



Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride

Nathalie Deschryver

► **To cite this version:**

Nathalie Deschryver. Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride. Éducation. Université de Genève; University of Geneva, 2008. Français. <tel-00338100>

HAL Id: tel-00338100

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00338100>

Submitted on 10 Nov 2008

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.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
Section des Sciences de l'Education

Sous la co-direction des Professeurs
Bernadette Charlier (Département des Sciences de l'Education, Université de Fribourg)
et Daniel Peraya (TECFA, FPSE, Université de Genève)

Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride

THESE

Présentée à la
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
de l'Université de Genève
pour obtenir le grade de Docteur en **Sciences de l'Education**

par

Nathalie DESCHRYVER

de

Belgique

Thèse No 402

Membres du jury :
Prof. Etienne Bourgeois (FPSE, Université Catholique de Louvain)
Prof. Jean-Paul Bronckart (FPSE, Université de Genève)
Prof. France Henri (TELUQ, Université du Québec à Montréal)

GENEVE

Juin 2008

AVANT- PROPOS

Voici un long périple qui s'achève. Et l'aventure qui se poursuit.

Nous mesurons la richesse de l'expérience accumulée et souhaitons rendre hommage aux personnes qui l'ont rendue possible.

Nous tenons tout d'abord à remercier Christian Depover et Bruno De Lièvre qui nous ont initiée à la recherche en Technologie de l'Education à l'Université de Mons-Hainaut en Belgique. Par leur expertise et leur pertinence, ils ont été les premiers à nous donner l'envie d'explorer ce domaine si passionnant.

Notre reconnaissance va évidemment à Daniel Peraya pour la confiance qu'il nous a accordée en nous proposant un poste d'assistante et en acceptant de nous accompagner dans ce travail. Outre le fait que ce poste nous a permis de mener cette étude, il en a fondé l'objet et en a constitué un des terrains de recherche.

Nous tenons à ce sujet à remercier les étudiants ayant participé à cette recherche. Ils ont toujours montré une grande disponibilité, un intérêt marqué et beaucoup de générosité.

Nous remercions particulièrement Bernadette Charlier. Elle a contribué grandement à notre initiation à la recherche en Technologie de l'Education, et ce dès nos premières collaborations en Belgique, à l'Université de Namur et plus tard à l'Université de Fribourg. Sa disponibilité et son soutien tant moral que scientifique tout au long de cette recherche ont clairement contribué à son achèvement.

Mais nous souhaitons également remercier conjointement Daniel Peraya et Bernadette Charlier pour leur collaboration précieuse dans la construction de la grille descriptive des dispositifs hybrides ayant donné lieu à des publications et ouvrant la voie à des recherches futures. Ce fût une expérience collaborative d'une grande richesse, que nous espérons poursuivre.

Nous associons également à cet hommage toutes les personnes que nous avons croisées dans notre parcours professionnel, chercheurs et formateurs qui ont partagé avec nous leurs compétences et leur intérêt pour ce domaine. A cet égard, les commentaires très pertinents d'Etienne Bourgeois et Jean-Paul Bronckart, ayant accepté de participer à notre commission d'encadrement de thèse, continueront certainement à alimenter notre réflexion dans nos recherches à venir.

Nos remerciements vont aussi à Michel qui a toujours été de bon conseil et qui nous a encouragée tout au long de ce parcours, dans les moments plus difficiles.

Enfin, nous n'oublions pas la communauté de « relecteurs », famille, amis, collègues qui ont pris généreusement de leur temps pour débusquer coquilles et erreurs en tous genres dans ce long manuscrit et nous apporter des commentaires précieux. Maman, Papa, Jean, Jacqueline, Cyril, Amaury, Annick, Véronique, Sandrine et Michel, merci à vous.

RESUME

Les dispositifs de formation « hybrides » représentent de nouvelles modalités de formation dans l'enseignement supérieur. Ils articulent des phases présentielles et à distance et sont soutenus par un environnement technologique (plate-forme, portail, etc.).

Ces dispositifs peuvent représenter des contraintes fortes pour les étudiants, imposées par des situations impliquant une interaction sociale à distance, et plus particulièrement dans des situations d'activités de groupe. Ils représentent également des modalités de travail et d'accompagnement différents pour les enseignants et notamment pour que ces interactions fassent sens pour les étudiants.

Ainsi les questions qui guident cette recherche sont les suivantes : Dans des dispositifs hybrides, quels rôles prennent les interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage des apprenants ? Quelle expérience ont-ils des activités de collaboration à distance et quel rôle y prennent les interactions sociales ? Quels sont les lieux privilégiés pour interagir dans les expériences d'apprentissage ? Quelle est la place de l'environnement médiatisé ?

Nous avons étudié les expériences d'apprentissage d'étudiants impliqués dans deux dispositifs de 3^e cycle universitaire. Le rôle des interactions sociales est étudié à travers ce qu'ils disent de leur expérience d'apprentissage, à trois moments de leur formation sur une période d'un an : « Décrivez une situation dans laquelle vous avez le sentiment d'avoir appris ? Décrivez une situation dans laquelle vous avez le sentiment de ne pas avoir appris. » L'expérience d'apprentissage d'une situation d'apprentissage collaborative à distance est également interrogée en cours de formation : « dans cette situation, qu'avez-vous le sentiment d'avoir appris ? Que s'est-il passé ? ». Pour comprendre ces expériences d'apprentissage, les variables individuelles (but de formation, expériences antérieures, contexte personnel) et la perception du dispositif de formation sont également étudiées.

Cette recherche s'adresse en partie aux praticiens, concepteurs et enseignants, en leur donnant des pistes pour mieux prendre en compte la gestion des interactions sociales dans le développement de ces dispositifs hybrides, conduisant à un apprentissage en profondeur (méthodes actives, objectifs de transfert des acquis au-delà de la formation, nombreuses occasions d'échanges pour apprendre, démarches métacognitives) et pour que les situations organisées tant en présentiel qu'à distance fassent sens pour les apprenants dans leur expérience d'apprentissage (accompagnement, temporalité et environnement).

En plus d'intéresser les concepteurs de dispositifs de formation, cette recherche s'adresse aux praticiens-chercheurs en ouvrant des pistes de recherche sur la prise en compte des interactions sociales dans les dispositifs de formation hybride et en proposant à cet égard un cadre d'analyse.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	13
PARTIE 1 OBJET D'ETUDE ET FONDEMENTS DE LA RECHERCHE	15
1. Objet d'étude et fondements de la recherche.....	17
1.1 Construction de l'objet d'étude.....	17
1.2 Choix théoriques.....	18
1.3 Choix épistémologique et implications méthodologiques	19
1.4 Qualité de la recherche	22
1.4.1 La pertinence.....	22
1.4.2 La validité	23
1.4.3 La fiabilité.....	24
1.4.4 La dimension éthique.....	25
PARTIE 2 CADRE CONCEPTUEL	27
2. Expérience d'apprentissage.....	29
2.1 Des représentations et des connaissances	29
2.2 L'apprentissage, des variables en interaction	31
2.3 L'expression de l'expérience d'apprentissage	32
2.4 Implications pour la suite.....	33
3. Travaux sur l'expérience d'apprentissage en enseignement supérieur	35
3.1 Théories épistémologiques des étudiants.....	36
3.2 Expérience d'apprentissage - Approche phénoménographique	38
3.3 Approche d'études, motivation et perception du dispositif de formation	44
3.3.1 Orientations d'apprentissage, motifs et raisons d'étude.....	46
3.3.2 Approche d'apprentissage et d'étude	48
3.3.3 Perception du dispositif.....	49
3.4 Stratégies d'apprentissage.....	50
3.5 Styles d'apprentissage	52
3.6 Conceptions de l'apprentissage d'enseignants en formation	54
3.7 Implications pour la suite.....	55
4. Les dispositifs de formation hybride.....	57
4.1 La genèse de notre définition des dispositifs hybrides.....	57
4.2 Le contexte sociétal, institutionnel et pédagogique	60
4.3 La construction d'une définition.....	62
4.3.1 Un concept à situer.....	62
4.3.2 Des caractéristiques majeures	64
4.3.3 Une définition des dispositifs hybrides	68
4.3.4 Une grille d'analyse	69
4.4 Implications pour la suite.....	71
5. Interactions sociales et apprentissage.....	73
5.1 Interaction sociale	74
5.2 Rôle des interactions sociales dans l'apprentissage	78
5.2.1 Conception de l'enseignement et interactions sociales	79
5.2.2 Impact sur la dimension cognitive	80
5.2.3 Impact sur la dimension affective	87

5.3	Interactions sociales dans un dispositif médiatisé.....	92
5.3.1	Usage de l'environnement technopédagogique.....	92
5.3.2	Spécificités des technologies.....	93
5.3.3	Impact sur les interactions sociales.....	96
5.4	Implications pour la suite.....	102
6.	Cadre et modèle d'analyse.....	105
6.1	Les objectifs de la recherche.....	105
6.2	La démarche descriptive.....	106
6.3	La démarche exploratoire.....	108
6.4	Les questions de recherche.....	109
PARTIE 3 METHODE DE RECHERCHE.....		111
7.	Méthode et parcours de recherche.....	113
7.1	Identification des dispositifs de formation et des étudiants.....	113
7.2	Recueil de données.....	114
7.3	Traitement des données invoquées – analyse documentaire.....	117
7.4	Traitement et présentation des données suscitées par entretien.....	118
7.4.1	Retranscription des entretiens.....	118
7.4.2	Codage des entretiens 1, 2 et 3.....	118
7.4.3	Codage de l'expérience de l'activité spécifique (AS).....	122
7.4.4	Analyse et présentation des données.....	122
PARTIE 4 ANALYSE DES DONNEES.....		125
8.	Les dispositifs de formation.....	127
8.1	Histoire et insertion institutionnelle.....	127
8.2	Les dispositifs en 2002-2003.....	128
8.3	Analyse détaillée du DES-TEF.....	131
8.4	Analyse détaillée du DESS STAF.....	134
8.5	Synthèse.....	136
9.	Analyse des expériences d'apprentissage dans le DES-TEF.....	139
9.1	Laura.....	139
9.1.1	Rôle des interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage.....	139
9.1.2	Comprendre le rôle des interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage.....	148
9.1.3	Synthèse.....	156
9.2	France.....	163
9.2.1	Rôle des interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage.....	163
9.2.2	Comprendre le rôle des interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage.....	172
9.2.3	Synthèse.....	178
9.3	Claire.....	183
9.3.1	Rôle des interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage.....	183
9.3.2	Comprendre le rôle des interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage.....	193
9.3.3	Synthèse.....	200
9.4	Michel.....	207
9.4.1	Rôle des interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage.....	207
9.4.2	Comprendre le rôle des interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage.....	214
9.4.3	Synthèse.....	219
9.5	Analyse intra-site DES-TEF.....	227
9.5.1	Le rôle des interactions sociales dans les expériences signifiantes.....	227
9.5.2	L'expérience de la collaboration à distance et le rôle des interactions sociales.....	233
9.5.3	Les lieux privilégiés pour interagir et le rôle de l'environnement médiatisé.....	235
9.5.4	En synthèse.....	240

10.	Analyse des expériences d'apprentissage dans le DESS STAF.....	245
10.1	Julie.....	245
10.1.1	Rôle des interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage.....	245
10.1.2	Comprendre le rôle des interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage.....	257
10.1.3	Synthèse.....	263
10.2	Marie.....	267
10.2.1	Rôle des interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage.....	267
10.2.2	Comprendre le rôle des interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage.....	278
10.2.3	Synthèse.....	283
10.3	Victor.....	289
10.3.1	Rôle des interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage.....	289
10.3.2	Comprendre le rôle des interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage.....	299
10.3.3	Synthèse.....	307
10.4	Léa.....	313
10.4.1	Rôle des interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage.....	313
10.4.2	Comprendre le rôle des interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage.....	322
10.4.3	Synthèse.....	327
10.5	Analyse intra-site DESS STAF.....	332
10.5.1	Le rôle des interactions sociales dans les expériences significantes.....	332
10.5.2	L'expérience de la collaboration à distance et le rôle des interactions sociales.....	339
10.5.3	Les lieux privilégiés pour interagir et le rôle de l'environnement médiatisé.....	341
10.5.4	En synthèse.....	346
11.	Analyse inter-site.....	351
11.1	Le rôle des interactions sociales dans les expériences d'apprentissage significantes.....	351
11.2	L'expérience de la collaboration à distance et le rôle des interactions sociales.....	353
11.3	Les lieux privilégiés pour apprendre et le rôle de l'environnement médiatisé.....	354
11.4	En synthèse.....	357
CONCLUSION.....		359
1.	Le rôle des interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage.....	360
1.1	Le rôle des interactions sociales dans les expériences significantes.....	360
1.2	L'expérience de la collaboration à distance et le rôle des interactions sociales.....	362
2.	Les lieux privilégiés pour apprendre et le rôle de l'environnement médiatisé.....	363
3.	Perspectives.....	364
REFERENCES.....		367
TABLES DES ILLUSTRATIONS.....		383
ANNEXES.....		385
Annexe 1– Codes.....		386
1.	Codes - Entretiens 1, 2 et 3.....	386
1.1	Codes des expériences d'apprentissage significantes et situations référées.....	386
1.2	Codes des variables exploratoires.....	390
Annexe 2– Citations des étudiants du DES-TEF.....		397
1.	Laura.....	397
1.1	Expériences significantes.....	397
1.2	Expérience de l'activité spécifique de collaboration.....	399
1.3	Buts poursuivis.....	402

