



**Revue internationale de pédagogie de  
l'enseignement supérieur**

25(1) | 2009  
Varia

---

## Quels usages des technologies dans la reprise d'études à distance ?

Cathia Papi

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/97>

ISSN : 2076-8427

### Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

### Référence électronique

Cathia Papi, « Quels usages des technologies dans la reprise d'études à distance ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 25(1) | 2009, mis en ligne le 20 avril 2009, consulté le 19 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/97>

---

Ce document a été généré automatiquement le 19 mai 2019.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

---

# Quels usages des technologies dans la reprise d'études à distance ?

Cathia Papi

---

## 1. Introduction

- 1 Dans son livre blanc intitulé *Vers la société cognitive* (1995), la Commission européenne avançait la nécessité de ne pas réduire l'apprentissage ou l'éducation à la première période de la vie mais de considérer désormais ce processus comme un continuum sans fin ; d'où les appels à projets, lancés en France, pour la constitution de « campus numériques ». Caractérisées par leur flexibilité, les formations proposées par ces campus virtuels sont envisagées comme participant à l'individualisation des parcours de formation et, par conséquent, à l'enrichissement des pratiques de formation centrées sur un apprenant<sup>1</sup> « acteur » et « gestionnaire » de sa formation.
- 2 C'est ainsi que, dès 1993, Jacquinet montre que la formation à distance est considérée comme un moyen de résorber ou, tout du moins, de construire des ponts permettant de dépasser les difficultés soulevées par les distances tant spatiales, temporelles et technologiques que par les distances socio-économiques, socio-culturelles et pédagogiques. Une telle considération apparaît problématique dès lors que les dispositifs de formation à distance (FAD) ne semblent pas propices à la formation d'individus peu habitués à l'utilisation de ces technologies et au travail faiblement guidé. Or, c'est particulièrement pour ces derniers, généralement sortis relativement tôt du système scolaire, que la formation et la validation de celle-ci, notamment par le biais du diplôme, sont jugées importantes.
- 3 Comment les apprenants se forment-ils dans une telle situation ? Et, surtout, dans quelle mesure parviennent-ils à tirer profit du dispositif de formation dans lequel ils s'inscrivent ? Telles sont les questions auxquelles nous allons tenter de répondre.
- 4 Partant du présupposé que les capacités d'autoformation se développent particulièrement lors des études universitaires, nous proposons d'étudier un public d'adultes ayant pour double caractéristique de ne pas avoir fréquenté l'université mais de

vouloir se donner les possibilités de le faire en préparant, à distance, le diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU) par le biais du campus numérique *Pegasus*<sup>2</sup>.

## 2. Problématique

- 5 La plupart des dispositifs de formation à distance qui se sont développés depuis l'appel politique à la création de campus numériques accorde une place centrale à l'étudiant. Le modèle « instructionniste » ou « transmissif » de l'enseignant dispensateur de savoirs, tend ainsi à se conjuguer voire à être remplacé par d'autres modèles pédagogiques (Chaptal, 2003), tout particulièrement dans le cas de la formation à distance. Le modèle socioconstructiviste dont la mise en place est favorisée par l'arrivée des plate-formes dites collaboratives, correspond à un changement de rôle des apprenants conçus comme acteurs de leur formation ainsi que des enseignants supposés non plus transmettre le savoir mais guider l'étudiant dans ses apprentissages.
- 6 En effet, en opposition avec l'hypothèse ontologique ou instructionniste postulant que la connaissance est enseignable tant qu'elle existe dans la réalité, indépendamment de ses observateurs, l'hypothèse socioconstructiviste pose la connaissance comme indissociable du sujet construisant ses connaissances. Dès lors, les connaissances « ne sont plus seulement des constructions sociales comme le sont les savoirs [d'après P. Jonnaert], l'élève les a construites et stockées dans son répertoire cognitif. » (Jonnaert, 2002, p. 69). L'activité d'apprentissage, qui correspond ainsi à une mise en interaction des connaissances déjà présentes avec les nouveaux objets de l'apprentissage, est conçue comme s'effectuant grâce aux interactions sociales. Autrement dit, l'échange est supposé participer à la réorganisation, par l'apprenant, de ses conceptions antérieures grâce à la confrontation de ses représentations et pensées avec celles d'autrui. Si, dans la perspective de préparation d'un diplôme universitaire, il convient d'accorder une attention particulière à ces savoirs codifiés qui constituent les objets de l'apprentissage, il est ainsi également nécessaire de s'intéresser à l'activité de construction des connaissances.
- 7 Mais alors que de nombreuses recherches tentent de démontrer que les technologies permettent une meilleure mise en oeuvre de ce modèle pédagogique (Martel, 2002), dans quelle mesure les ressources et moyens de communication mis à disposition dans *Pegasus*, participent-ils à la construction des connaissances des apprenants ?
- 8 Alors que la plaquette de présentation du DAEU indique « les études s'organisent, pour chaque module, autour d'un tutorat en ligne avec les outils multimédias : messagerie, chat, forum, documents partagés, calendrier du travail, FAQ<sup>3</sup>, devoirs écrits et corrigés, travail collaboratif à distance des étudiants stagiaires et contrôle final », il convient de commencer par se pencher sur le sort réservé à ces outils par les « usagers-apprenants »<sup>4</sup> (Jacquinot, 2001) en tant que consommateurs, destinataires et utilisateurs de technologies éducatives. En effet, partant de la faible qualification des apprenants inscrits à la préparation du DAEU et du mode traditionnel d'instruction présentiel structurant l'enseignement primaire et secondaire en France, nous faisons l'hypothèse que les apprenants n'usent pas des fonctionnalités de la plate-forme de la manière prévue par ses concepteurs.

