

## Suivi par internet d'un cours de maîtrise à distance : entre individualisation et mutualisation

François Mangenot, Mathilde Miguet

► **To cite this version:**

François Mangenot, Mathilde Miguet. Suivi par internet d'un cours de maîtrise à distance : entre individualisation et mutualisation. Cinquième colloque Hypermédias et apprentissages, Apr 2001, Grenoble, France. pp.259-266. edutice-00000466

**HAL Id: edutice-00000466**

**<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000466>**

Submitted on 10 Jun 2004

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

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

## SUIVI PAR INTERNET D'UN COURS DE MAÎTRISE À DISTANCE : ENTRE INDIVIDUALISATION ET MUTUALISATION

François MANGENOT\* et Mathilde MIGUET\*\*

\*UFR Sciences du langage, Université Stendhal - Grenoble 3 et EA 2534  
« Plurilinguisme et apprentissages », ENS Lettres et Sciences Humaines

\*\*GRESEC, Université Stendhal - Grenoble 3, France Télécom R&D, SVA/VIP  
mangenot@u-grenoble3.fr, mathilde.miguet@u-grenoble3.fr

***Résumé :** Cette étude propose une analyse du suivi expérimental par Internet, en 1999-2000, d'une unité d'enseignement (UE) de maîtrise de français langue étrangère à distance (université Grenoble 3 – CNED). On décrit d'abord le contexte et les objectifs du suivi ainsi que la structure du logiciel utilisé. On analyse ensuite la structure des échanges ainsi que certaines marques linguistiques repérables dans les interactions. On termine par une réflexion d'ordre sociologique.*

***Mots-clés :** mutualisation, analyse de discours, communication médiée par ordinateur, dispositif de suivi par Internet, formation à distance, enjeux socio-organisationnels.*

***Abstract :** The following paper analyses an experimental technology-enhanced distance course which was part of a Master's Degree in French as a Foreign Language (University of Grenoble 3 - CNED). First, it describes the context and the goals of this experimental course, as well as the software which was used (Lotus Notes Learning Space). Then, it analyses the structure of the teacher / students interactions and some of their linguistic features. The paper concludes with a sociological analysis of distance learning.*

***Keywords :** mutualisation, discourse analysis, computer mediated communication, Internet enhanced distance learning, socio-organisational issues.*

### INTRODUCTION

Cette étude propose quelques pistes d'analyse et d'interprétation à partir du suivi expérimental par Internet, en 1999-2000, d'une unité d'enseignement (UE) de maîtrise. La perspective est communicationnelle et l'approche pluridisciplinaire (sciences du langage et sciences de l'information et de la communication) : il s'agit, par le repérage de certaines marques et structures dans les discours échangés et leur

croisement avec l'analyse des propriétés des outils informatiques ainsi que des enjeux institutionnels, organisationnels et économiques du dispositif dans son ensemble, de faire ressortir certaines caractéristiques de la communication pédagogique à distance et de comprendre certaines logiques d'usage développées. Les données expérimentales utilisées pour cette étude sont les suivantes : statistiques complètes sur les étudiants inscrits (pays, âge, examens présentés, etc.), réponses à des questionnaires détaillés soumis au début et à la fin du suivi, corpus complet des interactions, relevé des accès au système informatique durant les deux derniers mois.

## CONTEXTE, OBJECTIFS ET OUTILS

### Le contexte

L'université Stendhal-Grenoble 3 propose, en collaboration avec le CNED, une maîtrise de français langue étrangère (FLE) dont plus de la moitié des inscrits vivent à l'étranger. Les enseignements sont délivrés sous forme de brochures publiées par le CNED ; le suivi pédagogique se borne à un devoir d'entraînement par an pour chaque cours. L'UE optionnelle de 50 h « Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement/ apprentissage du FLE », assurée pour la première fois en 1999-2000, a attiré 101 étudiants. Le suivi par Internet, auquel ont accédé au moins une fois 80 étudiants (dont la moitié avec une certaine assiduité : plus de dix accès), a été proposé à tous, sans supplément tarifaire. On notera que la brochure de 175 pages (Mangenot, 1999) avait été rédigée en prévoyant qu'un suivi serait assuré par Internet : de nombreuses activités ouvertes sont proposées à la fin de chacun des huit chapitres ; ces activités sont conçues soit pour être réalisées indépendamment du suivi sur Internet soit pour faire l'objet d'une mutualisation dans l'environnement de suivi.