1.4	Effets	403
1.5	Contexte personnel : contraintes	404
1.6	Contexte personnel : ressources	405
1.7	Expérience d'apprentissage hors et dans le dispositif	405
1.8	Perception du dispositif	405
1.9	Perception du dispositif : Finalités	406
1.10	Perception du dispositif : Environnement	407
1.11	Perception du dispositif : Articulation présence/distance.....	407
1.12	Perception du dispositif : Rôle des interactions sociales	407
2.	France	410
2.1	Expériences signifiantes.....	410
2.2	Expérience de l'activité spécifique de collaboration.....	412
2.3	Buts poursuivis.....	415
2.4	Effets	416
2.5	Contexte personnel : contraintes	418
2.6	Contexte personnel : ressources	418
2.7	Expérience d'apprentissage hors et dans le dispositif	419
2.8	Perception du dispositif.....	419
2.9	Perception du dispositif : Finalités	420
2.10	Perception du dispositif : Environnement	420
2.11	Perception du dispositif : Articulation présence/distance.....	420
2.12	Perception du dispositif : Rôle des interactions sociales	421
3.	Claire	423
3.1	Expériences signifiantes.....	423
3.2	Expérience de l'activité spécifique de collaboration.....	426
3.3	Buts poursuivis.....	429
3.4	Effets	430
3.5	Contexte personnel : contraintes	431
3.6	Contexte personnel : ressources	433
3.7	Expérience d'apprentissage hors et dans le dispositif	433
3.8	Perception du dispositif.....	434
3.9	Perception du dispositif : Finalités	434
3.10	Perception du dispositif : Environnement	435
3.11	Perception du dispositif : Articulation présence/distance.....	435
3.12	Perception du dispositif : Rôle des interactions sociales	435
4.	Michel.....	437
4.1	Expériences signifiantes.....	437
4.2	Expérience de l'activité spécifique de collaboration.....	439
4.3	Buts poursuivis.....	441
4.4	Effets	442
4.5	Contexte personnel : contraintes	443
4.6	Contexte personnel : ressources	444
4.7	Expérience d'apprentissage hors et dans le dispositif	444
4.8	Perception du dispositif.....	444
4.9	Perception du dispositif : Finalités	445
4.10	Perception du dispositif : Environnement	446
4.11	Perception du dispositif : Articulation présence/distance.....	446
4.12	Perception du dispositif : Rôle des interactions sociales	447
Annexe – Citations étudiants du DESS STAF		449
5.	Julie.....	449
5.1	Expériences signifiantes.....	449
5.2	Expérience de l'activité spécifique de collaboration.....	453
5.3	Buts poursuivis.....	455
5.4	Effets	456
5.5	Contexte personnel : contraintes	457
5.6	Contexte personnel : ressources	459
5.7	Expérience d'apprentissage hors et dans le dispositif	460

5.8	Perception du dispositif.....	460
5.9	Perception du dispositif : Finalités.....	461
5.10	Perception du dispositif : Environnement.....	461
5.11	Perception du dispositif : Articulation présence/distance.....	461
5.12	Perception du dispositif : Rôle des interactions sociales.....	461
6.	Marie.....	463
6.1	Expériences significantes.....	463
6.2	Expérience de l'activité spécifique de collaboration.....	466
6.3	Buts poursuivis.....	468
6.4	Effets.....	469
6.5	Contexte personnel : contraintes.....	471
6.6	Contexte personnel : ressources.....	471
6.7	Expérience d'apprentissage hors et dans le dispositif.....	472
6.8	Perception du dispositif.....	472
6.9	Perception du dispositif : Finalités.....	472
6.10	Perception du dispositif : Environnement.....	473
6.11	Perception du dispositif : Articulation présence/distance.....	474
6.12	Perception du dispositif : Rôle des interactions sociales.....	474
7.	Victor.....	476
7.1	Expériences significantes.....	476
7.2	Expérience de l'activité spécifique de collaboration.....	479
7.3	Buts poursuivis.....	482
7.4	Effets.....	483
7.5	Contexte personnel : contraintes.....	484
7.6	Contexte personnel : ressources.....	484
7.7	Expérience d'apprentissage hors et dans le dispositif.....	485
7.8	Perception du dispositif.....	486
7.9	Perception du dispositif : Finalités.....	487
7.10	Perception du dispositif : Environnement.....	487
7.11	Perception du dispositif : Articulation présence/distance.....	487
7.12	Perception du dispositif : Rôle des interactions sociales.....	488
8.	Léa.....	490
8.1	Expériences significantes.....	490
8.2	Expérience de l'activité spécifique de collaboration.....	493
8.3	Buts poursuivis.....	495
8.4	Effets.....	496
8.5	Contexte personnel : contraintes.....	497
8.6	Contexte personnel : ressources.....	498
8.7	Expérience d'apprentissage hors et dans le dispositif.....	499
8.8	Perception du dispositif.....	499
8.9	Perception du dispositif : Finalités.....	499
8.10	Perception du dispositif : Environnement.....	500
8.11	Perception du dispositif : Articulation présence/distance.....	500
8.12	Perception du dispositif : Rôle des interactions sociales.....	500

INTRODUCTION

Depuis quelques années, l'enseignement supérieur voit émerger de nouveaux modes de formation s'inscrivant dans un mouvement d'adaptation aux publics en intégrant les apports de pédagogies et de technologies innovantes. Des dispositifs de formation dits « hybrides » articulent des phases de formation en présence et à distance, phases soutenues par un environnement virtuel d'apprentissage. Les situations d'enseignement-apprentissage se transforment. Une séance de présentation ou de discussion en salle de classe est suivie d'une activité à réaliser à la maison, via l'environnement virtuel, seul ou avec des pairs. Les interactions sociales, le travail de groupe y sont valorisés, considérés comme un plus pour l'apprentissage, à la fois d'un point de vue cognitif et affectif. La place des interactions sociales change d'une situation présentielle à distante. Comment les acteurs vivent-ils ces changements ?

Des observations dans notre pratique au sein de dispositifs hybrides nous ont permis de mettre en évidence des apports et des contraintes de ces dispositifs chez les apprenants : de grandes frustrations générées par le travail de groupe à distance et un intérêt marqué pour les possibilités de suivi à distance. D'autre part, notre pratique et une recherche sur le tutorat de groupes collaboratifs à distance nous ont sensibilisée à la question délicate du coût de ce type de tutorat pour fournir un accompagnement adapté et porteur, parallèlement à des moyens souvent insuffisants dans la pratique. Ainsi, nous avons voulu mieux comprendre la manière dont les apprenants vivent les nouveaux modes d'interaction générés par ces dispositifs.

Nous avons donc choisi de nous intéresser au point de vue des apprenants. Des recherches ultérieures pourront nous conduire à nous intéresser au point de vue des enseignants. Ce qui nous intéresse c'est la manière dont des étudiants, placés dans des dispositifs hybrides spécifiques, expérimentent ces dispositifs du point de vue des interactions sociales, et si leur manière de les expérimenter change en cours de formation. Partant de la position que chaque individu expérimente le monde qui l'entoure de manière spécifique, nous souhaitons toucher cette expérience propre telle qu'elle est décrite par les étudiants eux-mêmes. Plus précisément, comment les apprenants vivent-ils ces changements de modalités d'interaction ? Comment passent-ils d'une situation classique présentielle à une situation à distance, via un environnement virtuel ? Quel rôle prennent ces différentes modalités d'interaction dans leur parcours de formation ? Est-ce que cette expérience des interactions sociales évolue en cours de formation ?

Pour explorer cette expérience, nous avons choisi une position constructiviste. Il s'agit de cerner le sens que l'apprenant accorde à son expérience d'apprentissage dans les différentes modalités du dispositif de formation, à la manière dont il apprend, ce qu'il apprend et quelle place y prennent les interactions sociales. Pour comprendre cette expérience, nous explorons les variables personnelles (le contexte personnel et les buts de formation de l'apprenant) et la perception que l'apprenant a du dispositif. Partant du postulat que cette expérience se construit en relation avec le dispositif de formation, nous considérons que ce dispositif peut être géré de manière à ce que les interactions soient vécues de la manière la plus efficace pour soutenir un apprentissage de qualité.

L'analyse des interactions sociales dans l'apprentissage n'ayant pas encore été traitée de cette manière, nous sommes amenée à proposer un cadre permettant de décrire et explorer l'expérience d'apprentissage, le rôle qu'y prennent les interactions sociales, et ceci dans un dispositif hybride.

Et pour comprendre ces expériences, il nous a fallu définir plus précisément les dispositifs hybrides. En commençant cette recherche, nous trouvions peu de travaux qui les traitaient spécifiquement. Un objectif de ce travail a donc été d'en apporter une définition. Après une première ébauche se centrant sur les dispositifs de 3^e cycle universitaire, et suite à notre prise de données au sein de ces dispositifs, nous avons vu l'importance d'élargir notre perspective. Nous avons donc poursuivi ce travail avec nos collègues, Bernadette Charlier et Daniel Peraya, étant également intéressés par l'étude de ces dispositifs et de leurs effets sur d'autres variables du processus enseignement-apprentissage. Ce travail de définition nous a permis de mettre en évidence des configurations différentes de dispositifs dont nous faisons l'hypothèse qu'elles ont des effets sur certaines variables du processus d'enseignement-apprentissage.

Cette recherche se positionne dans le champ de la technologie de l'éducation qui utilise les savoirs théoriques provenant de différentes disciplines (communication, psychologie, sociologie, philosophie, intelligence artificielle, informatique, etc.) ainsi que des savoirs expérimentiels issus de la pratique pour résoudre des problèmes de l'éducation et proposer des supports à l'action. Ainsi, elle s'adresse d'une part aux praticiens-chercheurs en ouvrant des pistes de recherche sur la prise en compte des interactions sociales dans les dispositifs de formation hybride. Elle s'adresse également aux praticiens, concepteurs et enseignants, en leur donnant des pistes pour mieux prendre en compte la gestion des interactions sociales dans le développement de ces dispositifs. Elle se situe ainsi dans les recherches visant à améliorer la qualité de l'enseignement et plus particulièrement au niveau universitaire.

Cette recherche exploratoire vise à faire émerger des hypothèses dans un domaine encore peu connu. Ainsi, les phases de construction du cadre conceptuel et de prise des données se sont réinterrogées l'une l'autre dans une confrontation régulière pour aboutir à des propositions d'hypothèses, de pistes pour la recherche et la pratique.

Le plan de cette publication rend compte des options prises dans cette recherche. Dans la première partie, nous précisons notre **objet d'étude et les fondements de la recherche** : quel est l'objet d'étude de cette recherche et comment s'est-il construit ? Quels sont les choix théoriques ? Quelle position épistémologique prenons-nous ? Quels sont les choix méthodologiques, impliqués notamment par la position épistémologique ?

Dans la deuxième partie, nous présentons le **cadre conceptuel** conduisant au modèle d'analyse utilisé dans cette recherche : Quel cadre pour l'analyse des interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage au sein des dispositifs de formation hybride ?

La troisième partie concerne la **méthode de recherche** ou comment notre cadre et modèle d'analyse sont concrètement mis en œuvre dans cette recherche.

La quatrième partie présente **l'analyse des données** : une description détaillée des deux dispositifs de formation étudiés, les analyses de cas des étudiants dans chaque dispositif, les analyses intra-sites et l'analyse inter-site. La **conclusion** vise à mettre en évidence les principaux résultats et hypothèses générées des analyses de cas.

PARTIE 1 OBJET D'ETUDE ET FONDEMENTS DE LA RECHERCHE

La technologie de l'éducation qui constitue notre domaine de formation et de recherche, et par lequel nous abordons cet objet de recherche est multidisciplinaire. Nous nous inscrivons dans une conception de la technologie de l'éducation telle que définie notamment par Lapointe (1991), partant de la définition de la technologie en tant que " *the systematic application of scientific or other organized knowledge to practical task* " (Galbraith, 1979, p.11). Sur cette base, la technologie de l'éducation peut être considérée comme une approche qui utilise les savoirs théoriques provenant de différentes disciplines (communication, psychologie, sciences de l'éducation, sociologie, philosophie, intelligence artificielle, informatique, etc.) ainsi que des savoirs expérimentiels issus de la pratique pour résoudre des problèmes de l'éducation. Nous nous situons donc dans ce que Van der Maren appelle une « *recherche pour l'éducation, c'est-à-dire [...] la recherche qui fonde et instrumente les acteurs de l'éducation* » (Van der Maren, 1996, p.11). Cette recherche est donc initiée par des interrogations issues de la pratique.

Le caractère multidisciplinaire de la technologie de l'éducation en fait un domaine parcouru de tensions épistémologiques, théoriques et méthodologiques (Charlier et Peraya, 2007). Il est donc important que chaque chercheur inscrit dans ce domaine, explicite ses choix, sa position tant théorique qu'épistémologique et les implications méthodologiques.

Nous avons donc décidé de présenter dans cette première partie les fondements de cette recherche. Cela permettra de situer la place du cadre conceptuel (Partie 2) et de la méthode de recherche (Partie 3).

Ainsi, cette partie répond aux questions suivantes :

Quel est l'objet d'étude de cette recherche et comment s'est-il construit ?

Quels sont les choix théoriques ?

Quelle position épistémologique prenons-nous ?