### 3. Cadre de référence

- 9 A considérer, comme le fait Boullier (2001), que choix techniques et pédagogiques sont inséparablement liés dans la conception de tout enseignement, nous pouvons supposer que le modèle pédagogique ayant influencé la conception de la plate-forme *E-Lisa* constitutive de *Pegasus* n'est autre que celui du socioconstructivisme. En effet, bien que les tests dits d'auto-évaluation – pouvant davantage être perçus comme des tests d'auto-contrôle en ce sens qu'il s'agit de « vérification des acquis » (Vial, 2000, p.182) - relèvent d'un modèle behavioriste (De Vries & Baille, 2006), toute entrée sur la plate-forme est conditionnée par un choix de l'étudiant et de nombreux outils visent la communication entre les différents acteurs de la formation.
- 10 Toutefois, les recherches telles que celles de Jouët (2000), Akrich (1998), Perriault (1989), voire Rabardel (1995) portant sur les usages sociaux des technologies ont déjà souligné que, loin de suivre un mode d'emploi, les usagers transforment les technologies, de telle sorte qu'ils participent également à leur conception. Les usages sociaux, ici appréhendés comme manières socialement partagées et construites dans le temps d'utiliser un objet matériel ou symbolique (Docq et Daele, 2003), opèrent ainsi un décloisonnement entre les processus d'innovation et d'utilisation/usage en les pensant comme un continuum pouvant prendre différentes formes.
- 11 Les déplacements, adaptations, extensions ou détournements évoqués par Akrich (1998) s'inscrivent dans un environnement, participent d'une situation et des visées de l'utilisateur acteur du dispositif. C'est ainsi que Rabardel (1995) dénomme cet usage « instrumentation » dans la mesure où le sujet construit ses schèmes d'utilisation en considérant l'artefact comme moyen de son action. L'outil ou artefact se trouve, dès lors, instrumentalisé par ce sujet qui, en fonction de ses fins, peut aller jusqu'à le transformer. Les artefacts ne cessent ainsi d'être en cours de conception en ce sens qu'au-delà de leurs propriétés intrinsèques et constitutives, ils se dotent de nouvelles fonctions et propriétés extrinsèques au cours de leurs usages.
- 12 Les « nouveaux modes opératoires » (Rabardel, 1995) alors en oeuvre peuvent faire l'objet de diffusion (Rabardel, 1999, 262) c'est-à-dire d'un partage au sein des groupes à travers un « mouvement de socialisation et de mise en commun » (Rabardel, 2005, 263). Un tel partage des schèmes d'utilisation va dès lors rendre possible les interactions entre les membres de ces groupes en participant à la constitution d'un domaine commun susceptible d'évoluer que Rabardel appelle « zone de valeur fonctionnelle partagée » (Rabardel, 1999). Pourtant, si l'instrumentation de l'artefact permet d'élargir le champ des actions possibles, la situation d'activité, dans laquelle elle s'effectue, est également contraignante. Il s'agit, dès lors, d'appréhender la relation de l'apprenant aux technologies constitutives de l'activité d'apprentissage à distance, non pas sous l'angle de la simple utilisation mais sous celui d'usage en situation.

### 4. Méthodologie

- 13 Dans le cadre de cette recherche exploratoire, nous avons pris en considération les relevés d'activité comprenant le nombre de connexions et de messages envoyés, individuellement, sur les différents espaces par les trente-et-un apprenants inscrits à

l'Université de Haute Alsace (UHA) au cours de l'année scolaire 2005-2006. Nous les avons croisés avec leurs caractéristiques socio-démographiques et résultats aux examens. Nous avons également rencontrés douze apprenants s'étant inscrits à la préparation du DAEU en septembre 2004 et/ou 2005. Alors que le DAEU *Pegasus* est proposé par un consortium de huit universités<sup>5</sup>, cet échantillon ne se compose que d'étudiants inscrits à l'UHA et vivant en Alsace. L'objectif premier de cette sélection réside dans le fait que, dans cette petite région, le DAEU peut être préparé aussi bien à distance qu'en présence en moins de deux heures de route aller-retour. Faire cette préparation à distance relève ainsi davantage d'un choix que lorsque la FAD est le seul mode de formation possible dans une zone géographique. En termes de sexe et d'âge notre échantillon pourrait être considéré comme représentatif des étudiants inscrits à l'UHA en septembre 2005.

