

Former et apprendre à distance

Stéphane Simonian



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1480>

DOI : [10.4000/rechercheformation.1480](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1480)

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2011

Pagination : 9-14

ISBN : 978-2-84788-363-3

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Stéphane Simonian, « Former et apprendre à distance », *Recherche et formation* [En ligne], 68 | 2011, mis en ligne le 15 décembre 2011, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1480> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1480>

© Tous droits réservés

Présentation

Former et apprendre à distance

> **Stéphane SIMONIAN**

Université Lumière-Lyon 2, ISPEF (Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation), EAM Éducation, Cultures, Politiques

Les recherches actuelles sur les technologies de l'éducation peuvent se différencier en trois axes : le premier concerne l'appropriation des technologies par les professionnels de l'enseignement et de la formation, leurs usages et leurs conséquences en termes de compétences et de professionnalisation ; le deuxième axe concerne les questions d'apprentissage en termes d'habiletés atteintes et/ou de processus mis en œuvre par un apprenant ou un groupe d'apprenants ; le dernier axe, davantage « didactique », articule méthode pédagogique et atteinte d'objectifs d'apprentissage. C'est à ce troisième axe que les contributions de ce dossier s'intéressent, sachant que la principale difficulté concerne la preuve des bénéfices pour les apprenants en termes d'habiletés atteintes ou de processus mis en œuvre (Tricot, 2007 ; Simonian, 2010). Ce constat n'est pas nouveau (Rouet, 1992 ; Tricot, 1993 ; Baron, 1999 ; Jacquinet, 1999 ; Audran & Simonian, 2009) et tient à la difficulté de recueillir des données dans le contexte de la formation à distance sur des processus cognitifs, voire métacognitifs, plutôt que sur des comportements. Cette problématique méthodologique est surtout liée aux recueils de données présents sur une plateforme d'apprentissage (documents consultés, nombre de messages postés et lus sur le forum, parcours des apprenants, etc.) qui permettent d'analyser des comportements (habiletés) et peu les processus en tant que tel.

Les technologies de l'éducation sont aussi des outils pour le chercheur qui peut, grâce à un écran, voir ce que les apprenants s'écrivent, tester des méthodes d'enseignement ou tenter de comprendre les obstacles à l'apprentissage (analyse des interactions entre apprenants ou entre apprenants et tuteur sur un forum de discussion, par exemple). Mais la limite des environnements informatiques est double. Malgré les progrès technologiques, les systèmes informatiques ne permettent pas de comprendre l'humain dans toute ses dimensions : psychologique, sociale, etc. Et l'instantanéité des relations humaines et des processus mis en œuvre au sein d'une situation d'apprentissage ne peut pas être anticipée. Les questions posées aux chercheurs sont alors les suivantes : quelle(s) méthode(s) pédagogique(s) mettre en œuvre ? Quel(s) objectif(s) envisagé(s) ? Comment