Quels sont les choix méthodologiques, impliqués notamment par la position épistémologique ?

1. OBJET D'ETUDE ET FONDEMENTS DE LA RECHERCHE

1.1 CONSTRUCTION DE L'OBJET D'ETUDE

L'objet d'étude a émergé de notre pratique d'enseignement et de recherche dans des dispositifs de formation articulant des phases présentielles et distantes, soutenues par un environnement technologique. On ne parlait pas à l'époque de dispositif de formation hybride, terme qui se répand seulement depuis quelques années. Cette expérience a débuté en 1997 dans le dispositif LEARN-NETT (LEARNing Network for Teachers and Trainers), basé sur un scénario de collaboration à distance. En tant que tutrice dans ce dispositif, nous nous sommes notamment intéressée aux fonctions du tutorat et à la question centrale de son coût : comment réduire le coût du tutorat pour faire de la collaboration à distance une pratique viable et pérenne dans les dispositifs de formation ? Même si nous avons mis en évidence certaines pistes prometteuses, ces pratiques de formation, pour être réellement porteuses pour les apprenants, demandent un encadrement de qualité et soutenu (Deschryver, 2003). Cela pose bien entendu le problème de la formation des tuteurs et plus crucialement celle de la disponibilité des ressources humaines. Suite à cette expérience de LEARN-NETT, qui se poursuit toujours aujourd'hui, nous avons pris une fonction d'assistante d'enseignement à TECFA, à l'Université de Genève. Dans cette unité, les enseignements sont fondés depuis plus de 10 ans sur une intégration réfléchie des technologies pour servir une conception de pédagogie active. LEARN-NETT était d'ailleurs intégré jusque 2006 dans un des enseignements de licence. En entrant à TECFA, nous avons été de plus en plus impliquée dans des dispositifs différents faisant appel à des situations de collaboration à distance, en licence ou au 3^e cycle. Nous avons alors commencé à nous intéresser au point de vue des apprenants. Nous étions en effet interpellée par certaines difficultés ressortant de la gestion des interactions à distance. Au 3^e cycle, dans le diplôme STAF, les difficultés étaient marquées de manière très aiguë pour certaines personnes, les conflits n'étant pas rares. Plus grave peut-être, nous percevions dans bon nombre de situations une collaboration « de surface », qui nous questionnait sur la qualité des apprentissages réalisés. A un autre extrême, des situations très riches d'interaction existaient également et venaient contraster grandement les situations problématiques.

Parallèlement, notre implication dans des jurys de mémoires STAF portant sur des expériences « d'apprentissage » collaboratif, et notre connaissance de la littérature sur la collaboration à distance, nous laissaient toujours en questionnement par rapport à ce que ces situations de formation apportaient réellement aux apprenants en termes d'apprentissage. Quel sens ces situations avaient dans leur expérience d'apprentissage ?

Le fait d'être impliquée dans le terrain questionné, renvoie à la question de l'engagement du chercheur (Albarello, 2004). L'engagement est l'univers de la subjectivité, de l'irrationnel, du non-distancé et de l'imaginaire. Etre engagé suppose des objectifs, des croyances et une éthique personnels relativement à l'action menée. L'acteur impliqué et engagé est selon Albarello aux premières loges pour repérer les enjeux du terrain et c'est cette implication qui donne toute la richesse et la force d'une recherche. Ruth Canter Kohn parle de

l'implication comme un mode de production de connaissances (Kohn, 1986). Cette conception du praticien-chercheur articulant toute sa subjectivité d'acteur de terrain et sa nécessaire objectivité de chercheur nous ont permis d'ouvrir des portes que nous nous refusions trop souvent de passer. Nous avons le souvenir d'une discussion avec un collègue estimé à qui nous faisons part de nos intérêts pour une question de recherche. Utilisant des expressions de type « j'ai le sentiment... », « je crois que... », notre collègue nous a arrêtée en nous spécifiant que la recherche n'était pas affaire de croyances ou de sentiments.

Nous étant réconciliée avec notre subjectivité, nous pouvons affirmer qu'en tant qu'actrice engagée dans des actions d'enseignement et de recherche, notre objectif central et notre éthique sont au service de l'apprentissage des apprenants. Nous sommes donc attentive aux conditions de formation permettant de soutenir cet apprentissage. C'est ce qui a fondé les questions à l'origine de cette recherche, suite aux observations faites sur le terrain. Dans des dispositifs hybrides, quelles sont les conditions d'interactions sociales permettant de soutenir des expériences d'apprentissage ? Ce questionnement relatif aux interactions est plus large que celui portant sur la collaboration. En effet, l'intérêt est de tenter de comprendre quelle place prennent ces situations de collaboration par rapport aux autres situations d'interaction dans l'expérience d'apprentissage des apprenants.

Nous avons décidé assez rapidement de poser ces questions dans le dispositif DESS STAF, dispositif de 3^e cycle à TECFA, dans lequel une partie importante de la formation est gérée à distance. Etant impliquée dans ce dispositif en tant qu'assistante d'enseignement, nous avons choisi de nous intéresser également à un autre dispositif hybride dans lequel nous n'étions pas engagée. Il s'agit également d'un dispositif de 3^e cycle, le DES-TEF, centré davantage que le DESS STAF sur une approche d'individualisation (place importante du projet personnel). Cela nous offrait par ailleurs deux terrains de recherche contrastés.

En tentant de décrire ces dispositifs, de leur donner un cadre, nous nous sommes rendu compte à quel point il y avait peu de travaux qui les traitaient spécifiquement. Et pour cause, l'existence de dispositifs hybrides au sens d'une réelle gestion articulée de la formation en présentiel et à distance via un environnement technopédagogique, se répand depuis moins de 10 ans dans l'enseignement supérieur et universitaire, du moins en Europe, et ce via la mise à disposition de plates-formes institutionnelles (Docq, Lebrun et Smidts, 2007). Le diplôme STAF peut être considéré comme pionnier, puisque conçu sur un mode hybride depuis 1994. Un objectif de notre travail a donc été assez vite de proposer une définition de ces dispositifs (voir chapitre 4).

1.2 CHOIX THEORIQUES

Le questionnement du sens et de l'expérience d'apprentissage nous ont conduit à partir du cadre développé par Charlier (1998) et ce dès le démarrage de cette recherche. Celle-ci, pour mettre à jour les conceptions de l'apprentissage d'enseignants en formation, utilise un questionnement qui nous a semblé particulièrement puissant pour approcher l'expérience d'apprentissage : « au cours de la formation, décrivez-moi une situation dans laquelle vous avez le sentiment d'avoir appris. » Ce questionnement, au-delà de la mise en évidence des conceptions de l'apprentissage, permet de mettre à jour les situations ou les tâches qui font sens pour l'apprenant dans son expérience d'apprentissage, comment il apprend de manière préférentielle dans un dispositif spécifique et également en quelque sorte les produits ou effets de son expérience d'apprentissage. Au-delà d'un questionnement de recherche, c'est

également un questionnement puissant en formation, pour mettre à jour les apprentissages réalisés et les processus utilisés par les apprenants pour apprendre. A côté de ce questionnement de l'expérience d'apprentissage privilégiée ou « signifiante », des expériences de situations spécifiques (et plus particulièrement de collaboration à distance) peuvent être interrogées et mises en perspective par rapport à cette expérience privilégiée.

Dans le contexte qui nous occupe, le sens est à considérer à deux niveaux. Le premier est le sens que donne l'apprenant à son expérience d'apprentissage et qu'il nous livre dans son discours : quel est le sens que je donne à ce que j'ai vécu ? Le deuxième renvoie au sens qu'a représenté son expérience : qu'est-ce qui a fait sens pour moi dans cette expérience ? Quelles situations en particulier ? Cette deuxième acception renvoie notamment au concept de valeur perçue de la tâche : l'importance de la tâche pour l'apprenant, son intérêt personnel et l'utilité en fonction de ses buts (Pintrich, 1999).

Cet ancrage initial inscrit notre recherche dans un cadrage théorique issu de la psychologie cognitive et plus particulièrement du courant « constructiviste », considérant l'intentionnalité de la cognition (Varela, 1989). Nous le définissons plus précisément au chapitre 2 en précisant ce que nous entendons par expérience d'apprentissage dans ce champ théorique.

Rappelons que nous nous intéressons au point de vue « individuel » des apprenants sur le rôle que prennent les interactions sociales dans leur expérience d'apprentissage. Cet intérêt pour les interactions sociales nous a conduit lors de la construction de notre cadre à prendre en compte la perspective psycho-sociologique.

Cette préoccupation pour le point de vue « individuel » des apprenants renvoie à ce que nous avons précisé au point 1.1 quant à notre position d'acteur impliqué. Nous nous intéressons à l'expérience d'apprentissage de l'apprenant et au rôle qui prennent les interactions sociales, et ce du point de vue de l'apprenant. Cette approche se distingue donc d'une perspective « interactionniste » qui outre les processus cognitifs étudiera également la pratique sociale, au plan discursif (processus discursifs, contraintes situationnelles) de l'expérience d'apprentissage (Bronckart, 1997).

1.3 CHOIX EPISTEMOLOGIQUE ET IMPLICATIONS METHODOLOGIQUES

Notre inscription en technologie de l'éducation, au cœur des sciences de l'éducation, notre intérêt spécifique pour l'expérience des acteurs, au sens qu'ils leur donnent, ce qui les mobilise, nous ont conduit à partir initialement du travail de Charlier (1998) qui s'inscrit dans une perspective constructiviste telle que décrite par Guba (1990) et reprise en ces termes par Charlier : *« dans une perspective constructiviste les réalités existent sous la forme de multiples constructions mentales locales et spécifiques, fondées socialement et expérimentalement, dépendantes, dans leur forme et leurs contenus, des personnes qui les ont construites. L'épistémologie est subjectiviste. Les découvertes sont littéralement une création issue d'une interaction entre le chercheur et l'objet à connaître. La méthodologie est herméneutique et dialectique. Les connaissances des individus sont interprétées et comparées de manière à générer quelques constructions à propos desquelles un consensus s'est constitué. Dans ce cadre, la question de la réalité n'existe pas indépendamment des individus et de leur construction de cette réalité. »* (p.122)

Nous adhérons globalement dans cette recherche à cette position. Notre objectif est d'explorer les expériences d'apprenants dans des dispositifs de formation spécifiques. Nous considérons les représentations qu'ils nous livrent comme directement dépendantes des sujets eux-mêmes (leur histoire, leurs projets) et du contexte d'émergence de ces représentations. Pour générer des hypothèses quant aux conditions d'émergence de ces représentations, les expériences des apprenants sont interprétées et comparées de manière à rechercher des régularités.

Cette position épistémologique a des implications méthodologiques. La position constructiviste de Charlier l'amène à proposer une phase descriptive à la recherche qui permet de comprendre l'expérience des apprenants en contexte, c'est-à-dire en fonction de l'environnement de formation et de la situation d'entretien. Cette démarche renvoie à la phase « compréhensive » d'une recherche qualitative. Ensuite la démarche exploratoire met en relation les expériences d'un même apprenant à différents moments de la formation et les variables proposées par le modèle. La confrontation des cas entre eux permet de faire émerger les hypothèses. Charlier situe cette démarche dans une approche systémique de l'explication.

La double démarche description-exploration décrite par Charlier s'apparente aux approches compréhensives. Dans ces approches, l'explication a une place redéfinie (Leutenegger et Saada-Robert, 2002; Schurmans, 2006). Elle est qualifiée d'« interne » dans le sens où elle attribue l'origine des événements à un ressort interne non directement observable, de l'ordre de la motivation ou de l'intentionnalité (Ossipow, 2002). D'un point de vue méthodologique, cela implique un double mouvement, à la fois inductif et déductif. En partant des préoccupations du terrain avec les particularités locales, on commence par un mouvement inductif qui appelle un mouvement déductif par la contribution d'un modèle théorique explicatif (Balslev et Saada-Robert, 2002). Comme toute recherche scientifique en éducation, la visée première est de « *produire ou de valider des modèles d'intelligibilité de la réalité* » (Paquay, 2006, p.17). Le modèle, garantie de la légitimité scientifique, reste en voie de co-construction avec les données, pouvant être mis à l'épreuve de données nouvelles (Saada-Robert et Leutenegger, 2002). Balslev et Saada-Robert (2002), pour intégrer compréhension et explication, parleront d'une approche compréhensive interprétative, l'explication dans cette approche visant à mettre en évidence des régularités, des configurations chez les étudiants et entre les étudiants.

Ces approches sont particulièrement adaptées à la recherche en sciences de l'éducation, quand celle-ci porte sur des situations éducatives en contexte. Les situations éducatives peuvent être considérées comme des systèmes complexes, faisant intervenir un grand nombre de facteurs. Pour en retirer des données susceptibles de servir réellement à la pratique, il importe de tenir compte de l'ensemble des facteurs qui créent le contexte de ces situations et de rechercher des « similitudes de structure » entre elles. Sur cette base, le chercheur pourra proposer certaines recommandations ou hypothèses sur ce qui est favorable et ce qu'il s'agit d'éviter dans ce type de situations.

Dans notre recherche, plutôt que modèle, nous parlerons de cadre conceptuel en tant qu'ensemble organisé des concepts nécessaires et suffisants pour décrire et explorer l'objet d'étude et lui donner du sens (De Ketele et Maroy, 2006).