Tableau 1 : Promotion des étudiants rentrés en septembre 2005, inscrits à l'UHA et vivant en Alsace

| Sexe/Année de naissance | 1960-1970 | 1970-1980 | 1980-1990 | Total |
|-------------------------|-----------|-----------|-----------|-------|
| Femmes                  | 3         | 4         | 5         | 12    |
| Hommes                  | 4         | 3         | 5         | 12    |
| Total                   | 7         | 7         | 10        | 24    |

Tableau 2 : Echantillon de l'effectif des apprenants interviewés inscrits à l'UHA et vivant en Alsace

| Sexe/Année de naissance | ...1960-1970 | 1970-1980 | 1980-1990... | Total |
|-------------------------|--------------|-----------|--------------|-------|
| Femmes                  | 2            | 1         | 3            | 6     |
| Hommes                  | 1            | 2         | 3            | 6     |
| Total                   | 3            | 3         | 6            | 12    |

- 14 Cependant, le public du DAEU est tellement varié qu'il semble impossible d'obtenir une réelle représentativité quelle que soit la taille de l'échantillon. C'est pourquoi notre méthode est davantage qualitative que quantitative. Ainsi, ces douze entretiens ont été réalisés dans la logique de l'entretien compréhensif (Kaufmann, 2001) selon laquelle le chercheur s'éloigne des entretiens questionnaires en suivant le cours de la conversation sans hésiter à s'engager dans l'entretien pour favoriser l'engagement de l'interviewé. Ils ont été retranscrits aussi précisément que possible (« euh » ou rires inclus). Dans une démarche inductive, toujours conforme à l'approche compréhensive de Kaufmann (2001), ils ont fait l'objet d'écoutes puis de lectures minutieuses. L'étude ici présentée repose sur l'analyse transversale du corpus d'entretiens selon la thématique du rapport aux technologies et pratiques d'apprentissage repérée dans les différents discours. Il s'agit, par là, d'appréhender l'activité des apprenants sous l'angle des pratiques d'apprentissage qu'ils déclarent et commentent.

## 5. Résultats

- 15 Malgré l'hétérogénéité des douze apprenants interviewés, nous pouvons dégager quelques constantes concernant leurs rapports au dispositif de formation<sup>6</sup> considéré, ici, comme l'ensemble des moyens de tous ordres mis en oeuvre à des fins de formation:
- Les étudiants sont équipés en ordinateur et connexion internet à leur domicile. Si pour deux d'entre eux l'inscription au DAEU à distance a été l'occasion de telles acquisitions, les dix autres étaient déjà équipés avant de commencer la formation.
  - Hormis une étudiante se présentant comme très active et deux autres déclarant souvent participer, les apprenants disent se rendre régulièrement sur les forums et y lire les messages déposés mais n'en déposent eux-mêmes que très occasionnellement.
  - Ils semblent encore moins recourir au clavardage dans le cadre de dits « salons ».
  - Ils expliquent ainsi ne guère communiquer avec les autres acteurs de la formation.
  - Pour joindre ces derniers ils passent par leurs messageries personnelles.
  - Ils se sont généralement rendus à au moins un des trois regroupements organisés en présentiel mais ne se sont pas, pour autant, significativement rapprochés des tuteurs ou autres étudiants.
  - Ils trouvent difficile d'apprendre seul, conçoivent l'échange comme un facilitateur d'apprentissage que rien ne remplace.
- 16 D'emblée apparaît un décalage entre offre technico-pédagogique et usages dans la mesure où les étudiants ne semblent pas mobiliser les possibilités d'échange avec les autres acteurs (étudiants ou tuteurs). Ce décalage est confirmé par l'analyse des relevés d'activité concernant l'envoi de messages sur les différents espaces de discussion. En effet, ces données permettent de se rendre compte que ce sont les mêmes apprenants qui communiquent le plus par courriel et forum, d'une part et que, sur 31 étudiants, à eux seuls 8 sont à l'origine de 91,5% de l'ensemble des messages émis par ce groupe, d'autre part. Par ailleurs, même si nous n'allons pas le développer ici, nous constatons que ces 8 étudiants particulièrement actifs sont un peu plus âgés que la moyenne (33 ans contre 30 ans en moyenne) et que 6 d'entre eux sont des femmes. Les pratiques repérées dans ce dispositif vont donc à l'encontre des clichés mais aussi de certaines enquêtes (Ingeborg & Tjeerd, 1997) présentant la communication via les technologies de l'information et de la communication (TIC) comme une activité préférée par les jeunes hommes.
- 17 Toutefois alors que seule une minorité investit ainsi les espaces de discussion tandis que la majorité dit qu'il est « difficile d'apprendre seul », comprendre ce qui se présente, comme un paradoxe, conduit à examiner de plus près les principaux usages déclarés des outils potentiellement mobilisables à des fins d'accès, voire, de construction des savoirs.
- 18 Bien que connaissant des variantes, l'usage des outils et supports d'apprentissage le plus souvent déclaré est de cet ordre : les étudiants accèdent aux cours sur la plate-forme, ils les téléchargent, les impriment, les lisent, généralement en les annotant, et les classent. Ils apprécient la possibilité de se faire corriger des devoirs et de tester leurs acquis grâce aux activités interactives. Les cours sont présentés comme « complets » comparativement à la prise de notes, cependant, des compléments d'information sont recherchés dans les ouvrages et sites internet ou supports audio-visuels. La recherche est donc davantage individuelle que collaborative. Il semble ainsi qu'au-delà d'un manque de savoir-faire concernant la communication synchrone dans les salons, lieux de clavardage, le manque de plaisir lié à cette façon de communiquer soit un premier argument en défaveur de cet