### Les objectifs du cours et du suivi

L'*objectif général de l'UE* est énoncé ainsi : « L'objectif de ce cours est de vous donner des compétences suffisantes dans le domaine des technologies de l'information et de la communication pour être capables, dans une situation professionnelle, d'intégrer de manière raisonnée et efficace ces technologies aux dispositifs d'enseignement/apprentissage du FLE. » (Mangenot, 1999). *Les objectifs du suivi* étaient les suivants : contribuer à diminuer l'impression d'isolement inhérent à l'EAD, augmenter la disponibilité de l'enseignant et surtout rendre les étudiants plus actifs dans la construction de leurs savoirs et savoir-faire. L'idée centrale, d'inspiration socio-constructiviste, consistait en la mutualisation des travaux réalisés suite aux consignes fournies dans les activités de la brochure. L'utilisation de l'environnement informatisé d'apprentissage a été exclusivement conçue dans une *logique d'échange* et non dans une *logique de présentation de contenus*. Ce choix est fondé sur une analyse de l'existant : les étudiants apprécient de recevoir les cours sous forme imprimée, le déficit se situant beaucoup plus du côté du suivi pédagogique, difficile à intensifier étant donné le grand nombre d'inscrits (580). Ce nombre oblige par ailleurs à trouver des modalités de tutorat pas trop coûteuses en temps pour les enseignants, ce qui a exclu certains choix, comme la correction individualisée de travaux.

## Le logiciel de suivi

Le logiciel utilisé était *Learning Space* (Lotus Notes), dont la structure comporte quatre « espaces » : le *Programme*, la *Médiathèque*, la *Salle de cours* (destinée aux échanges enseignant/apprenants) et les *Profils* (présentations personnelles). L'enseignant a surtout utilisé la « Salle de cours » dans sa rubrique « Débats », qui se présente comme un forum de discussion sur *Usenet* ; les autres possibilités, comme celle de faire travailler des étudiants en sous-groupes ou de faire réaliser des exercices soumis au seul enseignant, n'ont pas été utilisées, parce que trop coûteuses en temps enseignant. Dans les « Débats », les interventions sont présentées par leur titre, accompagné du nom de l'auteur et de la date, elles sont rangées par défaut de la plus récente à la plus ancienne et elles sont hiérarchisées, un décalage vers la droite signifiant qu'une intervention donnée est une réaction à une autre intervention. Les interventions de premier niveau constituent les « thèmes de débats », il s'agissait en l'occurrence des consignes de l'enseignant. De manière générale, on a relevé un certain nombre de difficultés liées à l'ergonomie du système de forum proposé par *Learning Space* : un suivi centré sur un tel système aurait sans doute eu intérêt à utiliser un logiciel plus spécialisé dans les débats (*QuickPlace*, par exemple, retenu pour le suivi assuré en 2000-2001).

## ANALYSE DES INTERACTIONS

### Structure des échanges pédagogiques

La structure des échanges apparaît comme essentiellement binaire : l'enseignant propose une activité, les étudiants la réalisent, un étudiant donné n'étant pas obligé d'avoir lu les interventions de ses collègues pour intervenir. Un examen du corpus à la recherche des segments verbaux qui reprennent ou mentionnent telle ou telle autre intervention montre que la majorité des interventions se réfèrent principalement à la consigne et non aux autres interventions sur le même thème (à quelques exceptions près). Mais, dans la mesure où un feed-back est toujours fourni par l'enseignant après un certain nombre d'interventions, on peut également considérer la structure comme ternaire, à trois différences près avec la structure ternaire typique des interactions en classe : tout d'abord, l'enseignant n'est pas obligé de réagir à chaque intervention, l'engagement pris étant celui d'une connexion hebdomadaire et la réaction pouvant concerner plusieurs interventions ; ensuite, le feed-back apparaît au même niveau que les interventions des étudiants ; enfin, il ne clôt pas les échanges. Par ailleurs, les étudiants peuvent bien sûr réagir les uns par rapport aux autres, mais ils l'ont assez peu fait. Il est souvent arrivé à l'enseignant d'apporter un feed-back adressé à un seul étudiant mais toujours lisible par tous ; comme le souligne Marcoccia (1998), « L'aparté est impossible dans un forum de discussion : le polylogue est la forme habituelle du forum et le multi-adressage en est la norme. » Nous concluons en indiquant que selon la représentation initiale que l'enseignant avait du fonctionnement de la « Salle de cours », il aurait dû y avoir plus de communication entre les étudiants. Deux raisons à la rareté de ce type d'échanges peuvent être avancées : d'une part, la prégnance du rôle du professeur et la représentation essentiellement « utilitaire » du suivi chez les étudiants, d'autre part,

peut-être, un sentiment insuffisant d'appartenance à une « communauté d'apprentissage ».