Dans le cadre de notre recherche, voici donc les implications méthodologiques du positionnement épistémologique mais également de l'objet d'étude et des choix théoriques :

- *Approche inductive/déductive.* Nous adoptons tout au long de la recherche un double mouvement entre une démarche inductive et déductive. Le questionnement est issu du terrain (induction), un cadre conceptuel est construit pour analyser des données prises sur le terrain (déduction), ce cadre se co-construit avec elles (induction). Des hypothèses sont formulées quant aux relations que les données mettent en évidence entre les variables du cadre.

Le cadre doit prendre en compte à minima l'histoire et les projets de l'apprenant ainsi que le contexte socio-culturel de son expérience.

- *Approche longitudinale.* L'objet d'étude s'interroge sur l'impact du dispositif sur l'expérience de l'apprenant. La temporalité est donc prise en compte.
- *Données suscitées et invoquées.* La centration sur le sens que prend l'expérience d'apprentissage pour l'apprenant dans un dispositif particulier nous amène à nous intéresser à deux types de données : des données suscitées auprès des apprenants, des données invoquées sur le dispositif (document de présentation, environnement, etc.).

Pour comprendre les expériences des apprenants, le sens qu'ils donnent à cette expérience, nous passons par leur discours. Pour pouvoir dans un second temps expliquer cette expérience par rapport au cadre construit, nous mettons en place une prise de données « suscitées » au cours d'entretiens, dans lesquels des questions sont posées pour traiter des variables prévues par le cadre. Ce questionnement étant réalisé à différents moments de la recherche, il évolue avec le cadre qui se co-construit. Ainsi par exemple, la variable identitaire nous intéressait au démarrage de la recherche mais elle a finalement été abandonnée au fur et à mesure de la construction du cadre.

- *Etudes de cas :* pour appréhender le sens de l'expérience dans le contexte de l'apprenant et du dispositif de formation, nous choisissons la recherche monographique ou d'études de cas. Ces analyses sont ensuite confrontées entre elles pour faire émerger des hypothèses quant aux conditions d'émergence et d'évolution de ces expériences.
- *Analyse du discours.* Pour comprendre le discours des apprenants, nous mettons en place une méthodologie d'analyse de contenu. Le discours est analysé en tant qu'information par une analyse catégorielle/thématique de type mixte (L'Ecuyer, 1990). Cette démarche d'analyse est détaillée au point 7.4.
- *Compréhension/explication :* Pour comprendre l'expérience d'apprentissage des apprenants, nous décrivons et analysons les expériences des apprenants interrogés à différents moments de leur interaction avec le dispositif. Ensuite, les cas sont confrontés et les régularités sont recherchées entre eux pour faire émerger des hypothèses quant aux conditions d'émergence et d'évolution de ces expériences.

1.4 QUALITE DE LA RECHERCHE

Voyons comment est assurée la qualité de cette recherche. Deux types de critères nous guident. Tout d'abord nous avons décidé de prendre en compte les critères essentiels de toute recherche scientifique, la pertinence, la validité et la fiabilité tels que proposés par De Ketele et Maroy (2006) et envisagés dans une perspective de recherche en éducation. Nous avons opté également pour certains critères plus spécifiques tels que l'acceptation interne, la complétude et la préoccupation éthique proposés par Savoie-Zajc (dans Mucchielli, 2004). Nous allons tenter de préciser ce que ces critères signifient dans notre recherche, les choix opérés et les difficultés rencontrées.

La première difficulté a été d'identifier et de choisir les critères de qualité adaptés à notre recherche dans le foisonnement des écrits existants. La deuxième difficulté est liée à la démarche a posteriori que nous avons prise quand à la clarification de ces critères. Nous avons en effet démarré cette étude en exploitant notre connaissance implicite des critères de qualité des recherches qualitatives, que nous avons eu l'occasion de mettre en œuvre dans des travaux antérieurs. C'est en cours de travail que nous avons commencé à les expliciter dans la perspective de la communication de la recherche.

1.4.1 LA PERTINENCE

Le critère de pertinence est interrogé en se demandant si on ne s'est pas trompé dans les décisions prises au cours de la recherche : le choix de l'objet d'étude, le cadre conceptuel, la méthodologie et la communication de la recherche (De Ketele et Maroy, 2006).

En ce qui concerne l'objet d'étude, tant sa pertinence sociale (pour les acteurs du terrain) que scientifique nous semblent rencontrées. Au démarrage de cette recherche, les études réalisées sur les dispositifs hybrides étaient peu fréquentes. Ces dispositifs sont en effet assez récents. Au moment de publier cette recherche, la situation a bien changé comme nous le mettons en évidence dans la partie consacrée à la définition de ces dispositifs. Ces dispositifs hybrides génèrent de nouvelles formes d'apprentissage et d'interactions sociales. Il est donc pertinent de mieux les comprendre pour mieux les prendre en compte dans la conception de ces dispositifs, la pertinence scientifique est donc rencontrée. De plus, cette recherche vise à produire des connaissances utiles pour les acteurs de terrain et plus particulièrement les concepteurs de dispositifs de formation voire les décideurs, ce qui en assure la pertinence sociale.

La pertinence du cadre conceptuel tel que produit au terme de la recherche est assurée à la fois par le fait que nous nous appuyons sur des cadres existants et décrits dans la Partie 2, que nous décrivons la manière dont nous avons développé ce cadre, dans un double processus inductif/déductif. La clarté et la cohérence du cadre ne seront effectivement évaluées que lors de son exploitation par d'autres chercheurs intéressés par l'étude du même phénomène. La pertinence du cadre descriptif des dispositifs hybrides est davantage assurée par le fait de sa construction en collaboration avec Bernadette Charlier et Daniel Peraya (voir chapitre 4).

En ce qui concerne la pertinence des choix méthodologiques, ceux-ci découlent de l'objet d'étude, de la position épistémologique prise et du cadre conceptuel. Nous avons décrit cette articulation tout au long de cette première partie. Par ailleurs, le recueil de données auprès des apprenants est réalisé à l'aide d'entretiens. Les questions choisies pour ces entretiens sont issues en partie du guide utilisé dans l'étude de Charlier (1998) qui constitue un des fondements de notre cadre conceptuel. Elles ont été adaptées et discutées avec Bernadette Charlier en fonction des variables retenues tout au long du processus de prise de données.

Enfin, la pertinence de la communication même de cette recherche est particulièrement délicate pour nous. Nous souhaitons en effet qu'elle puisse être tant sociale que scientifique. Articuler ces deux dimensions n'est pas simple. Il s'agit en effet que la recherche puisse s'adresser et être pertinente pour les acteurs du terrain étudié (pertinence sociale) et pour les chercheurs du domaine (pertinence scientifique). Il s'agit, comme nous l'avons spécifié au début de cette partie, du cœur de notre démarche en technologie de l'éducation. Le défi est donc de proposer un écrit d'un niveau suffisant de profondeur scientifique tout en étant lisible pour des publics différents. Nous avons opté pour deux options. La première est de guider les lecteurs potentiels à l'entrée de cet écrit pour leur indiquer ce qui serait le plus pertinent pour eux : des synthèses sont également prévues tout au long de l'écrit pour en permettre un survol aisé. Une deuxième option sera de produire des écrits ou communications spécifiquement destinés aux publics que nous visons.

1.4.2 LA VALIDITÉ

La validité de la recherche peut être interrogée en se demandant si les actes posés correspondent à ce qui est déclaré (De Ketele et Maroy, 2006). Ce critère est étudié en fonction de l'option méthodologique prise dans cette recherche et peut s'adresser également aux différentes phases de la recherche.

En ce qui concerne la validité du dispositif de prise de données, Van der Maren (p.106) fait état des limites de la rétrospection dans le cadre des entretiens. Le passé est transformé de différentes manières. Tout d'abord on a tendance à se souvenir davantage des événements émotionnellement chargés, et dans ces souvenirs, des émotions elles-mêmes plus que des traces cognitives. La première partie de cette affirmation ne constitue pas une limite en ce qui concerne notre recherche étant donné que nous cherchons à faire émerger des situations qui font sens pour l'apprenant et que nous considérons les émotions comme faisant pleinement partie de l'expérience d'apprentissage. La deuxième partie de l'affirmation est plus problématique : la reconstruction du passé sera-t-il suffisamment riche tant cognitivement qu'émotionnellement ? Une autre limite est liée au fait qu'on reconstruit le passé en fonction du présent, de la représentation qu'on en a ici et maintenant. Dans notre recherche, étant donné que nous nous intéressons à ce qui fait sens pour l'apprenant, cela ne pose pas de problème. Ce qu'il nous livre est sa représentation, mobilisant les connaissances construites au cours des expériences antérieures, indication de la manière dont il aborde les situations de formation à ce moment-là de son parcours. Ainsi, ce qui nous intéresse est bien le sens donné dans le présent à des événements vécus, qu'ils aient ou pas été vécus de cette manière précédemment.

La validité interne concerne la cohérence interne des résultats de la recherche et suppose d'une part qu'ils soient « authentiques » et « plausibles » par rapport au terrain d'étude et

d'autre part, qu'ils soient liés à une théorie (ici émergente). La première condition relève de ce qu'on appelle également la validité de signifiante ou l'acceptation interne qui est la concordance entre le sens que nous attribuons aux données et sa plausibilité telle que perçue par les participants à l'étude (Savoie-Zajc, dans Mucchielli, 2004, p.1). Assurer cette acceptation commence dès le démarrage de la recherche. L'objectif a été présenté aux apprenants et une participation volontaire à la recherche a été proposée. Les participants ont eu l'occasion de se retirer en cours de route. L'interprétation des données recueillies sur les dispositifs a été réalisée auprès des formateurs. La validation de l'interprétation des données d'entretien a été réalisée auprès des huit apprenants de l'étude, près de cinq ans après la dernière prise de données. Leur réaction sur la vraisemblance des interprétations a été récoltée. Trois questions leur ont été posées : est-elle fidèle à ton souvenir, est-ce que quelque chose t'as surpris, que retiens-tu aujourd'hui de cette expérience? Tous les étudiants ont considéré que l'analyse était fidèle à leur souvenir. Une seule étudiante a discuté l'interprétation d'une expérience signifiante. Une autre étudiante, même si elle considère l'analyse fidèle à son souvenir, a dit ne pas avoir bien compris tous les concepts abordés, n'étant pas dans le domaine des sciences de l'éducation. Certains ont été surpris par certains résultats, qui les ont amenés à se poser de nouvelles questions sur leur parcours d'apprentissage.

Pour questionner la validité des interprétations, le critère de complétude (Savoie-Zajc, dans Mucchielli, 2004, p.23) nous semble également intéressant à interroger et est lié à l'acceptation interne. Il s'agit de l'équilibre entre la prise en compte d'un minimum de concepts et une interprétation la plus riche et la plus complète des données. Ainsi, le sens produit doit être suffisamment complet pour être acceptable et plausible, socialement et scientifiquement. Nous l'aurons au moins vérifié socialement, auprès des étudiants participant à l'étude.

La validité des conclusions et des hypothèses nous semble renforcée par le fait de choisir une analyse monographique de plusieurs cas dans des dispositifs contrastés, comme nous le présentons dans la Partie 3 (méthode de recherche).

La validité externe concerne la généralisabilité des résultats et est considérée en fonction du caractère exploratoire de cette recherche et de l'approche monographique. Elle est à envisager au niveau des praticiens-chercheurs et des concepteurs de dispositifs hybrides. En ce qui concerne les praticiens-chercheurs, la validité externe ou la transférabilité des résultats porte sur le cadre conceptuel et la méthodologie. Cela suppose de nommer de manière rigoureuse les phénomènes étudiés et la façon dont ils le sont pour qu'ils puissent être utilisés sans ambiguïté par d'autres chercheurs. Cette transférabilité sera jugée par nos collègues chercheurs qui souhaiteront les exploiter. En ce qui concerne les concepteurs de dispositifs de formation hybride, ils ont la possibilité d'établir des liens entre leur propre expérience et les cas décrits (généralisabilité naturaliste) dans la mesure où les contextes de formation sont précisés et comparés (Stake, 1988).

1.4.3 LA FIABILITÉ

La fiabilité réfère au caractère indépendant de la recherche par rapport au chercheur qui l'a menée. Il s'agit d'une recherche impliquée comme nous l'avons précisé dans le point 1.1. Impliquée du fait même que nous sommes à la fois praticienne dans le domaine étudié. Nous avons pris quelques précautions pour préserver l'objectif de production d'une

connaissance scientifique (Kohn, 1984; 1986). La première a été de laisser une trace de cette implication, de la nommer et de la définir. Nous ne nous en cachons pas et avons décidé d'en tirer parti aux différents moments de la recherche, de « *laisser une place tant au sensible qu'à l'intellectuel* » (p.826). Une autre précaution a été de prendre de la distance par rapport à notre rôle dans la pratique observée, le temps de la prise de données (suspension de notre rôle d'assistante dans la formation DESS STAF), et également d'analyser un dispositif dans lequel nous n'étions pas impliquée (DES-TEF). Ceci avait pour but également d'éviter un discours des étudiants orienté par une représentation de l'assistant « évaluateur ».

Pour assurer une fiabilité de la conceptualisation, les concepts utilisés sont le plus précisément définis et illustrés. Les relations entre les concepts sont schématisées. Les synonymes sont évités. La grille d'observation des variables retenues est explicite et illustrée.

La fiabilité du recueil et du traitement des données a été partiellement vérifiée à l'occasion de quelques séances de travail avec Bernadette Charlier qui a porté un regard sur le codage des données.

