l'apprentissage collaboratif à distance n'est-il pas encouragé dans d'autres domaines que celui des Technologies de Formation et Apprentissage (TECFA) ?* Les TIC pour les TIC, Learn-Nett pour TECFA, les moutons sont bien gardés ! Trop à notre goût. Pourquoi ne pas tirer parti des apprentissages d'un domaine pour les investir dans un autre. C'est la problématique de la transversalité des compétences, du dialogue interdisciplinaire que nous évoquons ici. Combien de séminaires de recherche, qu'ils soient proposés en éducation scolaire, en éducation spéciale ou encore dans la formation des adultes auraient pu profiter d'un dispositif de formation comme Learn-Nett ?

Le débat reste ouvert.

EPILOGUE

Qu'avons-nous appris finalement?

...l'importance de certains gestes, la nature de quelques situations d'apprentissage particulières et leurs implications... c'est déjà pas mal, pouvons-nous dire. C'est vrai. Mais ce travail comme d'autres en Sciences de l'éducation nous a placés, une fois encore, dans une situation inconfortable. Nous qui désirions tout savoir, tout dire, affirmer, prédire, comprendre et expliquer, sommes confrontés à nouveau à la petitesse de nos moyens comparée à l'immense complexité de l'humain : ouvrir une porte, s'aventurer dans une salle, puis une autre, c'est visiter ce qu'elles contiennent, c'est sûr, mais c'est surtout comprendre qu'il en existe beaucoup d'autres, et que toutes sont en lien... Ciel, que les métiers de l'humain sont difficiles à cerner !

Et puis il y a notre complicité, nos fous rires, les repas improvisés chez l'un ou chez l'autre, et ces temps de pause au Rallye, entre deux bières, histoire de reprendre notre souffle et de se donner du courage. Car l'entreprise fut énorme. Nous nous sommes perdus, souvent, déambulant entre les chapitres, le moral sous les semelles. Mais nous avons tenu le coup, et surtout, nous avons su nous constituer en une communauté, si petite soit elle.

Et ça, c'est le plus important...

A Steph, Hugo et Jules

BIBLIOGRAPHIE

- Balslev, K. & Saada-Robert, M. (2002). Expliquer l'apprentissage situé de la littéracie : une démarche inductive/déductive. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Ed.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (Raisons éducatives, pp. 89-110). Bruxelles : De Boeck.
- Belkaid, M. (2004-2005). Séminaire de recherche : recherche clinique en éducation : écritures et récits (auto)biographiques. Université de Genève : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation.
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1999). *Apprentissage et formation des adultes* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Brassard, C. & Daele, A. (2003, juin). *Communautés d'apprentissage dans l'enseignement supérieur : objectifs et conditions de développement*. Texte présenté au colloque de Guéret 2003 « Les communautés virtuelles éducatives : pour quelle éducation, pour quelle(s) culture(s) ? », Guéret.
(www.pedagogies.net/Colloque03/Colloque03_Programme/Programme/Resume/Daele/daele_brassard.html) ; consulté le 15 janvier 2005).
- Bronckart, J.-P. & Schneuwly, B. (Ed.). (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.
- Bronckart J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 133-154). Bruxelles : De Boeck.
- Brousseau, G. (1998). Le contrat didactique : l'enseignant, l'élève et le milieu. In N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland et V. Warfield (Ed.), *Théories des situations didactiques* (pp. 291-305). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chanal, V. (2000). Communautés de pratique et management par projet : A propos de l'ouvrage de Wenger (1998) *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity*. *M@n@gement*, 3(1), 1-30.
- Charlier, B., Deschryver, N. & Daele, A. (2002). Apprendre en collaborant à distance : ouvrons la boîte noire. In R. Guir (Ed.), *TIC et formation des enseignants*, Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, B., Docq, F., Lusalusa, S., Peeters, R. & Deschryver, N. (1999, décembre). *Tuteur en ligne : quels rôles, quelle formation ?* Deuxièmes Entretiens Internationaux du CNED sur l'enseignant à distance, Poitiers.
- Charlier, B. & Daele, A. (Ed.). (2002). *Les communautés délocalisées d'enseignants*. (http://www.det.fundp.ac.be/~ada/docs/rapportfinal_com_delocal.pdf) ; consulté le 4 février 2005).