### **Analyse de quelques marques énonciatives**

La constatation d'un certain « déficit communautaire » dans l'environnement de suivi peut conduire à rechercher dans les interventions les marques linguistiques traduisant l'existence ou l'absence d'une « communauté discursive » (avec la dimension socio-affective que comporte ce terme). On se contentera ici de lancer deux ou trois pistes, à partir de quelques extraits d'interventions d'étudiants ; il serait bien sûr également possible d'analyser dans cette perspective les interventions professorales (consignes, feed-back, relances de discussions). La lecture de l'ensemble des interventions amène à constater globalement que si les traces de l'énonciateur sont bien présentes (à quelques exceptions près), celles des destinataires, en dehors de l'enseignant, le sont beaucoup plus rarement. L'entrée en matière des messages est particulièrement significative de ce point de vue, dans la mesure où elle traduit le positionnement que se donne l'auteur par rapport au groupe, à l'enseignant, à la tâche ; les deux extraits ci-dessous se situent aux deux extrêmes, du plus impersonnel au plus personnel :

Activité 2 : l'écriture sur papier et l'utilisation du traitement de texte.

Plusieurs différences :

- distinction entre une utilisation professionnelle et privée [...]

Étude de cas : expertise en ingénierie éducative

Comme je le dis dans mon profil, j'enseigne à l'institut Français d'Amsterdam. Notre public est très hétérogène. [...]

On relève néanmoins un certain nombre d'interventions comportant des traces du groupe en tant que destinataire :

Une caverne d'Ali Baba

Ci-joint, mes chers collègues une liste vertigineuse de sites WEB pour le FLE

Jusqu'à présent, je n'avais pas osé raconter mes deux expériences concernant ce thème, craignant une perception mitigée de l'extérieur. Au vu des témoignages lus, je crois que ces expériences entrent dans une certaine logique. Voici mon commentaire sur le sujet et après lecture de ce que la classe a déjà écrit sur ce point.

On notera que les deux extraits ci-dessus proviennent d'étudiants parmi les plus assidus et qu'ils ont été envoyés au moins un mois après le démarrage du suivi : une familiarisation avec l'environnement et avec le mode de communication qu'il implique est sans doute nécessaire avant de ressentir l'appartenance à un groupe. On tient peut-être là une des causes du « déficit communautaire » : la majorité s'est connectée trop sporadiquement et le suivi ne s'est pas étendu sur une durée assez longue. Pour l'année 2000-2001, on a tenté, avec un certain succès, de mieux prendre en compte ces dimensions socio-affectives.

## QUELQUES REMARQUES SUR LES ENJEUX SOCIO-ORGANISATIONNELS ET ÉCONOMIQUES

Nous utiliserons le terme de pratiques émergentes et non d'usages. En effet, le concept d'usage social (Lacroix, Moëglin & Tremblay, 1992) se définit comme un mouvement sur le long terme qui implique une intégration dans le quotidien et une manifestation récurrente. Considérant que les étudiants sont confrontés au dispositif depuis peu, on ne peut véritablement parler d'usages développés mais de tendances qui, nous allons le voir, relèvent de pratiques antérieures étroitement liées aux représentations sociales et au statut de l'étudiant.

### Les pratiques étudiantes

Tous les étudiants affirment être d'accord sur le principe de la mutualisation des travaux (résultat des questionnaires), mais dans quelle optique ? À partir des pratiques observées dans le dispositif et au regard des réponses apportées au questionnaire, nous définirons trois types de positionnement : la mutualisation complète, la mutualisation incomplète et la non-mutualisation.