La fiabilité des conclusions est assurée par le fait que nous les mettons en perspective avec notre position épistémologique et éthique, définie dans cette première partie. Par ailleurs, le fait d'avoir eu un temps entre le moment de la prise des données et leur analyse a permis aussi de mettre à distance certaines émotions liées à l'implication, aussi bien pour le chercheur que pour les étudiants quand ils ont été amenés à se prononcer sur le degré de vraisemblance de l'analyse de leur discours. En effet, une étudiante estime qu'elle n'aurait pas eu le recul nécessaire au terme de la formation pour lire cette analyse.

1.4.4 LA DIMENSION ÉTHIQUE

La dimension éthique concerne notamment l'attitude du chercheur et les mesures prises par rapport aux participants de la recherche visant à assurer leur respect et leur bien-être au cours du processus de recherche. Même si leur développement n'a pas été pris en compte et ne faisait pas partie des objectifs de la recherche, des éléments du discours des apprenants mettent en évidence que le questionnement a favorisé une meilleure compréhension de leur expérience d'apprentissage, aussi bien au cours même des entretiens que lors de la validation des analyses. La moitié d'entre eux ont estimé en outre que cette analyse leur offrait un éclairage intéressant sur leur parcours d'apprentissage, voire leur donnait des pistes pour leur pratique. Deux étudiants se sont dits particulièrement émus à la lecture de l'analyse. Tous ont souhaité avoir accès à la recherche complète pour pouvoir prendre connaissance des analyses des autres étudiants.

Les démarches de recherche ont respecté les principes de volontariat lors du recrutement ainsi que de l'anonymat et de la confidentialité dans le traitement et la diffusion des résultats : lors de la validation, il a également été demandé aux étudiants de se prononcer sur le caractère suffisamment anonyme de l'analyse. ■

PARTIE 2 CADRE CONCEPTUEL

Nous avons choisi dans ce travail d'aborder la question du rôle des interactions sociales dans l'apprentissage à partir de l'expérience d'apprentissage des apprenants, c'est-à-dire à partir de ce qu'ils nous disent de leur vécu d'apprentissage dans des dispositifs de formation spécifiques. Il s'agit donc d'approcher les interactions sociales au cœur de leur apprentissage ou du moins comment les apprenants se le représentent. Quel rôle prennent les interactions sociales dans leur expérience d'apprentissage ? Est-ce que ce rôle va changer en cours de formation ? Quelles interactions vont être vécues comme des obstacles ? Quelles interactions sociales vont-ils privilégier ? Des interactions cognitives, affectives ? Avec les pairs, les formateurs, d'autres personnes ressources ? En présence ou à distance via l'environnement technologique ?

L'étude des interactions sociales n'ayant pas encore été réalisée dans cette perspective, nous sommes amenée à construire un cadre conceptuel. Ainsi, nous avons pris le parti de définir dès l'entrée de ce chapitre ce que nous entendons par expérience d'apprentissage, de manière à préciser les questions relatives au cadre à construire et à en donner les fondations. Nous passons ensuite en revue les travaux issus de la recherche en enseignement supérieur sur l'expérience d'apprentissage, nous permettant de situer et d'alimenter notre cadre.

Comme nous nous intéressons à la manière dont les apprenants vivent des modes d'interaction particuliers dans des dispositifs de formation hybrides, il importe de préciser comment nous définissons ces dispositifs et quelle place y prennent les interactions sociales. Cela fera l'objet d'une autre partie consacrée à ce cadre conceptuel.

Le concept d'interaction sociale est large et nous préciserons également ce que nous entendons par là. Nous verrons aussi en quoi il est prégnant dans un contexte d'apprentissage et plus particulièrement dans les dispositifs de formation qui nous occupent.

Enfin, nous préciserons les éléments que nous avons décidé de conserver pour approcher les interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage des apprenants, dans des dispositifs de formation hybride.

Voici donc les questions qui nous guident dans la construction de ce cadre conceptuel :

Comment définir l'expérience d'apprentissage ? Quelles sont les variables à analyser pour la comprendre ? Que nous en disent les travaux en enseignement supérieur ?

Comment définir les dispositifs de formation hybride ? Quels y sont les modes d'interaction spécifiques ?

Comment définir les interactions sociales ? Quelle place prennent les interactions sociales dans l'apprentissage et dans des dispositifs de formation médiatisés ?

→ Quel cadre pour l'analyse des interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage au sein des dispositifs de formation hybride ?

2. EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE

Apprendre étant d'une part un processus et d'autre part un produit, un apprenant peut décrire comment il a procédé dans une situation d'apprentissage et ce qu'il a le sentiment d'avoir appris. Certains chercheurs considèrent que ces deux éléments constituent ce qu'ils qualifient d'expérience d'apprentissage (Marton et Booth, 1997; Marton, Hounsell et Entwistle, 1997; Marton et Booth, 1998). Celle-ci peut être appréhendée par des questions telles que : « Comment avez-vous procédé dans cette situation ? Qu'avez-vous le sentiment d'avoir appris ? ».

Deux moments sont importants à envisager pour comprendre cette expérience d'apprentissage. Le moment de l'expérience elle-même et le moment de son expression dans le cadre d'une recherche telle que celle que nous menons. On utilisera le même concept de représentation pour désigner la construction mentale que l'apprenant sera amené à réaliser dans ces deux moments. Nous commencerons ce chapitre par préciser ce concept de représentation et son articulation avec les connaissances de l'apprenant, dans le champ théorique dans lequel nous nous inscrivons.

Nous nous demanderons ensuite ce qui caractérise le moment de l'expérience d'apprentissage et les variables qui l'influencent. Cela nous permettra de cibler ce qu'il sera intéressant de faire émerger lors de l'expression de l'expérience d'apprentissage, le deuxième moment.

En résumé, voici les questions qui ont guidé la construction de ce chapitre :

- A quels types de données a-t-on affaire quand on analyse l'expérience d'apprentissage des apprenants ?
- Quelles variables interviennent dans l'expérience d'apprentissage et nous permettent de mieux la comprendre ?
- Comment atteindre l'expérience d'apprentissage à travers le discours des apprenants ?

Comme nous l'avons précisé dans l'introduction du cadre conceptuel, la question des interactions sociales dans cette expérience d'apprentissage sera traitée plus tard.

2.1 DES REPRESENTATIONS ET DES CONNAISSANCES

Pour répondre à la question : « A quels types de données a-t-on affaire quand on analyse l'expérience d'apprentissage des apprenants ? », commençons par faire le point sur le concept de représentation tel qu'il est défini en psychologie cognitive, en tant qu'activité cognitive et plus particulièrement dans l'orientation constructiviste et intentionnelle (Cordier, Denhière, Crépault et al., 1990; Bourgeois et Nizet, 1992; Ghiglione et Richard, 1993; Launay, 2004; Richard, 2004). La notion de représentation est utilisée en psychologie cognitive pour désigner la construction mentale produite par un sujet à propos d'une situation spécifique de formation et de la tâche qui lui est soumise. Il va devoir se représenter cette situation et cette tâche pour pouvoir la traiter et y répondre. On va utiliser la même notion pour désigner ce qui se passe quand on interroge un apprenant sur son

expérience d'apprentissage (Bourgeois et Nizet, 1992). On va considérer qu'il se trouve dans une situation (d'entretien) et devant une tâche (question sur son expérience d'apprentissage) qu'il va devoir se représenter pour la traiter. Une représentation est donc une construction mentale faite dans un contexte particulier et à des fins spécifiques.

Ainsi, que fait plus précisément l'apprenant face à la situation et à la tâche qui lui est proposée (que ce soit une situation de formation ou d'entretien) ? Différentes activités cognitives sont envisagées pour comprendre la construction de la représentation. Il y a un double mouvement entre les informations issues de la situation et les connaissances de l'apprenant. La représentation va se construire à partir d'une sélection d'informations perçues de la situation et de la tâche, et de l'interprétation de ces informations à l'aide des connaissances de l'apprenant. La représentation est donc une assignation de signification de la situation et de la tâche, cohérente pour l'apprenant en fonction de ses connaissances. À l'aide de cette représentation, les informations prises en compte peuvent être traitées et donner lieu à des modifications des connaissances (traitement interne) et des actions comme par exemple une verbalisation (traitement externe).

Comment distingue-t-on plus précisément représentation et connaissances ? Étant spécifique à une situation, une représentation est considérée comme circonstancielle. Si un élément de la situation change ou que l'individu prend en compte d'autres éléments de la situation, la représentation est modifiée. De plus, elle est transitoire. Une fois la tâche terminée, elle est remplacée par d'autres représentations liées à d'autres tâches. Comme nous le synthétisons dans le tableau 1, contrairement à la représentation, la connaissance est une construction plus permanente. Elle est donc moins dépendante de la tâche et du contexte. Elle va servir à la construction des représentations et se laisse donc voir dans ces représentations. En retour, elle pourra être modifiée suite à la construction de représentations successives d'une situation particulière. Parmi les connaissances construites, on peut distinguer les connaissances générales (classes d'objets, événements, actions, etc.) des connaissances spécifiques (objets, situations, événements qui ont fait l'objet d'une expérience dans un contexte défini). On considère également comme faisant partie des connaissances, les modèles, les croyances, les normes et les valeurs ainsi que les représentations sociales.

TABLEAU 1 – REPRÉSENTATION ET CONNAISSANCE

Représentation	Connaissance
Circonstancielle, dépendante d'un contexte spécifique	Pas entièrement dépendante de la tâche et du contexte
Construction transitoire, dure le temps de la tâche	Construction plus permanente
Émergente	À besoin d'être activée pour être efficace
S'élabore à partir des informations perçues de la situation / tâche et des connaissances activées.	Se laisse voir dans et se construit à partir des représentations élaborées dans la répétition de situations particulières.
Caractère interactif de la relation représentation – connaissance	

2.2 L'APPRENTISSAGE, DES VARIABLES EN INTERACTION

Tentons de répondre à présent à la deuxième question de ce chapitre : « Quelles variables interviennent dans l'expérience d'apprentissage et nous permettent de mieux la comprendre ? ». Que se passe-t-il quand l'apprenant est face à une situation de formation ? Quelles variables sont intéressantes à considérer pour comprendre cette expérience ?

La littérature en psychologie cognitive considère de manière générale que, face à une tâche et une situation particulière de formation, l'apprenant va construire une représentation à partir de ce qu'il va percevoir des exigences de la situation (et de la tâche) et des connaissances qu'il va mobiliser. La *perception* de la situation (et tâche) est ainsi considérée comme une variable importante dans l'expérience d'apprentissage. La représentation de la situation (et tâche) va donner lieu à des activités mentales et des comportements qui vont transformer cette représentation et en retour vont avoir un effet sur les connaissances de l'apprenant. Différents concepts sont utilisés pour qualifier la manière dont l'apprenant va procéder. On parlera de *processus*, de *stratégie* ou d'*approche*, chacun de ces termes ayant un sens particulier que nous détaillerons plus loin en faisant le tour des recherches en enseignement supérieur.

Une autre variable est importante à prendre en compte pour comprendre l'expérience d'apprentissage de l'apprenant et plus particulièrement la qualité de l'apprentissage réalisé : *sa conception de l'apprentissage*. Il s'agit de la vision de l'apprentissage, du modèle ou de la manière privilégiée de considérer l'apprentissage, que l'apprenant a construite tout au long de ses expériences de formation passées. La conception de l'apprentissage est considérée comme une forme de connaissance, de caractère naïf. Cette construction mentale est considérée comme un « guide pour l'action » et s'apparente aux représentations sociales¹ (Charlier, 1998). Ainsi, quand l'apprenant se trouve face à une situation et une tâche, il va construire une représentation à partir de ses connaissances et notamment sa conception de l'apprentissage. Celle-ci, considérée comme « guide pour l'action » va donc intervenir dans l'analyse de la situation d'apprentissage, dans sa perception, sur les informations que l'apprenant va sélectionner ou pas et comment il va les interpréter, et donc sur l'approche que l'apprenant va adopter. On peut considérer de manière générale et à ce stade de l'écriture que la conception de l'apprentissage est une connaissance construite par rapport à l'apprentissage en général et que l'approche renvoie à la manière de faire dans des situations spécifiques.

Ainsi, l'articulation entre la conception de l'apprentissage et l'approche que l'apprenant va adopter en fonction de ce qu'il perçoit des exigences de la situation/tâche est fondamentale pour comprendre la qualité de l'apprentissage réalisé (le produit).

Par ailleurs, si la représentation de l'expérience d'apprentissage s'élabore sur des connaissances spécifiques et sur une certaine vision ou conception de l'apprentissage, rétroactivement, la représentation construite dans un contexte particulier peut avoir un effet sur la connaissance, peut la faire évoluer. Ainsi, la conception de l'apprentissage peut se modifier dans la construction de représentations successives.

¹ Même si nous nous intéressons aux interactions sociales, nous restons au niveau des représentations individuelles des apprenants et n'envisageons pas la perspective des représentations sociales.

A côté de ces variables « cognitives », la variable affective « motivationnelle » va avoir un impact important sur l'expérience d'apprentissage. En effet, la perspective constructiviste attribuant au sujet connaissant le rôle décisif dans la construction de la connaissance, on prend également en compte l'intentionnalité ou la finalité de ce sujet, donc son histoire (ses expériences d'apprentissage antérieures qui font sens pour lui, reflétant sa conception de l'apprentissage) et ses projets.