outil. De plus, les apprenants argumentent ne pas clavarder « parce que les autres ne le font pas », qu'ils ont constaté des « dysfonctionnements récurrents » ou parce qu'ils pensent « ne plus avoir l'âge ». Les deux étudiants expliquant ne pas aimer ce moyen de communication sont effectivement plus âgés (49 et 38 ans) que la moyenne des étudiants interviewés (30 ans). Toutefois, si les plus jeunes aiment clavarder, c'est en dehors du dispositif. En se référant à la distinction entre « modèle fonctionnel » - concernant l'utilisation de l'outil pour la réalisation d'une tâche - et « modèle hédoniste » - renvoyant à l'instrumentalisation de l'outil à des fins de plaisir - proposée par Perriault (1989, 216), nous pouvons donc concevoir l'usage du clavardage comme se nichant davantage dans le second modèle. Mais est-ce à dire que clavardage et formation sont inconciliables ? Pas forcément, d'une part, même ceux ne participant pas aux conversations synchrones disent les lire a posteriori. D'autre part, un petit groupe d'étudiants communiquant au sujet de la formation par l'intermédiaire d'un outil de communication synchrone extérieur à la plate-forme (*msn*) s'est formé.

- 19 Il en va de même sur le forum généraliste de l'Agora ou tout peut-être communiqué en contraste avec les forums disciplinaires : certains étudiants expliquent regarder les messages, s'aider des réponses aux questions posées par d'autres, mais ne pas en écrire ou très peu. « C'est toujours les mêmes gens qui discutent, quelque part heureusement qu'ils sont là, c'est eux qui mettent de la vie », peut-on entendre dire tout en voyant se dessiner la « société de contact permanent » évoquée par Perriault (1989, 229), société née de l'imaginaire social et dans laquelle « entendre est plus important qu'écouter, voir que regarder, atteindre plus qu'échanger ». La fréquentation du forum généraliste n'est ainsi pas synonyme de participation, ce qui peut paraître étonnant dans la mesure où échanges sur le forum et réussite sont associés dans les représentations des apprenants. Entre la prescription ressentie et le type de communication recherchée se creuse donc un écart.

## 6. Discussion

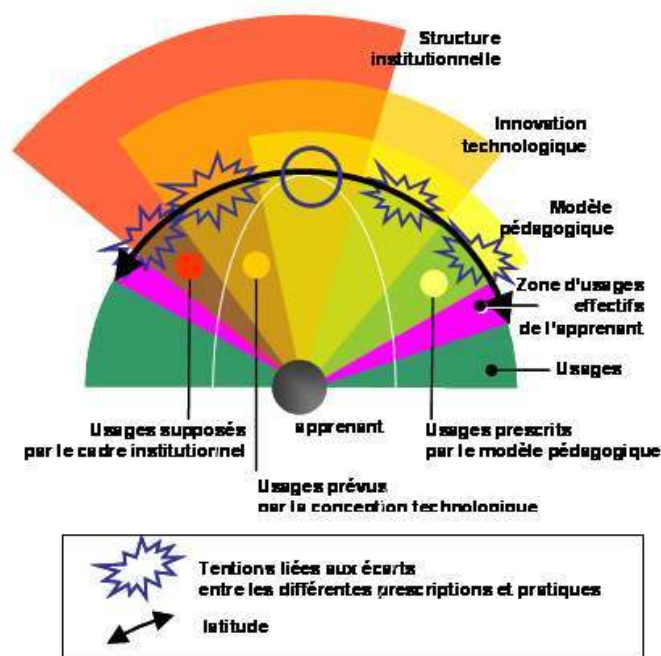
- 20 Alors qu'ils avaient tous eu affaire au modèle transmissif et n'étaient, pour la plupart, pas habitués à utiliser le multimédia dans leurs pratiques quotidiennes, ces étudiants tendent, malgré tout, à progresser sur la voie de l'autoformation au sens large « d'apprendre par soi-même » (Carré, Moisan, Poisson, 2002). Une démarche de recherche personnelle en vue de l'appropriation des savoirs et de la construction des connaissances est effectivement constatable : ils se posent des questions et y cherchent des réponses, pour la plupart des étudiants, les forums ou salons sont alors appréhendés au même titre que les divers ouvrages qu'ils peuvent consulter, comme supports d'informations susceptibles de fournir une réponse à une question non extériorisée. Le développement de l'autoformation demeure cependant limité dans la mesure où les savoirs à acquérir sont figés par les programmes scolaires et l'utilité de l'hétéro-formation peu perçue par les apprenants à en juger leurs pratiques de communication. Lorsque les étudiants se demandent s'il est ou non judicieux de compléter leurs cours, la question met ainsi en tension construction des connaissances et préparation d'un examen reposant grandement sur la restitution de savoirs mémorisés.
- 21 Par ailleurs, en expliquant qu'ils se connectent quelquefois alors qu'ils n'ont rien à faire sur la plate-forme, simplement parce qu'ils savent que leur nombre de connexions peut-être contrôlé et, dès lors, éventuellement pris à témoin de leur activité, les étudiants tendent même à brosser de ce dispositif de formation une peinture évoquant