La *mutualisation complète* est marquée par une démarche active et concerne six étudiants qui se sont impliqués fortement dans le dispositif tout au long de la période. Ceux-ci ont exposé leurs savoirs en apportant des contributions, en posant des questions et en publiant leurs activités. Les travaux et remarques sont adressés au collectif dans l'attente d'échanges et de réactions de la part des autres étudiants. L'optique de la mutualisation s'intègre dans une démarche de coopération et d'enrichissement qui correspond aux objectifs fixés par l'enseignant. Bien que ce groupe ne soit pas important, il constitue le moteur du dispositif.

La *mutualisation incomplète* est marquée par l'usage du savoir des autres pour se positionner par rapport au groupe. La mutualisation sert ici à se situer par rapport à une communauté et à obtenir une meilleure compréhension des buts visés par les différentes activités, en lisant les contributions du collectif et les réactions de l'enseignant. Cette tendance marque une pratique plus passive car ces étudiants n'ont apporté qu'assez peu de contributions. À noter, dans cette catégorie de pratiques, le sentiment exprimé de ne pas être à la hauteur des contributions des autres étudiants qui, s'il peut être avancé comme une des explications possibles, n'est pas non plus la seule à retenir.

On peut enfin relever un certain nombre de pratiques allant à l'encontre de la mutualisation recherchée : les échanges par mails entre étudiants, les mails adressés personnellement à l'enseignant ou encore la réticence à « donner » ses productions à l'ensemble du groupe sont autant de pratiques que l'on peut repérer tant dans le dispositif que dans les réponses aux questionnaires. Ces attitudes sont sans doute à rattacher aux pratiques et aux représentations individualisantes antérieures au dispositif.

L'analyse des questionnaires montre également que les étudiants, en participant au suivi, recherchent avant tout le contact avec l'enseignant : leur attente principale est d'obtenir une réponse individualisée de celui-ci. Cette réaction est encore directement liée aux pratiques antérieures : plus de la moitié des étudiants a

une expérience d'apprentissage à distance, essentiellement par l'intermédiaire du CNED. Or les habitudes engendrées par l'enseignement à distance, lorsqu'un suivi existait, étaient jusqu'alors centrées sur des relations atomisées, sans échanges autres qu'avec l'enseignant. La mise en place d'un dispositif de type forum met l'étudiant dans une situation de communication et de relation nouvelle pour lui. La simple mise à disposition d'un dispositif technique ne suffit pas à modifier les pratiques et représentations antérieures, qui ne peuvent évoluer que progressivement, notamment grâce à l'extension de ce type de dispositif de suivi à d'autres unités d'enseignement.

### **Les pratiques professionnelles et la mutualisation dans sa dimension temporelle et économique**

Nous ferons ici état de la nécessaire prise en compte des caractéristiques du public lors de la mise en place d'une structure mutualisante ; il convient notamment d'examiner la manière dont les étudiants organisent leur travail ainsi que leur accessibilité au dispositif de suivi. Le public considéré dans cette étude est en quasi-intégralité un public ayant une activité professionnelle, qu'elle soit à mi-temps pour la moitié d'entre eux ou à temps complet pour les autres. Dans un souci pédagogique apprécié par la majorité des étudiants (d'après les réponses au questionnaire final), l'enseignant a décidé de mettre progressivement en ligne, sur l'ensemble de la période de suivi, les activités correspondant aux chapitres successifs du cours (à raison d'un chapitre toutes les deux ou trois semaines). Ce programme avait été défini par l'enseignant dans le but de structurer le travail dans le temps. En situation d'enseignement à distance, la mise en place d'un dispositif pédagogique doit jongler entre deux tendances presque antinomiques : établir d'une part une progression dans le temps qui aide l'étudiant à planifier ses activités et prendre d'autre part en compte une organisation du travail différente du rythme universitaire classique (Perriault, 1996). Si l'on se fixe en outre un objectif de mutualisation, la mise en ligne progressive des activités revêt un caractère encore plus paradoxal. En effet, la présentation chronologique des thèmes de débat, si elle facilite d'un côté la lecture et le repérage dans la structure, impose également, de l'autre côté, une régularité de consultation du dispositif. On peut mentionner certaines dérives caractéristiques entraînées par cette double contrainte : contributions des étudiants placés délibérément hors des thèmes de débats proposés pour les rendre plus visibles, création par l'enseignant d'une entrée de débat « nouvelles contributions ». Finalement, on voit à quel point il est difficile de concilier une mutualisation impliquant un minimum de synchronisation et l'offre d'un véritable enseignement sur mesure et individualisé, avec sa dimension de liberté chronologique. La brièveté du suivi pour cette première année expérimentale (de mi-janvier à mi-mai), ainsi que la mise en ligne progressive des activités sont deux points étroitement liés qui n'emportent pas l'adhésion générale des étudiants (résultat de l'enquête) et qui peuvent être avancés comme une explication supplémentaire du « déficit communautaire » ; les intérêts de certains étudiants sont en effet difficilement conciliables avec une organisation synchrone du travail. La démarche de rationalisation du suivi par Internet trouve peut-être ici une limite sur laquelle il faudra réfléchir. Une dernière remarque concerne le croisement qui peut être établi entre d'une part la régularité des connexions au dispositif qui, d'après les relevés, est corrélée avec une participation active, et d'autre part