La Figure 1 schématise de manière encore très dépouillée les différentes variables en lien avec l'expérience d'apprentissage, variables qui nous permettront de mieux comprendre cette dernière. L'expérience d'apprentissage que les apprenants nous livrent sera investiguée, comprise à partir de leur perception de la situation et du dispositif de formation ainsi que des variables individuelles. Ce schéma se complètera et sera explicité au fur et à mesure de notre élaboration conceptuelle et notamment en ce qui concerne la place qu'y prennent les interactions sociales.

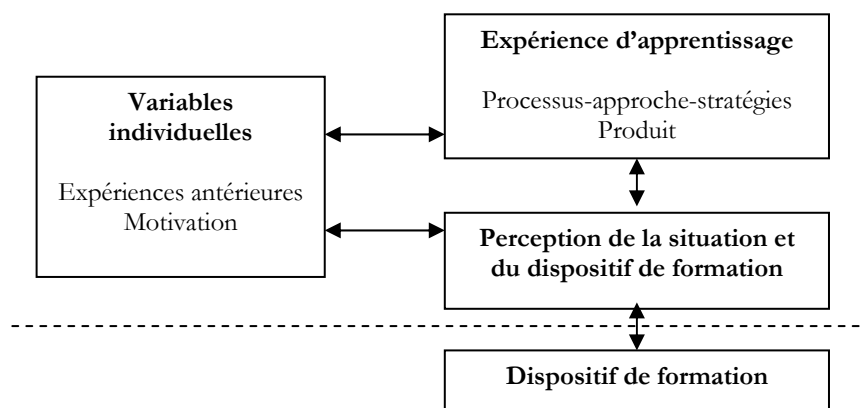


Figure 1 – Articulation entre les variables de l'expérience d'apprentissage

2.3 L'EXPRESSION DE L'EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE

Nous allons maintenant répondre à la troisième question qui initiait ce chapitre : « Comment atteindre l'expérience d'apprentissage à travers le discours des apprenants ? ». Nous avons vu que plusieurs variables sont envisagées pour analyser l'expérience d'apprentissage : l'expérience d'apprentissage elle-même (processus et produit d'apprentissage), la perception de la situation/tâche, les expériences antérieures (et la conception de l'apprentissage) et la motivation.

Un certain nombre de questions peuvent être posées à l'apprenant pour faire émerger l'expression de ces variables comme par exemple « comment avez-vous appris dans cette situation ? Pour répondre à ces questions, comme nous l'avons vu plus haut, l'apprenant va construire une représentation, une construction mentale transitoire qui ne durera que le temps de l'entretien et ce à partir des informations perçues de la situation d'entretien et de la tâche (la question) ainsi que de ses connaissances, des constructions plus permanentes. Quelles sont ces connaissances ? Les connaissances spécifiques liées aux situations de formation qu'il a vécues, les souvenirs qu'il garde de cette situation et ce qu'il a fait, et sa conception de l'apprentissage, etc. L'apprenant nous livre le sens qu'il donne à une

situation et une tâche (par exemple : comment avez-vous appris dans cette situation ?) à partir de ses connaissances. Pour atteindre ces constructions mentales, de représentation et de connaissance, on passe par le discours, les réponses aux questions. Ainsi, on dira qu'on met en évidence des représentations « propositionnelles » à travers les productions « discursives » du sujet.

Cette mise en discours n'est pas neutre. Comme nous l'avons vu en traitant du caractère interactif entre représentation et connaissances, l'apprenant est amené à construire des représentations au cours de l'entretien, qui pourraient ainsi avoir un effet sur les connaissances elles-mêmes. Ainsi par exemple, le fait de mettre à jour dans son discours sa conception de l'apprentissage, amène l'apprenant à porter un regard, un retour réflexif sur cette conception et peut conduire ainsi à une modification de cette conception.

L'analyse des connaissances à partir des représentations va soulever certaines questions d'ordre épistémologique, théorique et méthodologique comme l'ont très bien analysé Bourgeois et Nizet (1992). Il faudra se demander notamment comment et si la situation d'analyse permet de mettre en évidence les connaissances ciblées à travers la représentation que l'apprenant construira et manifesterà. Ainsi, comment faire émerger les conceptions de l'apprentissage de l'apprenant dans son discours ? Nous verrons plus loin que celles-ci sont habituellement approchées directement en posant la question « c'est quoi pour vous apprendre ? ». Avec un questionnement de ce type, on risque d'approcher plutôt le « discours sur », et donc plus une théorie personnelle que ce qui mobilise réellement l'apprenant dans ses expériences d'apprentissage. Charlier (1998) a utilisé un autre type de questionnement pour mettre en évidence les conceptions de l'apprentissage de formateurs en formation continue : « au cours de cette formation, décrivez-moi une situation dans laquelle vous avez le sentiment d'avoir appris. ». Pour répondre à cette question, l'apprenant va sélectionner dans ses souvenirs une situation particulière qui fait sens pour lui en termes d'apprentissage. Il va ainsi mobiliser sa conception de l'apprentissage, tout en nous livrant son expérience d'une situation particulière dans un dispositif de formation spécifique. Nous parlerons d'expérience signifiante. Dans ces expériences signifiantes, nous pensons pouvoir approcher les interactions sociales que l'apprenant privilégie dans son expérience d'apprentissage. Avec ces données, nous pourrions également mieux comprendre l'expérience de situations particulières d'interaction dans le dispositif que nous aurons spécifiquement demandé à l'apprenant de nous livrer.

Enfin, s'intéresser à l'expérience d'apprentissage dans notre perspective, c'est explorer son évolution, la dynamique entre les différentes variables. Des questionnements à différents moments de la formation doivent donc être envisagés. La perspective longitudinale s'impose.

2.4 IMPLICATIONS POUR LA SUITE

Rappelons que nous souhaitons approcher les interactions sociales au cœur de l'expérience d'apprentissage d'apprenants de dispositifs de formation particuliers : Quel rôle prennent les interactions sociales dans leur expérience d'apprentissage ? Est-ce que ce rôle va changer en cours de formation ? Quelles interactions vont être vécues comme des obstacles ? Quelles interactions sociales vont-ils privilégier ?

Pour faire émerger cette expérience, nous nous centrerons sur l'expérience d'apprentissage que nous qualifions de *signifiante*, qui fait sens pour l'apprenant en termes d'apprentissage.

Cette expérience est approchée par un questionnement spécifique : « au cours de cette formation, décrivez moi une situation dans laquelle vous avez le sentiment d'avoir appris. » Pour explorer l'évolution de cette expérience signifiante, nous adopterons une perspective longitudinale. Pour comprendre cette expérience et son évolution éventuelle, nous investiguerons les variables en interaction à la Figure 1.

Avec ces données, nous pourrons également mieux comprendre l'expérience d'apprentissage de situations spécifiques d'interaction (« comment avez-vous procédé dans cette situation ?, qu'avez-vous le sentiment d'avoir appris ? »). En effet, ces deux types de données se compléteront, à la fois les situations signifiantes pour les étudiants et comment ils approchent des situations spécifiques que nous souhaitons étudier (en l'occurrence des situations que nous avons observées comme problématiques pour les étudiants, de collaboration à distance)

L'expérience d'apprentissage est rarement étudiée dans cette perspective constructiviste. Charlier (1998) est à notre connaissance la première à avoir proposé un cadre de recherche constructiviste pour étudier les conceptions de l'apprentissage d'enseignants en formation continue. Voyons dans le chapitre suivant les travaux qui ont plus largement étudié l'expérience d'apprentissage des étudiants et ce qu'ils peuvent apporter à notre cadre. ■

3. TRAVAUX SUR L'EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE EN ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Nous allons à présent passer en revue les travaux réalisés en enseignement supérieur relativement à l'expérience d'apprentissage et aux variables liées qui nous intéressent. Nous nous centrons bien entendu sur celles qui étudient l'apprentissage des étudiants à partir de leur propre point de vue, donc dans une perspective de second ordre. L'objectif est de répondre à la question suivante :

Que nous apportent les travaux sur l'expérience d'apprentissage en enseignement supérieur ? Nous permettent-ils d'alimenter suffisamment notre cadre, selon la perspective que nous avons choisie, pour répondre aux questions posées sur le rôle des interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage ?

Plutôt que d'aborder chaque concept de manière transversale aux différents groupes de recherche qui l'ont étudié, nous avons choisi de présenter les concepts qui nous intéressent tel qu'étudiés dans chacun de ces groupes. En effet, les approches épistémologiques et méthodologiques étant différentes, elles ont un impact sur le sens donné à ces concepts. De plus, les recherches sur l'expérience d'apprentissage étant extrêmement nombreuses, nous nous centrons sur celles qui peuvent alimenter notre cadre.

Parmi les premières recherches, nous présenterons celles portant sur les théories épistémologiques des étudiants et leur impact sur les stratégies et la performance². L'essor des recherches sur l'expérience d'apprentissage a réellement commencé avec deux groupes de recherche, l'un en Suède à l'Université de Göteborg, l'autre en Grande-Bretagne à l'Université de Lancaster. Le premier³, se fondant sur une approche qualifiée de phénoménographique, adopte des recherches qualitatives, basées sur l'observation et l'interview d'apprenants dont on cherche à comprendre la perception globale de leur expérience d'apprentissage. Le deuxième groupe⁴, constitué de chercheurs en psychologie cognitive et en psychologie différentielle, ont revisité les concepts et modèles initiaux des phénoménographes, à la lumière de leurs cadres de recherche respectifs. Leurs recherches sont le plus souvent quantitatives, basées sur les réponses à des questionnaires standardisés administrés à une grande population d'étudiants. Le comportement d'étude de l'apprenant analysé via ces questionnaires est décrit à partir de facteurs quantifiables dont on cherche à vérifier les liens entre eux.

Après ces recherches « fondatrices » dans l'étude de l'expérience d'apprentissage des étudiants, d'autres travaux se sont centrés sur des concepts phares : les stratégies et les styles d'apprentissage. Nous évoquerons également l'apport de Charlier au modèle initial des phénoménographes. Nous verrons comment l'ensemble de ces travaux peuvent éclairer notre cadre.

² Initiées par Perry en 1970.

³ Notamment Marton, Saljö, Svensson, dont l'historique des travaux est clairement exposé dans l'ouvrage de Marton et Booth (1997).

⁴ Notamment Entwistle, Booth, Beaty, Dall'Alba, Hounsell et Ramsden.

3.1 THEORIES EPISTEMOLOGIQUES DES ETUDIANTS

Parmi les travaux s'intéressant à l'expérience d'apprentissage des apprenants, certains se sont centrés sur les théories épistémologiques des apprenants – c'est-à-dire les opinions et croyances à propos de la nature du savoir et la manière dont il est construit et évalué – et leur impact sur les processus d'apprentissage et la performance. Ces travaux se situent dans la lignée des travaux des théories du développement intellectuel de Piaget.

Selon Hofer et Pintrich (1997), c'est le travail de Perry (1970) qui a initié la plupart des recherches dans le domaine. Sur base d'une étude longitudinale (questionnaires et interviews) réalisée auprès d'étudiants de Harvard dans les années 50 (essentiellement des hommes, représentant l'élite), il met en évidence des positions quant à la manière de construire leur monde. Les apprenants changent de position en fonction de leur interaction avec l'environnement, des nouvelles expériences auxquelles ils sont confrontés, suite à un déséquilibre cognitif. Les positions sont rassemblées dans quatre catégories hiérarchiquement structurées. Les positions *dualistes* sont caractérisées par une vision « vrai-faux », absolue du monde. Les experts sont censés connaître la vérité et la transmettre à l'apprenant. Dans les positions de *multiplicité*, l'apprenant commence à reconnaître la diversité de points de vue et le degré d'incertitude. Les experts qui ne sont pas d'accord entre eux n'ont pas encore trouvé la bonne réponse mais finiront par trouver la vérité. A un stade plus avancé, l'apprenant est prêt à considérer que toutes les opinions sont valides et que chacun, qu'il soit expert ou novice a le droit de la donner. Les positions *relativistes* constituent la ligne de démarcation du système. Les apprenants passent d'une vision dualiste à une vision relativiste qui va encore se modifier dans les prochains stades. L'apprenant se perçoit comme un constructeur actif de sens. Le savoir est perçu comme relatif, contextuel et contingent. Et l'apprenant commence à percevoir le besoin de choisir et d'affirmer ses propres engagements. Les dernières positions constituent le stade de *l'engagement personnel dans le relativisme*. L'apprenant à ce stade s'engage, prend position par rapport à un système de valeur, un projet professionnel, une identité. Perry n'a pas étudié directement les liens entre ces positions et l'apprentissage des étudiants mais il a fait des hypothèses quant aux liens possibles avec les styles cognitifs, les stratégies d'apprentissage et le développement. La principale limitation de son étude concerne son échantillon composé quasi exclusivement d'apprenants mâles, étudiant dans une seule institution universitaire. Une discussion intéressante a ainsi porté sur la question de savoir si le système de position représentait réellement des stades de développement ou plutôt un processus de socialisation, d'acculturation aux valeurs de l'enseignement universitaire élitiste de l'époque dans l'ouest des Etats-Unis.