recueillir des données qui permettent de comprendre les processus cognitifs et métacognitifs mis en jeu dans un tel environnement ? Pour cette dernière question, le positionnement méthodologique est central (Depover, 2009). Outre ce débat finalement épistémologique¹, le manque de preuves sur l'effet des méthodes et pratiques pédagogiques à distance (Baron, 1999 ; Simonian, 2010) permet aussi de comprendre certaines difficultés dans l'engagement des formateurs dans l'utilisation et l'appropriation des technologies de l'information et de la communication. En effet, quels arguments pouvons-nous donner aux formateurs pour intégrer les technologies dans leurs pratiques ? Quels sont les processus qu'ils peuvent viser ? Les chercheurs en sciences de l'éducation travaillent ces questions et fournissent des analyses permettant des actions pédagogiques pertinentes. Si le débat méthodologique reste ouvert pour analyser des processus cognitifs, il semble que la formation à distance intègre de plus en plus des approches écologiques pour tenter de comprendre en quoi un environnement informatique serait favorable à l'apprentissage en se focalisant davantage sur les apprenants. Il convient alors de circonscrire un environnement informatique d'apprentissage, en tenant compte des facteurs suivants : l'environnement technologique et les instruments offerts à l'apprenant et aux formateurs (une plateforme d'apprentissage comprenant un courriel, un forum de discussion, un chat, des ressources ou unités de savoirs, un cédérom éducatif comprenant des hypertextes et un moteur de recherche interne, etc.) ; l'activité d'apprentissage à réaliser ; la nature et la fréquence des interactions entre un tuteur² et un apprenant (travail individuel) ou entre un tuteur et un groupe d'apprenants (travail collaboratif). Ainsi, les recherches sur une situation d'apprentissage instrumentée se focalisent, plus spécifiquement, sur l'interaction entre le sujet et l'environnement informatique d'apprentissage, sur l'interaction entre les apprenants ou entre le(s) apprenant(s) et le tuteur via des instruments asynchrones (courriel, forum de discussion) ou synchrone (chat, visioconférence, etc.). Mais pour comprendre comment les apprenants développent des connaissances et des compétences et, d'une manière plus générale, vivent une situation d'apprentissage instrumentée, il est nécessaire de considérer le « scénario d'apprentissage » mis en œuvre comme composé d'une activité d'apprentissage inscrite dans une durée, de ressources ou savoirs mis à disposition, de modalités d'évaluation et du rôle de l'ensemble des acteurs (David *et al.*, 2007 ; Simonian, 2010). Cette notion de « scénario d'apprentissage », fort présente dans le champ des technologies de l'éducation, ne conditionne pas la situation d'apprentissage qui évolue en fonction de la manière dont les apprenants vont réaliser l'activité d'apprentissage et utiliser tout ou partie des instruments présents dans l'environnement. En revanche, le « scénario d'apprentissage » permet de comprendre

1 Un processus peut-il se formaliser en une performance (un état) alors qu'il dépend d'une dynamique ?

2 Le terme de tuteur remplace ici celui de formateur ou d'enseignant, ce qui n'est pas sans poser certaines confusions pour définir les rôles, postures et fonctions d'un tuteur : soutien socio-affectif, garantir le savoir produit par les apprenants, piloter une activité d'apprentissage, etc. (Quintin, 2008).

et d'interpréter les actions d'un apprenant ou d'un groupe d'apprenants, les intentions pédagogiques d'un formateur ou encore l'intérêt pédagogique d'un instrument technologique du point de vue de son concepteur (cédérom éducatif, plateforme collaborative, logiciel d'aide à la synthèse, etc.).

Les six articles proposés mettent en évidence de nécessaires ajustements entre « scénario d'apprentissage » et situation d'apprentissage. Ils peuvent être différenciés par deux axes : un axe « transversal » articulant la pertinence des méthodes, des objets et des processus d'apprentissage dans le contexte d'une formation toute ou en partie à distance ; et un axe « spécifique » sur des scénarios d'apprentissage visant des objectifs d'apprentissage précis en termes de développement des connaissances et des compétences, ou encore de réussite des étudiants.

L'axe « transversal » est abordé dans deux articles. La contribution de Manuel Musial, Fabienne Pradère et André Tricot propose un cadre pour formaliser des activités d'apprentissage en fonction des processus cognitifs visés. Il permet tant l'analyse des processus d'apprentissage des apprenants que la formalisation de scénarios d'apprentissage pour les formateurs et les enseignants. Le deuxième article, proposé par Pascal Marquet, fournit un cadre général positionnant et articulant la manière de faire apprendre et d'apprendre en se centrant sur les contenus d'apprentissage (considérés comme particuliers au sein d'une plateforme d'apprentissage) et dans l'interaction entre le sujet et l'outil.