- Charlier, B. & Peraya, D. (Ed.). (2003). *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Craipeau, S., Choplin, H., Cortési-Grou, N., Cros, F. & Perrier, F. (2002). Communautés d'apprentissage et innovation dans les dispositifs de formation : une perspective critique. *Education Permanente*, 152, 159-170.
- Daele, A. (2002). Learn-Nett – Learning Network for Teachers and Trainers : communautés d'apprenants, communauté d'intérêt intelligente et communauté de pratique en quête de pérennité. In A. Daele & B. Charlier (Ed.), *Les communautés délocalisées d'enseignants*. (http://www.det.fundp.ac.be/~ada/docs/rapportfinal_com_delocal.pdf ; consulté le 4 février 2005).
- Daele, A. & Docq, F. (2002, mai). *Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance ?* Communication au 19^{ème} colloque de l'AIPU, (Association Internationale de Pédagogie Universitaire), Les méthodes actives dans l'enseignement supérieur. Regards pluriels et critiques sur les pratiques, Louvain-la-Neuve.
- Daele, A., Brassard, C., Esnault, L., O'Donoghue, M., Uyttebrouck, E. & Zeiliger, R. (2002). WP2 – Conception, mise en œuvre, analyse et évaluation de scénarios pédagogiques recourant à l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication, Recre@sup. (<http://tecfa.unige.ch/proj/recreasup/rapport/wr2.pdf> ; consulté le 14 février 2005).
- Daele, A. & Lusalusa, S. (2003). Quels nouveaux rôles pour les formateurs d'enseignants ? In B. Charlier et D. Peraya (Ed.), *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (pp. 141-147). Bruxelles : De Boeck Université.
- Daele, A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire*. DEA en Sciences de l'Education, Université catholique de Louvain.
- Delaire, G. & Ordonneau, H. (1989). *Enseigner en équipe*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Demetrio, D. (1998). *Elogio dell'immaturità : poetica dell'età irraggiungibile*. Milano : Raffaello Cortina Editore.
- Denis, B. (2002). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs*, 1(1).
- Deschryver, N. (2003). Le rôle du tutorat. In B. Charlier et D. Peraya (Ed.), *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (pp. 149-162). Bruxelles : De Boeck.

- Dillenburg P., Poirier C. & Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? In A. Taurisson & A. Sentini, *Pédagogies.Net*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Doise, W. (1982). *L'Exploration en psychologie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditions.
- Dominicé, P. (2000-2001). Cours : *Processus de formation et d'apprentissage : le champ de l'éducation des adultes*. Université de Genève : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation.
- Faerber, R. (2002). Le groupe d'apprentissage en formation à distance : ses caractéristiques dans un environnement virtuel. In F. Larose & T. Karsenti (Ed.), *La place des TIC en formation initiale et continue* (pp. 99-128). Montréal : Editions du CRP.
- George, S. & Leroux, P. (2003). Un environnement de soutien à une pédagogie de projet : un contexte d'apprentissage à distance en robotique pédagogique. In A. Taurisson & A. Sentini, *Pédagogies.Net* (pp. 74-102). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Guide pédagogique Learn-Nett 2003-2004. (http://www.icampus.ucl.ac.be/claroline/document/document.php?cmd=exChDir&file=%2FGuide_P%E9dagogique ; consulté le 7 septembre 2005)
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Henri, F. & Pudelko, B. (2002). La recherche sur la communication asynchrone : de l'outil aux communautés. In A. Daele & B. Charlier (Ed.), *Les communautés délocalisées d'enseignants*. (http://www.det.fundp.ac.be/~ada/docs/rapportfinal_com_delocal.pdf ; consulté le 4 février 2005).
- Henri, F. & Basque, J. (2003). Conception d'activités d'apprentissage collaboratif en mode virtuel. In C. Deudelin & T. Nault (Ed.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques* (pp. 29-53). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Henri, F., Charlier, B., Daele, A. & Pudelko, B. (2003). Evaluation for knowledge : an approach to supporting the quality of learners' community in higher education. *Quality Education @ a Distance 2003*, 211-220.
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique*. Berne : Editions Peter Lang.
- Imbert, F. et le Groupe de recherche en pédagogie institutionnelle (1997). *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*. Paris : ESF éditeur.