D'autres recherches à la suite de ce travail de Perry ont proposé d'autres modèles. Comme chez Perry, elles s'intéressent plus particulièrement aux croyances relatives à la nature du savoir et à la manière dont on l'acquiert. Certaines recherches ont également approché les croyances que Hofer et Pintrich qualifient de périphériques, relatives à la nature de l'apprentissage et de l'enseignement. Elles s'apparentent ainsi aux recherches sur les conceptions de l'apprentissage que nous aborderons plus loin. Parmi elles, notons celle de Baxter Magolda (1992, cité par Hofer et Pintrich, 1997). Le chercheur met en évidence des positions épistémiques centrales ainsi que pour chacune d'elle des croyances ou des attentes périphériques concernant le rôle de l'apprenant, des pairs, de l'enseignant et sur l'évaluation de l'apprentissage. Une autre recherche s'intéressant aux théories épistémologiques des étudiants de physique (Roth et Roychoudhury, 1994) propose une représentation graphique

intéressante (Figure 2) des positions des étudiants concernant la manière de connaître et d'apprendre la physique, montrant le rôle que peuvent y prendre les intervenants (enseignant et pairs). Le savoir provient ainsi de deux sources, l'une culturelle, fournie par l'enseignant et les documents du cours, l'autre individuelle et construite à travers l'expérience dans les laboratoires. Ces deux sources sont complémentaires, dans le sens où l'une peut soutenir la compréhension de l'autre. Dans la perspective « individuelle », le groupe des pairs prend une place importante. Il améliore l'expérience individuelle à travers les discussions, la prise en compte de différents points de vue, facilite la tâche elle-même en permettant à l'individu d'être plus libre de se consacrer à la compréhension du problème et enfin favorise l'accès à une meilleure compréhension grâce à la négociation d'interprétations contradictoires. Bien que les auteurs relient ces positions d'une part à une vision objectiviste du savoir et d'autre part à une vision constructiviste, les étudiants utilisent de manière prédominante la métaphore du « tube » à propos du savoir médiatisé par les enseignants et les documents de cours. Ainsi, il y a en quelque sorte conflit entre leur position épistémologique et leur mode d'apprentissage préféré. Les auteurs considèrent ce « conflit » comme étant généré par une prédominance dans l'enseignement de cette métaphore du « tube », drainant une vision « objectiviste », qu'ils qualifient d'épistémologie « par défaut ». Ainsi, quand les étudiants sont impliqués dans un mode de formation ouvert et constructiviste, tranchant avec cette vision (comme c'était le cas pour les étudiants impliqués dans leur recherche), ils peuvent en vivre les avantages pour leur apprentissage sans pour autant abandonner la vision de la connaissance dans laquelle ils ont largement baigné jusque-là. Les auteurs considèrent également qu'une manière d'amener les étudiants à modifier leur vision pour la rendre cohérente avec leur mode de formation préféré est de rendre explicite leurs positions, soutenant en cela une démarche métacognitive.

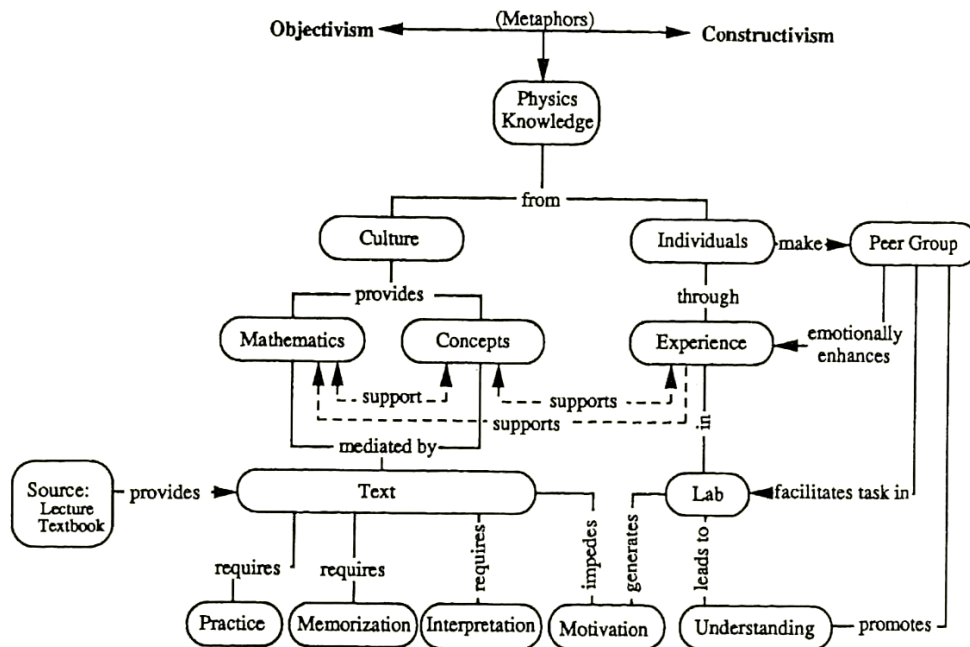


Figure 2 – Théories épistémologiques d'étudiants de physique (Roth et Roychoudhury, 1994, p.25)

Ainsi pour conclure, bien que Hofer et Pintrich (1997) considèrent que les différents modèles développés dans l'étude des théories épistémologiques demandent à être harmonisés au niveau théorique et méthodologique, on peut mettre en évidence des

dimensions relatives à la nature du savoir (du dualisme au relativisme) et à la création du savoir (de la transmission par des experts à la construction par les individus). Le changement d'une « position » à l'autre interviendrait dans le cadre de nouvelles expériences (déséquilibre cognitif) et serait donc très dépendante du contexte de formation (pays, université, domaine de formation, théories des enseignants, et.). En ce qui concerne le lien avec l'apprentissage et la motivation, quelques résultats intéressants ont pu être mis en évidence dont : « *Students who adopted a more sophisticated perspective toward knowledge were more likely to adopt a mastery goal to learning and to engage material more deeply.* » (p.128). Mais d'autres recherches sont encore nécessaires pour approfondir la compréhension de l'articulation entre ces variables.

QUE RETENONS-NOUS ?

Nous retenons de ces travaux la place que prennent les théories ou conceptions du savoir dans l'expérience d'apprentissage des apprenants et la motivation. Elles peuvent à la fois influencer l'expérience d'apprentissage et être modifiées elles-mêmes au cours de ces expériences. La transformation majeure dans ces théories personnelles constitue le passage d'une position dualiste et transmissive à une position relativiste et constructiviste. Le rôle des interactions sociales est envisagé comme des croyances périphériques à propos de l'apprentissage et de l'enseignement liées (et parfois en conflit par rapport) aux positions épistémiques centrales relatives à la nature du savoir et de la connaissance.

Nous verrons dans la partie suivante que ces conceptions du savoir sont liées aux conceptions de l'apprentissage étudiées par les phénoménographes et que ceux-ci considèrent qu'au même titre que les conceptions de l'apprentissage, elles sont susceptibles d'influencer les approches d'apprentissage et la performance.

3.2 EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE - APPROCHE PHENOMENOGRAPHIQUE

Avant de faire état des recherches spécifiques sur l'expérience d'apprentissage du groupe de Göteborg, il nous semble important de décrire leur approche « phénoménographique ». Ce groupe de recherche a commencé ses travaux suite à la thèse de doctorat de Marton en 1970. En 1997, Marton et Booth décrivent leur approche dans l'ouvrage « *Learning and awareness* » (1997)⁵ en se positionnant par rapport aux principales théories de l'apprentissage (béhaviorisme, constructivisme, cognitivisme, cognition située). Le concept de représentation mentale est clairement rejeté. Ils disent se démarquer du dualisme sujet-monde, considérant que le monde n'est pas construit par le sujet ni ne lui est imposé mais est constitué comme une relation entre eux. Cette relation est l'expérience. Celle-ci variera d'un sujet à l'autre et sera jugée plus ou moins « bonne » : « *if one way of experiencing the world can be judged to be better than another way, then some people must have become better at experiencing the world – or have experienced the world in a better way, or have gained better knowledge – than others, always with the proviso that we are talking in normative educational terms.* » (p.13). Ainsi, il existe des manières plus ou moins bonnes d'expérimenter le monde. Qu'est-ce que cela signifie au

⁵ Nous basons cette partie essentiellement à partir de cet ouvrage.

juste ? Pour tenter de le comprendre, il faut creuser leur conception de l'expérience d'apprentissage.

Voyons d'abord ce qu'ils entendent par *expérience d'un phénomène*, celui-ci pouvant être par exemple le principe de numérotation, une loi physique ou l'apprentissage lui-même. Sur base de concepts issus de la phénoménologie, adaptés à leur approche, ils proposent le modèle schématisé à la Figure 3. Un phénomène est toujours expérimenté dans une situation particulière, par exemple une activité d'apprentissage, située de manière spatio-temporelle (contexte, temps, lieu) et qui constitue l'environnement. Le phénomène est mobilisé dans cette situation, et l'individu en est rendu conscient à travers elle. Ce phénomène est « transcendant » à la situation, il fait le lien avec des situations vécues précédemment et donne sens à la situation actuelle. Pour approcher ce phénomène, pour en être *conscient*, il faut le différencier de son environnement : l'expérience d'un phénomène a un aspect structurel. L'environnement va être considéré comme l'horizon externe du phénomène. Le phénomène est constitué également d'un horizon interne, ses parties, leurs relations entre elles et avec le phénomène total. Les composantes de cet horizon interne devront aussi être distinguées pour appréhender pleinement le phénomène. En plus de différencier l'aspect structurel du phénomène, il faut également le voir comme une chose particulière, lui attribuer un sens. L'expérience d'un phénomène a un aspect référentiel.

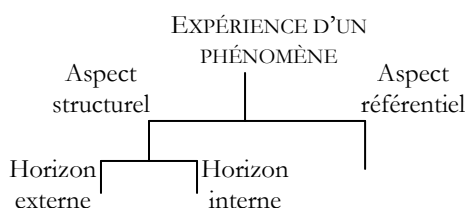


Figure 3 – Modèle de l'expérience, de la manière d'expérimenter « quelque chose »

Ce phénomène sera expérimenté de différentes manières en fonction de la conscience que le sujet aura de ces différentes dimensions. En d'autres termes, la manière dont nous expérimentons un phénomène dans une situation particulière est faite de la *conscience* (awareness) « simultanée » que nous avons des éléments qui le constituent. La conscience va de ce qui est le plus général dans la situation (horizon externe) vers les éléments les plus spécifiques au phénomène (horizon interne). Au plus on se focalise sur le phénomène, au plus l'expérience est riche. En d'autres termes, une manière plus avancée d'expérimenter le phénomène sera plus complexe et plus inclusive. Cela renvoie au concept de profondeur : au plus le sujet sera conscient des éléments du phénomène, au plus son expérience sera considérée comme profonde. Notre expérience des phénomènes évolue en fonction des situations dans lesquelles ils sont mobilisés. Ainsi l'implication dans une situation (voire une tâche d'apprentissage) permet de refléter à la fois la compréhension que nous avons des phénomènes et le changement de compréhension des phénomènes impliqués. Situation et phénomène sont donc inextricablement liés. Le changement dans l'expérience d'un phénomène est principalement imputé à la « pertinence » des situations qui le « médiatisent ». En effet, nous ne sommes pas face au phénomène tel quel mais tel que décrit par d'autres. Ainsi, quand il y a un changement par exemple dans l'apprentissage, c'est par rapport à quelque chose qui a changé dans l'environnement et la situation d'apprentissage : « *learning takes place, knowledge is born, by a change in something in the world as experienced by a person* » (Marton et Booth, 1997, p.139).

De plus, au-delà du fait que l'expérience est considérée comme plus ou moins bonne ou profonde, il n'y aurait selon les phénoménographes qu'un nombre limité de manières d'expérimenter un phénomène spécifique. Des catégories hiérarchisées sont donc proposées pour les décrire.

Ce modèle permet de décrire le « quoi » d'une expérience, le phénomène lui-même. Mais pas le « comment », comment l'apprenant s'y est pris pour comprendre le phénomène, être conscient de ses différents éléments constitutifs.

Pour cela, revenons au concept d'expérience d'apprentissage qui nous intéresse plus particulièrement ici. Tel que représenté à la Figure 4, apprendre est à la fois comprendre un phénomène particulier qu'on peut qualifier d'objet d'apprentissage (quoi). Mais apprendre c'est aussi réaliser un acte d'apprentissage (comment). Etant donné que l'acte change au fur et à mesure des situations, il est aussi considéré comme un objet « indirect » de l'apprentissage (une capacité). Dans une situation de résolution de problème par exemple, l'apprenant adoptera une certaine « approche » (comment) pour expérimenter les éléments de la situation et le phénomène sous-jacent (quoi). Et cette approche pourra être considérée comme une « capacité » à résoudre le problème, donc également un objet d'apprentissage, considéré comme indirect.

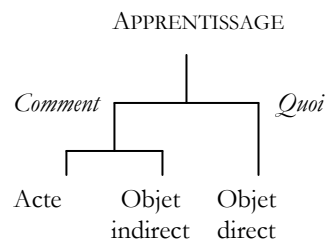


Figure 4 – Les dimensions d'acte et d'objet d'apprentissage

Mais l'apprentissage peut être étudié également en tant que phénomène expérimenté en tant que tel et constituer le « quoi » (quel sens a pour moi l'apprentissage). On parlera de conception de l'apprentissage.