L'axe « spécifique » est étudié dans quatre articles. Emmanuelle Villiot-Leclercq et ses collaborateurs étudient les effets d'un logiciel pour faciliter la compréhension d'un texte et sa synthèse par les apprenants, sachant que la lecture reste la première forme d'accès aux savoirs dans le contexte d'une formation à distance (l'« écrit numérique » étant le principal mode de transmission des connaissances et donc d'appropriation des savoirs). Cependant, l'usage des technologies tend de plus en plus vers l'aspect communicationnel et social *via* des scénarios collaboratifs. L'étude de Jacques Audran et Claudine Garcin accentue l'importance de mettre en œuvre des scénarios collaboratifs en se focalisant sur la participation des apprenants (la présence à distance) et sur le lien entre participation en ligne et réussite. Les résultats de cette étude fournissent des éléments de réponse en termes de tutorat notamment si nous différencions un tuteur dit « réactif » (réagissant aux questions des étudiants) d'un tuteur dit « proactif » sollicitant les étudiants (Quintin, 2008). Dans cette perspective, Georges Ferone met en évidence l'importance du style des interactions du tuteur vers les apprenants en analysant leurs blogs. Toujours au sein d'un scénario collaboratif, Jérôme Éneau et Stéphane Simonian proposent d'analyser des compétences transversales développées par des apprenants adultes en termes d'autonomie et de collaboration : il s'agit autant de collaborer pour apprendre que d'apprendre à collaborer.

L'ancrage des « scénarios d'apprentissage » dans des modèles interactionnistes interroge le modèle dominant mis en œuvre dans des formations à distance : au départ « expositif » proche de l'enseignement par correspondance et, aujourd'hui, « socioconstructiviste » privilégiant le travail de groupe, les interactions et la production de savoirs des apprenants. L'expression « *learning design* », sujet de la rubrique « Autour des mots de la formation », témoigne de cette intention de transiter vers d'autres paradigmes d'apprentissage (des modèles de l'instruction vers des modèles de l'apprentissage) qui ont une influence sur les méthodes et pratiques pédagogiques, sur la posture du formateur notamment en termes de tutorat, formalisé par un « scénario d'encadrement ». Ces questions, synthétisées par Georges-Louis Baron³ sont abordées dans une démarche historique pour mettre en évidence les enjeux mais aussi les confusions de cette transition prégnante - et parfois peu évidente - de l'*instructional design* (modèle de l'instruction) vers le « *learning design* » (modèle de l'apprentissage) en montrant de quelle manière les technologies ont été utilisées dans différentes approches pédagogiques. Des questions fondamentales sont posées sur l'apprentissage avec les technologies mais aussi sans les technologies. Par exemple, jusqu'où est-il possible et souhaitable de formaliser et structurer une activité d'apprentissage, un corpus de savoirs ? Il s'agit donc, pour les formateurs, de savoir se positionner sur leur conception de l'enseignement et de la formation avant de les transposer, formaliser et structurer dans des environnements informatiques et, plus spécifiquement, par des « scénarios d'apprentissage ». Pour aller plus loin, la didactique et, plus généralement, les sciences de l'éducation, s'inscrivent dans les sciences de la conception (Simon, 2004) du moment qu'elles cherchent à fournir un environnement favorable aux apprentissages en fonction d'un public spécifique et de connaissances précises à transmettre (ou de compétences à développer). Le « scénario d'apprentissage » est une composante de cet environnement comme les apprenants, les formateurs mais aussi les instruments à disposition (tableau, ardoise, vidéoprojecteur, plateforme d'apprentissage, blogs). Ce ne seront que des parties d'un environnement qui seront conceptualisées et étudiées dans ce dossier. Conscients de cette limite, nous en mesurons aussi la portée en fournissant une multiplicité d'indicateurs constitutifs d'un environnement favorable. Ainsi considéré, un environnement informatique d'apprentissage concerne tant les formations à distance que les formations en présentiel ou les formations dites « hybrides » (encore appelées « *blended-learning* » alternant temps en présence et temps à distance tout en pensant cette alternance comme un tout). Ce dernier type de formation est de plus en plus mis en œuvre pour réduire le taux d'abandon des étudiants, diminuer leur sentiment de solitude (difficultés récurrentes rencontrées dans le contexte de la formation à distance), augmenter leur taux de réussite et favoriser le développement de relations socio-affectives. Il est particulièrement intéressant dans le contexte d'une formation