étrangement le dispositif de surveillance théorisé par Foucault. Un tel esprit se révèle également, de façon plus ténue, dans l'importance accordée aux notes (certains étudiants citant les notes obtenues aux différents devoirs, d'autres expliquant faire leurs devoirs mais ne pas les renvoyer par peur des notes). Voilà peut-être un premier éclairage sur cette espèce de pauvreté tant quantitative que qualitative des échanges sur les forums repérée par Audran (2005) puisque, dans cette logique, une question ne fait pas appel à un débat mais à une réponse, une vérification, éventuellement une explication voire un jugement. Pour fournir ces réponses, personne ne semble ainsi être mieux placé que le tuteur considéré comme un expert, ce qui explique sans doute l'habitude prise de lui envoyer directement des messages. Toutefois, ce tuteur encore souvent appelé « professeur » par les étudiants, est également, en tant qu'inscrit dans ce dispositif institutionnel, maître d'œuvre de la sanction diplômante. Aussi c'est également à un autre expert, mais cette fois-ci extérieur au dispositif de formation, qu'il est parfois fait appel. Le professeur particulier s'insère dans un autre contexte, celui d'un cadre spatio-temporel d'emblée défini comme moment d'échange, tandis qu'une des explications principales du choix du mode distancié d'apprentissage est justement la rupture des contraintes spatio-temporelles liées à l'activité de formation en présentiel. Nous remarquons effectivement que la moitié des étudiants rencontrés déclare qu'elle aimerait que davantage de salons et de regroupements soient prévus. Ces derniers apparaissent ainsi comme des espace-temps associant « la fonction d'échange et d'usage de la formation »<sup>7</sup>, légitimant la prise de contact avec l'autre même si celle-ci n'est pas forcément aisée<sup>8</sup>.

- 22 Confortant l'appréhension des usages sociaux en terme d'instrumentation / instrumentalisation, l'activité des apprenants met ainsi en relief ce qu'il serait tentant d'appeler une « latitude dispositive d'usage instrumental ». En effet, les étudiants perçoivent des prescriptions conditionnant l'utilisation des technologies aussi bien sur le plan technique (un salon est fait pour le clavardage, on y écrit difficilement un long courrier d'un seul trait, par exemple), que pédagogique (les tuteurs encouragent les étudiants à interagir), ou institutionnel (notamment en terme d'attentes et moyens de contrôle du jury). Ces formes de prescription ne se recoupant pas complètement (à l'instar de l'encouragement au travail collaboratif tandis que la validation du diplôme se fait sur examen individuel), les apprenants ont d'autant plus de facilité à ne s'approprier qu'une partie des usages prescrits voire à en créer de nouveaux. C'est ainsi que, parmi les usages potentiels d'outils technologiques, les pratiques mises en œuvre par les étudiants à des fins d'apprentissage sont susceptibles de s'inscrire sur une palette plus large que celle imaginée aux différents niveaux de conception du dispositif ainsi que nous tentons de l'illustrer avec le schéma suivant :



Figure 1: Latitude dispositive d'usage instrumental



- 23 Cette illustration sommaire de différents niveaux d'usages met en relief la marge de manœuvre avec laquelle agit, ici, l'apprenant faisant le choix de ne pas clavarder ou de s'approprier les forums en en faisant davantage des lieux d'accès à l'information que d'interaction. Tout en étant porteurs des usages prescrits par le modèle pédagogique, les tuteurs jouissent, eux aussi, d'une grande liberté d'action, de telle sorte qu'ils tendent à bénéficier d'une palette d'usages possibles presque<sup>9</sup> aussi vaste que celle des étudiants.
- 24 De tels usages sont notamment influencés par les contraintes techniques qui se font plus ou moins explicitement ressentir comme le souligne l'évocation de dysfonctionnements des tests interactifs, la non certitude qu'un message soit reçu lorsqu'il est envoyé par courriel ou l'attente liée à l'asynchronisme. Il en va de même des plus brefs décalages temporels inhérents au clavardage où propos des uns et des autres semblent quelquefois plus se croiser que se répondre ; autant d'éléments appréhendés comme des freins à l'usage de tel ou tel outil jugé utile mais non pleinement satisfaisant. De plus, alors que ces étudiants apprécient globalement le dispositif technique et le considèrent comme facile d'accès en dépit de leurs moindres compétences techniques, deux étudiants ayant, quant à eux, davantage de compétences en ce domaine jugent cet environnement comme trop complexe et impersonnel<sup>10</sup>.
- 25 Aussi une apprenante se demande-t-elle si la volonté de faire une plate-forme conviviale ne l'a pas rendue inaccessible. Avec cette idée d'individualisation revient donc le souhait d'une centration sur soi plutôt que d'une ouverture sur les autres comme le suggère également le fait de prendre des cours particuliers plutôt que de travailler en groupe d'étudiants, de lire les messages pour voir s'il y a quelque chose à en tirer plutôt que d'en écrire sans être sûr d'avoir une réponse conforme à ses attentes et en temps souhaité (Dieumegard, Clouaire & Leblanc, 2006). En bref, demeure un usage individualisé aussi

bien des technologies plus anciennes telles que les livres, que des technologies plus récentes de l'information et de la communication.