- Joshua, S. & Dupin, J.-J. (1993). Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques. Paris : Presses Universitaires de France.
- Joye, F., Deschryver, N. & Peraya, D. (2003). Comment développer un campus virtuel? In B. Charlier et D. Peraya (Ed.), *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (pp. 93-102). Bruxelles : De Boeck.
- Kaye, A. (1992). *Collaborative learning through computer conferencing : the najaden paper*. New York : Springer Verlag
- Lazar, J. et Preece, J. (2002). Online Communities : Usability, Sociability and Users' Requirements. In H. van Oostendorp (Ed.), *Cognition in the Digital World* (pp. 127-151). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Lebrun, M. (2003). L'innovation au quotidien. Récit d'un projet. In B. Charlier et D. Peraya (Ed.), *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (pp. 21-41). Bruxelles : De Boeck.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leutenegger, F. & Saada-Robert, M. (Ed.). (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (Raisons éducatives, pp. 7-28). Bruxelles : De Boeck.
- Marcotte, J.-F. (2001). Les rapports sociaux sur Internet : analyse sociologique des relations sociales dans le virtuel. *Esprit critique : Revue Internationale de sociologie et des sciences sociales*, 3(10). (<http://www.espritcritique.org/0310/article5.html> ; consulté le 10 février 2005).
- Marcotte, J.-F. (2003). Communautés virtuelles et sociabilité en réseaux: pour une redéfinition du lien social dans les environnements virtuels. *Esprit critique : Revue Internationale de sociologie et des sciences sociales*, 5 (4). (<http://www.espritcritique.org/0504/esp0504article04.html> ; consulté le 10 février 2005).
- Meunier, J.-P. & Peraya, D. (2004). *Introduction aux théories de la communication* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Peraya, D. (2002-2003). Cours: *Dispositif de communication éducative médiatisée*. Université de Genève : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation.
- Peraya, D. (2003). De la correspondance au campus virtuel : formation à distance et dispositifs médiatiques. In B. Charlier et D. Peraya (Ed.), *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (pp. 79-91). Bruxelles : De Boeck.
- Peraya, D. & Dumont, P. (2003). Interagir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone. *Revue Française de Pédagogie*, 145, 51-61.

- Perkins, D.N. (1995). L'individu-plus: une vision distribuée de la cognition et de l'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 111, 57-71.
- Pléty, R. (1998). *Comment apprendre et se former en groupe*. Paris : Retz.
- Rheingold, H. (1995). *Les communautés virtuelles* (L.Lumbroso trad.). Paris: Éditions Addison-Wesley France.
- Saada-Robert, M. (2003-2004). *Approches microanalytiques en éducation* (documents de cours). Université de Genève : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation.
- Schurmans, M.N (2000). Le corps social, métaphore du corps humain: d'une perspective explicative à une perspective compréhensive. In W. Hesbeen & D. Weber (Ed.), *Prendre soin dans le monde* (pp. 143-156). Paris : Arslan.
- Sensevy, G., Mercier, A. et Schubauer-Leoni, M.L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20 (3), 264-304.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 203-224). Bruxelles : De Boeck.
- St.Arnaud, Y. (2002). *Les petits groupes : participation et communication*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Vizcarro, C. (2003). Former les enseignants aux TIC : pourquoi et comment ? In B. Charlier et D. Peraya (Ed.), *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (pp. 177-180). Bruxelles : De Boeck.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity*. New York : Cambridge University Press.