3 Baron G.-L. (2010). « Quelles évolutions des professionnalités dans le contexte de l'enseignement supérieur en ligne ? », *Distances et Savoirs*, n°8, p. 193-205.

par alternance. L'hybridation sera abordée dans l'« Entretien » avec Jean-Claude Manderscheid⁴. Cet entretien aborde avec un regard distancié et pluridisciplinaire⁵, mais aussi pragmatique, des questions relatives aux éléments facilitateurs et inhibiteurs des formations en ligne concernant aussi bien les institutions que les trois acteurs principaux que sont les apprenants, les formateurs et les « ingénieurs pédagogiques multimédias ».

Stéphane SIMONIAN
stephane.simonian@univ-lyon2.fr

BIBLIOGRAPHIE

- AUDRAN J. & SIMONIAN S. (2009). « Étudier les communautés d'apprenants en ligne ? », *Éducation & Formation*, n° e-290, p. 7-18, disponible sur Internet à l'adresse suivante : <<http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=6&page=3>>, consulté le 1^{er} octobre 2010.
- BARON G.-L. (1999). « Hypermédias et apprentissage », *Medialog*, n° 33, p. 47-53.
- BARON G.-L. (2010). « Quelles évolutions des professionnalités dans le contexte de l'enseignement supérieur », *Distances et Savoirs*, n° 8, p. 193-205.
- DAVID J.-P., GEORGE S., GODINET H. *et al.* (2007). « Scénariser une situation d'apprentissage collective instrumentée : réalités, méthodes et modèles, quelques pistes », *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, vol. IV, n° 2, p. 72-84, disponible sur Internet à l'adresse suivante : <<http://ijthe.org/spip.php?rubrique46&lang=fr>>, consulté le 1^{er} octobre 2010.
- DEPOVER C. (2009). *La recherche en technologie éducative*, Paris : éditions des archives contemporaines.
- JACQUINOT G. (1999). « Comment être à la hauteur de nos drôles de machines ». 2^{ème} rencontre internationale multimédia et de la formation, *Actes du CAFOC Bordeaux*, disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Genevi%C3%A8ve_Jacquinet-Delaunay>, consulté le 2 octobre 2010.
- MENDERSCHIED J.-C & JEUNESSE C. (dir.) (2007). *L'enseignement en ligne. À l'université et dans les formations professionnelles : pourquoi ? comment ?* Bruxelles : De Boeck & Larcier.

4 Fondateur du département des sciences de l'éducation en ligne au sein de l'université de Franche-Comté en 2004 et co-auteur de *L'enseignement en ligne. À l'université et dans les formations professionnelles : pourquoi ? comment ?* (2007).

5 J.-C. Manderscheid est professeur agrégé de mathématiques, docteur en médecine et docteur en santé publique, docteur en sciences de l'éducation et en sciences de l'information et de la communication.

- QUINTIN J.-J. (2008). « Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles de tutorat », *Revue STICEF*, vol. XV, p. 89-124, consultable sur Internet à l'adresse suivante : <www.sticef.org>, consulté le 10 octobre 2011.
- SIMON H.A. (2004). *Les sciences de l'artificiel*, Paris : Gallimard.
- SIMONIAN S. (2010). *Hypertexte et Processus cognitif*, Paris : Lavoisier.
- ROUET J.-F. (1992), « Apprendre à lire un hypertexte – Une étude expérimentale », *Cahiers de Linguistique sociale*, n° 21, p. 81-92.
- TRICOT A. (1993). « Stratégies de navigation et stratégies d'apprentissage : pour l'approche expérimentale d'un problème cognitif » in *Deuxièmes journées francophones hypermédias et apprentissages*, INRP/EPI, p. 21-38.
- TRICOT A. (2007). *Apprentissages et documents numériques*, Paris : Belin.