- 26 Cependant, cette logique d'individualisation, si elle implique bien un détournement d'usage dans le cas d'artefacts tels que les forums ou salons, n'en est pas pour autant individuelle. On remarque effectivement une diffusion de ce mode opératoire qui semble, dès lors, s'inscrire dans ce que Rabardel présente comme une « zone de valeur fonctionnelle partagée » : on ne va pas clavarder parce que personne ne le fait, on n'envoie pas de message sur le forum parce que, n'en ayant jamais beaucoup envoyé, on ne se sent pas faire partie des groupes constitués etc. sont des attitudes qui apparaissent comme autant de consensus implicites inhérents à l'usage du dispositif.
- 27 Alors que l'essor des TIC est envisagé comme favorable à la mise en œuvre de modèles pédagogiques s'inspirant plus ou moins fortement du socioconstructivisme et que ce dernier tend à être largement diffusé dans la FAD, l'observation de telles pratiques invite à interroger la pertinence de cette logique technico-pédagogique. Au vu des déclarations effectuées par les douze apprenants interviewés, l'interaction permise par l'existence de différents espaces de communication sur la plate-forme ne participe pas à la construction des connaissances. Ceci ne semble toutefois pas signifier que la mise en ligne de contenus suffise à la FAD. En effet, à l'instar de Manganot (2002), nous remarquons que les trois quarts des apprenants apprécient les échanges qui ont lieu et que le quart de ceux qui y participent soulignent l'importance du soutien moral véhiculé par ces messages. De tels propos semblent confirmés par les relevés d'activité en ce sens que sur les 31 étudiants considérés, les 10 ne s'étant pas présentés à l'examen avaient très peu communiqué, la moitié d'entre eux n'ayant émis aucun ou un seul message au cours de l'année scolaire. A l'inverse, 86,4% des messages ont été envoyés par les étudiants qui ont, au terme de la formation, obtenu leur DAEU. Un lien entre participation aux discussions et réussite semble donc avéré. Dès lors, même dans le cadre de la préparation à un diplôme universitaire basé sur la restitution de savoirs et non pas sur l'accomplissement de tâches collaboratives, nous considérons l'existence d'espaces de communication comme propice au suivi, à long terme, de la formation par les étudiants. Cependant, alors que seule une poignée d'apprenants profite d'une telle possibilité, nous pensons que les tuteurs ont un rôle important à jouer pour inciter les étudiants à prendre part à ce processus d'interaction ainsi que pour tenter de favoriser l'évolution des échanges de la transmission d'informations vers des interactions propices à l'apprentissage occasionné par les conflits socio-cognitifs (Audran & Papi, 2007).

## 7. Conclusion

- 28 Notre propos n'est évidemment pas de faire le procès du dispositif mais de contribuer à la connaissance des « tactiques de l'apprenant dans les relations qu'il entretient avec les moyens de son apprentissage » (Jacquinot, 2001). Aussi, le choix de se fonder ici sur des relevés d'activité et des entretiens afin d'appréhender, de façon générale, l'activité des étudiants ou, tout du moins, ce qu'ils peuvent en dire. Ce faisant, nous avons commencé par nous intéresser à quelques usages de technologies diverses dans un dispositif de FAD. Loin de l'opposition entre « la Galaxie Gutenberg » et « l'ère électronique » prévue par McLuhan (1962/1967), nous avons pu voir que les étudiants optent pour une complémentarité des technologies et tendent à lire les messages d'un forum presque comme un livre s'écrivant au jour le jour, mêlant souhait de sentir la présence de l'autre

sans pour autant dévoiler la sienne. Par ailleurs, des cours au clavardage en passant par les tests interactifs, nous avons pu remarquer que tout est souvent imprimé, laissant ainsi supposer que si les TIC sont utilisées, plutôt aisément, à des fins d'accès aux savoirs, la médiation qu'elles opèrent se fait davantage ressentir que celle des technologies plus anciennes. Le papier et l'encre sont donc loin d'être désuets dès lors qu'ils permettent à l'apprenant de « monopoliser son attention sur ce qu'il doit apprendre et non sur les modes d'accès au savoir. » (Battaglia, 2001, p.54).

- 29 La notion d'usage telle que nous l'avons ici envisagée, renvoie effectivement à l'activité impliquant des « schèmes d'utilisation » transformant, dans certaines situations, les artefacts en instruments. Ainsi, les artefacts ne sont pas de simples supports ou moyens de diffusion de l'information mais des outils cognitifs. Aussi, dans la mesure où « la cognition dans le cadre d'un apprentissage instrumenté (médiatisé et médié) est nécessairement une cognition « distribuée » et « située » » (Albero, 2004), l'activité de l'apprenant n'est-elle pas dissociable du dispositif qui l'engendre. Si l'apprenant est au cœur de ce dispositif, il n'y est pas dans sa seule visée d'apprentissage mais, plus globalement, en tant qu'individu psychologique et social, s'inscrivant dans un dispositif pédagogique mobilisant acteurs et artefacts à des fins de formation. Les témoignages apportés par quelques étudiants permettent effectivement de pointer le vécu de tensions inhérentes à un dispositif semblant à la fois favoriser la création au niveau technique et la surveillance au niveau institutionnel. Dans cette tentative de conciliation de Lévy-Strauss et Foucault, les propos des étudiants font écho à la complexité du système : en appelant à davantage d'encadrement tout en appréciant la flexibilité du contexte d'autoformation, ils avancent hésitants vers l'accès à l'université.
- 30 Alors que cette étude se restreint à l'usage des artefacts par les apprenants, l'appréciation qu'ils déclarent des échanges postés sur le forum généraliste se présente comme une main tendue vers les tuteurs dont il semble nécessaire d'interroger l'activité. En effet, dans quelle mesure cherchent-ils à mettre en œuvre le modèle pédagogique prévu par les concepteurs ? Ont-ils des « tactiques » d'accompagnement ? Comment peuvent-ils favoriser une participation plus large et des réflexions plus approfondies sur les espaces de communication ? Ces points apparaissent comme autant de réponses à apporter pour accéder à une vision plus complète de l'activité de formation à distance.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Akrich, M. (1998). Les utilisateurs, acteurs de l'innovation. *Education Permanente*, 134, 79-90.
- Albero, B. (2004). Techniques, technologies et dispositifs. La question des instruments. In E. Annoot & M.-F. Fave-Bonnet (Ed.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (pp.253-293). Paris : L'Harmattan.
- Audran, J. (2005). Un forum à quoi bon ? In M. Sidir, G.-L. Baron & E. Bruillard (Ed.), *Symposium, formation et nouveaux instruments de communication*, Amiens, France. Consulté le 10.01.2006. < [http://www.dep.u-picardie.fr/sidir/articles/Jacques\\_Audran.htm](http://www.dep.u-picardie.fr/sidir/articles/Jacques_Audran.htm)>.