l'acculturation au dispositif technique et l'accessibilité au matériel. Tous les étudiants avaient un accès à Internet. Cependant, il est intéressant de noter que l'analyse fait ressortir que les étudiants les plus actifs sont ceux chez qui on retrouve des accès à l'Internet gratuit, car ils se connectent sur leur lieu de travail. L'inscription à cette UE n'entraînait certes pas de frais administratifs supplémentaires, mais les coûts de connexion, reportés sur l'étudiant dans un processus d'individualisation des pratiques souligné entre autres par Miège (2000), font partie d'une logique socio-économique qu'il est important de prendre en compte.

### **La mutualisation : une pratique qui ne va pas de soi**

La mutualisation, dans sa définition première, implique un rapport réciproque et simultané et suppose un échange d'actions et de rétroactions, de sentiments, entre deux ou plusieurs personnes ; elle comporte une obligation réciproque entre les parties. On observe que les pratiques de mutualisation ne sont pas apparues aussi clairement qu'initialement prévu, et que des tendances individualisantes inscrites dans les pratiques antérieures au dispositif subsistent. L'acculturation au dispositif technique et à ce nouvel environnement pédagogique de suivi mutualisé ne vont pas de soi. Si certains étudiants ont régulièrement participé au suivi et de ce fait adhéré aux principes de la mutualisation, le phénomène ne s'est pas généralisé. L'hypothèse avancée par D'Halluin, Loonis et Vanhille (2000) est que « la raison du décalage qui existe entre la mise à disposition d'un système de coopération et la réalité des échanges (échec partiel) réside dans le fait que le modèle pédagogique collaboratif n'existe pas encore : un modèle en attente de stabilité et fortement lié à l'acculturation des différents acteurs et à la stabilisation technique des dispositifs ». Hypothèse à laquelle il faut ajouter la prise en compte des enjeux socio-économiques.

Une dernière remarque : la mutualisation des travaux (plutôt que leur correction individualisée) correspondait non seulement à un choix pédagogique mais aussi à une contrainte économique (*cf. supra*). L'expérimentation a montré la viabilité du modèle, le principe de la mutualisation (à défaut de sa pratique) n'étant pas remis en cause par les étudiants.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- D'Halluin C., Loonis M. & Vanhille B. (2000). « L'apprentissage coopératif en question », in CNED (éd.), *Chantiers, publics et métiers de l'enseignement à distance au seuil de l'an 2000*, Actes des seconds entretiens internationaux de l'enseignement à distance (1-2 décembre 1999), Poitiers : CNED, p. 223-228.
- Lacroix J.-G., Moëglin P. & Tremblay G. (1992). « Usage de la notion d'usage, NTIC et discours promotionnels au Québec et en France », in CREDO/SFSIC (éd.), *Les nouveaux espaces de l'information et de la communication*, Actes du colloque Inforcom, Lille : CREDO/SFSIC, p. 241-248.
- Mangenot F. (1999). *Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, cours de maîtrise FLE à distance (UE optionnelle de 50h), Poitiers : CNED, 175 p.



- Marcoccia M. (1998). « La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la netiquette », in N. Guéguen & L. Toblin (éds), *Communication, société et Internet*, Paris : L'Harmattan, p. 15-22.
- Miège B. (2000). *Les industries du contenu face à l'ordre informationnel*, Presses Universitaires de Grenoble.
- Perriault J. (1996). *La communication du savoir à distance*, Paris : L'Harmattan, coll. Éducation et Formation.