- Audran, J. & Papi, C. (2007, mai). Comment modéliser la mise en scène de soi sur les forums d'apprenants ?, *Actes du colloque international Scénario 2007*, Montréal, Canada : INRP / Téléuq, 89-96, <<http://www.scenario2007.org>>.
- Battaglia, C. (2001). Regards d'usagers sur l'enseignement à distance. Questions autour de l'autonomie des apprentissages... In V. Glikman (Ed.), *Formations ouvertes et à distance : le point de vue des usagers. Journées d'étude du 28 novembre 1997* (pp.51-58). Paris : INRP.
- Boullier, D. (2001). Les choix techniques sont des choix pédagogiques : les dimensions multiples d'une expérience de formation à distance. *Sciences et techniques éducatives*, 8, 275-299.
- Carré, P., Moisan, A. & Poisson, D. (2002). *L'autoformation. Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie (2ème éd.)*. Paris : PUF.
- Chaptal, A. (2003). Réflexion sur les technologies éducatives et les évolutions des usages: le dilemme constructiviste. *Distances et savoirs*, 1, 121-147.
- Debon, C. (2002, avril). Ressources techniques et ressources humaines en formation individualisée à distance : leurs rôles dans leurs apprentissages et le pouvoir d'autodirection des apprenants. *Globalisme et pluralisme*, Montréal, Canada. Consulté le 20.03.2005. <[http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/even/bog2001/b2\\_pr\\_f.htm](http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/even/bog2001/b2_pr_f.htm)>.
- De Vries, E. & Baille, J. (2006). Apprentissage : Référents théoriques pour les EIAH. In M. Grandbastien & J.-M. Labat (Ed.), *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain* (pp. 27-46). Paris : Hermès Lavoisier.
- Dieumegard, G., Clouaire, P., & Leblanc, S. (2006). L'organisation de l'activité d'étude en e-formation. La difficile synchronisation des acteurs. *Distances et savoirs*, 4(2), 201-222.
- Docq, F. & Daele, A. (2003). De l'outil à l'instrument : des usages en émergence. In B. Charlier, & D. Peraya (Ed.), *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (pp. 113-128). Bruxelles : De Boeck.
- Ingeborg, J.R. & Tjeerd, P. (1997). Information Technology and Gender Equality: a contradiction in Terminis?, *Computer & Education* 28, 2, 65-78.
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance. *Revue Française de Pédagogie*, 102, 55-67.
- Jacquinet, G. (2001). Qui sont ces usagers qu'on cible dans nos têtes ? In V. Glikman (Ed.), *Formations ouvertes et à distance : le point de vue des usagers. Journées d'étude du 28 novembre 1997*, pp. 21-35. Paris : INRP.
- Jézégou, A. (2002). Formations ouvertes et autodirection: pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant. *Education permanente*, 152, 43-53.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, (4)100, 488-521.
- Kaufmann, J.-C. (1996/2001). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Legros, D. & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.
- Mc Luhan, M. (1962 (édition originale anglaise)/1967 (traduction française)). *La Galaxie Gutenberg face à l'ère électronique. Les civilisations de l'âge oral à l'imprimerie*. Montréal : Editions H.M.H.
- Mangenot, F. (2002, décembre). Écriture collective par forum sur le Web : un nouveau genre d'écrit universitaire? *Les défis du Web*, Lyon, France. Consulté le 02.08.07. <<http://www.interdisciplines.org/defispublicationweb/papers/3/version/original>>.

Martel, A. (2002). Constructivisme et formation à distance. La transition des instructivismes aux constructivismes par les technologies de la communication au service de l'enseignement/apprentissage à distance. Consulté le 12.05.05 <<http://mail.village.ca/refad/recherche/constructivisme/constructivisme.html>>.

Papi, C. (2007). Du pensé au vécu ou le dispositif vu au jour de l'activité, *Questions vives*, (4) 8, 39-48.

Perriault, J. (1989). *La logique de l'usage*. Paris : Flammarion.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : Armand Colin.

Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale élargie. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski* (pp. 241-265). Paris : La Dispute.

Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In R. Teulier & P. Lorino (Ed.), *Colloque du Cerisy : Entre connaissance et organisation : l'activité collective. L'entreprise face au défi de la connaissance* (pp.251-265). Paris : La Découverte.

Vial, M. (2000). *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : L'Harmattan.

## NOTES

1. Nous emploierons, dans cet article, les termes d'apprenants et d'étudiants de manière indifférenciée pour désigner un sujet se formant à distance.
2. « Pegasus » symbole du cheval ailé et donc de l'envol de la deuxième chance est avant tout employé comme nom mais également décliné comme Portail de reprise d'études graduelle et d'accès, par un soutien personnalisé, à l'UniverSité. L'adresse du site est la suivante : <[www.campus-pegasus.org](http://www.campus-pegasus.org)>
3. Foire Aux Questions ou Frequently Asked Questions.
4. Poursuivant la réflexion de Boullier, Jacquinot (2001) distingue quatre états de l'utilisateur-apprenant : « l'apprenant-consommateur » ciblé par les « sondages (de l'audimat à l'évolution des achats) » ; « l'apprenant-usager » qui est « le prospect », le citoyen, ou le client, « bénéficiaire » de systèmes, dispositifs ou réseaux pour apprendre et se former. Il se distingue du consommateur notamment par un rapport différent au temps, celui de l'usage s'inscrivant, à la différence de la consommation, dans une longue durée, et parce que, ce faisant, il inscrit son appartenance à tel ou tel micro-groupe social » ; « l'apprenant-utilisateur » qui « dans sa pratique [...] utilise la médiation d'un outil technologique » ; « l'apprenant-constructeur » qui est « celui pour lequel tous les autres « états » doivent être supposés maîtrisés, c'est la posture d'apprentissage qu'on cherche à favoriser, faciliter, enrichir par la consommation, l'usage et l'utilisation de technologies dans la formation à distance ». Si cette catégorisation est pratique, elle est toutefois ambiguë en ce qui concerne le terme d'usager qui caractérise aussi bien « l'usager-apprenant » dans ces quatre états que l'état d'« apprenant-usager ». Afin d'éviter la confusion, nous proposons de conserver le premier terme et de changer le second en parlant de l'état d'« apprenant-destinataire » en ce sens qu'il est le bénéficiaire prévu du dispositif.
5. Antilles-Guyane, Haute Alsace, Le Havre, Paris 13, Nice-Sophia Antipolis, Université de Toulon et du Var rejoint depuis 2006 par deux autres universités : Marseille 3 et la Réunion.
6. Nous proposons une approche plus complète du concept de dispositif dans l'article (Papi, 2007) indiqué dans la bibliographie.
7. Debon (2002) note : « Plus qu'aucune autre médiatisation ou médiation (par exemple les regroupements technologisés synchrones ou asynchrones), les regroupements en présentiel

associent la fonction d'échange et d'usage de la formation, le lien individuel et collectif donnant son sens et sa crédibilité au projet individuel de formation et en facilitant le parcours. »

8. C'est alors tout le poids de l'environnement qui se fait ressentir. Les personnes ayant assisté aux regroupements disent ne pas avoir spécialement sympathisé avec d'autres personnes, l'apparence physique (tenue, âge, sexe) faisant notamment barrière.

9. « presque » car, contrairement aux étudiants qui ne sont aucunement tenus de participer à quelque activité que ce soit, les tuteurs se doivent, à minima, de répondre aux questions des étudiants et de corriger leurs devoirs.

10. A ce sujet, Jézégou remarque que, dans la plupart des FAD, « les parcours sont standardisés bien que présentés comme "personnalisés"; les contenus médiatisés sont décomposés en séquences logiques allant jusqu'à la granularisation des savoirs; l'accompagnement pédagogique est régi par une logique de contrôle institutionnel; la communication médiatisée est tirée par les avancées technologiques du moment.[...] les objectifs et les moyens médiatisés d'apprentissage sont imposés; l'autoformation est le plus souvent prescrite et plus ou moins accompagnée. » (Jézégou, A., 2002, 46).

## RÉSUMÉS

Alors qu'avec les plate-formes collaboratives la formation à distance tend à participer d'un modèle pédagogique socioconstructiviste, comment des étudiants habitués à l'enseignement transmissif en présentiel (s')adaptent-ils (à) ce nouveau mode d'apprentissage ? Analysant les relevés d'activité et entretiens effectués auprès d'apprenants préparant le diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU) à distance, nous observons que les usages réservés aux outils ne correspondent pas toujours à ceux prévus. Nous interrogeons alors la pertinence de ce modèle technico-pédagogique dans le cadre de la préparation d'examens fondés sur une restitution de savoirs évaluée individuellement.

As students have been used to face-to-face teaching, we wonder how they adapt to the socio-constructivist type of pedagogy implemented by collaborative platforms through e-learning. We carried out analyses based on activity statements and interviews with learners who suspended their education, but are now preparing to continue their education via on-line education. The use of different technologies allows us to think about the large field of e-learning practices which do not always correspond to those envisioned. We then question the point of such a technico-pedagogic model for preparing for exams based on individually evaluated restitutions of academic knowledge.

## INDEX

**Mots-clés** : éducation tout au long de la vie, campus numérique, technologies de l'information et de la communication, usages, seconde chance

**Keywords** : life long learning, virtual campus, information and communication technologies, uses, second chance

## AUTEUR

### CATHIA PAPI

Maître de conférences en sciences de l'information et de la communication

Université de Picardie Jules Verne

Direction de l'Education Permanente

10, rue Frédéric Petit

80048 Amiens cedex 1

France

[cathia.papi@u-picardie.fr](mailto:cathia.papi@u-picardie.fr)

Téléphone : 03.22.80.69.21

Télécopieur : 03.22.80.41.81