De plus, comme il s'agit d'expérience, les auteurs considèrent qu'on peut appliquer le modèle de l'expérience (Figure 3) au phénomène « apprentissage » (Figure 4). L'acte, l'objet direct comme l'indirect auraient tous trois à la fois un aspect structurel et référentiel. Il s'agit bien entendu d'un modèle qui permet de situer leur approche et que décrire une expérience d'apprentissage sous tous ces aspects serait particulièrement « tedious » selon les propres dires des auteurs. Prenons seulement une des dimensions, celle de l'acte et illustrons-la à partir de l'exemple de la compréhension d'un phénomène réalisée via la lecture d'un texte. Il s'agit d'une situation classique de l'enseignement supérieur à partir de laquelle les phénoménographes ont fondé leurs recherches sur les approches d'apprentissage et ensuite les conceptions. Prenons le cas de l'apprenant qui adopte une approche visant à comprendre le texte de manière « profonde ». Il sera amené à relier les informations qu'il expérimente avec celles rencontrées dans d'autres situations. L'aspect référentiel est « comprendre et relier ». En ce qui concerne l'aspect structurel, l'horizon interne pourra être constitué des classes de situations pertinentes qu'il a apprises par rapport au phénomène concerné. L'horizon externe est tout ce qui concerne l'école et le monde extérieur.

Comme nous l'avons vu, l'expérience d'apprentissage est considérée comme le vécu pour l'apprenant de son interaction avec une tâche particulière. Même si les phénoménographes proposent un modèle de l'expérience et le situe du point de vue des individus, ce n'est pas en fin de compte l'expérience des individus qui les intéresse. Ils s'intéressent au phénomène et comment il est expérimenté, donc les variations et les changements dans les « capacités » à expérimenter des phénomènes par un groupe d'individus, et ce dans un contexte éducatif. Ainsi, ils vont se centrer sur la variation de l'expérience de l'horizon interne chez un groupe de sujets et vont laisser de côté l'expérience individuelle qui comprend l'horizon externe. Ainsi, quand ils parlent de « manières d'expérimenter un phénomène », ils parlent de ce qui est décrit par les individus (niveau individuel) alors que lorsqu'ils parlent des variations et des catégories de descriptions de ces manières d'expérimenter un phénomène, il s'agit de la manière dont les chercheurs les qualifient, les catégorisent, donc au niveau collectif.

Par ailleurs, les manières d'expérimenter se référant à un phénomène particulier, les deux sont indissociables. On ne peut considérer des manières d'expérimenter sans le phénomène auquel elles se rapportent. Donc selon l'approche phénoménographique, on ne peut généraliser les manières d'expérimenter un phénomène à un autre mais seulement les manières d'expérimenter un phénomène spécifique d'une population à une autre. On peut également généraliser le modèle descriptif de l'expérience d'apprentissage.

Ainsi, comme tout phénomène, l'apprentissage va être expérimenté de manière variable et c'est cette variabilité qui va être étudiée par les phénoménographes, variabilité à la fois dans l'acte et l'objet d'apprentissage. Ils vont dégager ces variabilités à partir des expériences d'apprentissage d'individus dans des situations spécifiques mais en laissant de côté tout ce que vivent plus spécifiquement les individus. Les variations vont être considérées comme plus ou moins bonnes et ceci selon les normes éducatives en vigueur. Certaines manières d'expérimenter le monde vont être préférées à d'autres car elles sont plus complexes, plus inclusives, plus spécifiques, et qu'elles sont considérées comme plus importantes pour le développement éducatif futur.

Voyons maintenant plus précisément quelles sont les variabilités de l'expérience d'apprentissage que les phénoménographes ont mises en évidence, en revenant à leurs travaux initiaux. Avant de définir le concept d'expérience d'apprentissage, Marton et ses collègues suédois ont développé les concepts d'approche et de conception de l'apprentissage en partant du questionnement initial : « Pourquoi certains apprenants apprennent-ils mieux que d'autres ? ». Ils ont observé des étudiants universitaires menant certaines tâches académiques (essentiellement des tâches de compréhension de texte) et leur ont demandé comment ils s'y prenaient. Ils ont ainsi pu mettre en évidence un lien entre le *produit* de l'apprentissage (la qualité de compréhension du texte) et la manière dont ils avaient traité la tâche, l'*approche*. Ils différencient une approche de surface caractérisant le fait que l'apprenant se centre sur l'aspect formel du contenu de la tâche, et l'approche en profondeur dans laquelle il se centre sur le sens du contenu, approche associée à un produit de meilleure qualité (Marton et Saljö, 1976). Ils rapprochent ces résultats de ceux de Svensson (1997) qui met en évidence une approche atomiste (centrée sur les parties) et une approche holistique (centrée sur le tout).

Cherchant à comprendre les différences d'approches utilisées par les apprenants, ils se disent qu'ils ont dans leurs expériences antérieures développé une certaine vision ou conscience de ce qu'est apprendre. Selon le modèle de l'expérience présenté plus haut, cette conception ferait partie de leur conscience lorsqu'ils vivent une expérience d'apprentissage et ferait partie de l'horizon externe lors de cette expérience. Ces conceptions

interviendraient de la même façon que les théories épistémologiques étudiées par Perry. Après plusieurs recherches, le questionnement « Que signifie apprendre pour vous ? » permet de mettre à jour d'abord cinq puis six conceptions de l'apprentissage, qu'ils classent en deux catégories (Saljö, 1982; Marton, Dall'alba et Beaty, 1993) :

1. Une conception reproductive de l'apprentissage : augmenter ses connaissances, mémoriser et reproduire, appliquer ;
2. Une conception de recherche de sens : comprendre, voir quelque chose de manière différente, changer comme personne.

Ils mettent en évidence dans certaines situations une corrélation entre approche et conception : l'approche de surface est associée à la conception reproductive et l'approche en profondeur à la conception de recherche de sens. Cependant ces résultats ne permettent pas de comprendre les performances des étudiants chinois, dont les démarches d'apprentissage sont fondées sur la mémorisation, catégorisée selon les chercheurs comme une approche de surface, liée à une qualité moindre de l'apprentissage. Ainsi, partant des résultats d'une recherche précédente sur les conceptions de l'apprentissage, réalisée auprès d'étudiants de l'Open University en Angleterre (Marton, Dall'alba et Beaty, 1993), ils reprennent leurs travaux auprès d'élèves chinois aux six niveaux de l'école secondaire (Marton, Watkins et Tang, 1997). Interrogeant ces élèves sur leur approche dans une tâche récente et leur conception de l'apprentissage, ils mettent en évidence quatre manières d'expérimenter l'apprentissage « de manière générale » (conception de l'apprentissage) telles que reprises dans la colonne de gauche de la Figure 5

<i>way of experiencing learning</i>	<i>temporal facet</i>		
	acquiring	knowing	making use of
committing to memory (words)	memorising (words)	remembering (words)	reproducing (words)
committing to memory (meaning)	memorising (meaning)	remembering (meaning)	reproducing (meaning)
understanding (meaning)	gaining understanding (meaning)	having understanding (meaning)	being able to do something being able to do something differently being able to do something different
understanding (phenomenon)	gaining understanding (phenomenon)	having understanding (phenomenon)	relating

Figure 5 – Manières d'expérimenter l'apprentissage d'élèves chinois (Marton, Watkins et Tang, 1997)

Les réponses des élèves mettent également en évidence deux dimensions de la « manière d'expérimenter l'apprentissage » : une dimension de profondeur et une dimension temporelle. La dimension de profondeur, appliquée précédemment uniquement à l'approche (au comment), est maintenant envisagée au croisement de trois aspects : *l'agent d'apprentissage* (qui initie l'apprentissage ? l'enseignant, l'apprenant ?), *l'acte d'apprentissage* (quelle est l'intention ? mémoriser, comprendre ?) et *l'objet d'apprentissage* (apprend-on des éléments de contenu, le sens du contenu, le phénomène ?). Si l'on se réfère à la Figure 5, le niveau de l'agent (enseignant ou apprenant) est à considérer dans la phase d'acquisition (l'apprenant étant agent dans les deux autres), l'objet est spécifié entre parenthèses et l'acte

est concrétisé dans chaque cellule du tableau. La dimension temporelle de l'expérience met en évidence une *phase d'acquisition* (le savoir est acquis, absorbé), une *phase de connaissance* (l'apprenant possède le savoir) et une *phase d'utilisation* (l'apprenant applique, exploite le savoir qu'il possède)⁶. Chaque manière d'expérimenter l'apprentissage est ainsi considérée selon cette perspective temporelle comme l'illustre la Figure 5. Ainsi, dans le discours des apprenants chinois, la mémorisation vue exclusivement comme une approche de surface dans les travaux précédents, est envisagée soit comme un processus parallèle à celui de compréhension, soit comme lui succédant, et dans certains cas, comme étant remplacée par la compréhension.

Quels rôles prennent donc les interactions sociales dans leur approche ? Où se situent-elles dans leur modèle ? Jusque-là, les réponses à ces questions ne peuvent qu'être inférées car les interactions sociales ne sont pas étudiées en tant que telles. Elles se situent dans l'horizon externe de l'expérience. Le rôle des interactions sociales apparaît également dans les conceptions de l'apprentissage mais là encore par inférence. Telle ou telle conception va supposer une autre expérience des relations aux autres. Quand les auteurs parlent de la pertinence des situations d'apprentissage pour soutenir une expérience positive du monde, ils parlent notamment de proposer des situations qui permettent à l'apprenant d'avoir conscience de son expérience et qu'il en existe d'autres. Les situations de groupes ne seraient-elles pas efficaces pour répondre à cet objectif ? Enfin, dans la dernière étude citée, les auteurs évoquent un aspect de l'interaction sociale en considérant l'agent d'apprentissage.

Dans une publication récente éditée par Marton et Tsui de l'Université de Hong Kong (2004), nous avons une meilleure idée de la place que ces auteurs attribuent aux interactions sociales dans l'apprentissage. Précisons qu'il s'agit d'un ouvrage réalisé sur base de travaux réalisés en Chine et dans les écoles (non pas l'enseignement supérieur). Tout au long de l'ouvrage, les auteurs insistent sur l'idée que c'est l'objet d'apprentissage qui est central. Que l'important c'est de développer des capacités et pas de savoir si on doit regrouper les étudiants de telle ou telle façon pour apprendre. Mais ne peut-on pas se préoccuper des deux ? L'objet d'apprentissage est décrit sous tous les angles, de tous les points de vue, celui de l'enseignant (l'objet intentionnel), celui du chercheur (l'objet « enacted ») et celui de l'apprenant (l'objet vécu). Quand ils parlent de position « centrée étudiant », les auteurs le font uniquement en référence à la manière dont les apprenants donnent sens à un objet d'apprentissage. L'objet « enacted » constitue l'espace d'apprentissage ou ce qu'il est possible d'apprendre. Et cet espace est constitué de l'interaction, du discours entre l'enseignant et les apprenants, ce discours pouvant maximiser ou minimiser les opportunités d'apprendre. Les auteurs admettent que certains arrangements de classe (travail de groupe) vont faciliter la conscience de la variation des manières d'expérimenter l'objet mais n'envisagent pas ces conditions comme pouvant être généralisées. De plus, la manière dont les apprenants vivent les interactions n'est pas prise en compte. Les interactions sociales sont réduites au seul discours et ne sont qu'une condition externe pour accéder au sens de l'objet étudié. Un seul auteur de la publication aborde l'expérience de l'interaction sociale en parlant de la négociation de sens entre l'enseignant et les apprenants comme étant plus difficile qu'entre pairs étant donné la relation asymétrique.

6 Respectivement "Acquisition phase", "phase of knowing" et "phase of making use of".

QUE RETENONS-NOUS ?

Les phénoménographes proposent un cadre pour étudier les expériences individuelles des apprenants. Cependant, ce cadre est principalement développé et centré sur l'objet d'apprentissage. Seul l'horizon interne qui constitue le phénomène lui-même est détaillé et étudié. L'horizon externe est considéré comme quantité négligeable et n'est donc pas détaillée. Si nous comprenons les auteurs, c'est là que se situerait tout ce qui est extérieur au phénomène et entre autres les expériences antérieures, les conceptions de l'apprentissage, les relations avec l'enseignant, les pairs, etc. Quand ils s'intéressent au point de vue de l'apprenant, c'est donc uniquement par rapport au sens qu'il donne au phénomène étudié. Et ce qui caractérise l'étudiant n'est absolument pas pris en compte.

Dans le modèle des phénoménographes, la seule allusion à l'apprenant en tant qu'acteur dans l'expérience est apportée quand les auteurs introduisent l'idée de l'agent d'apprentissage (Marton, Watkins et Tang, 1997). Nous retiendrons les dimensions proposées dans cette étude pour décrire l'expérience d'apprentissage : l'agent, l'objet et l'acte.

Pour décrire l'expérience d'apprentissage, les phénoménographes proposent des catégories hiérarchisées décrivant une plus ou moins bonne manière d'expérimenter. Même si nous considérons qu'il n'y a pas de bonne ou mauvaise manière d'expérimenter l'apprentissage, et que cette expérience doit être comprise en relation avec d'autres variables comme la motivation et la perception du dispositif, les composantes et les catégories proposées par les phénoménographes pourront être intéressantes pour décrire l'expérience des apprenants dans notre recherche. Il est clair que ces catégories sont théoriques pour nous et ne servent qu'à éclairer une réalité, l'expérience étant directement dépendante du contexte dans lequel elle se manifeste.

En ce qui concerne plus spécifiquement le rôle des interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage, celui-ci ne peut qu'être inféré des conceptions de l'apprentissage et des approches. Et pourtant, on peut penser qu'un apprenant centré sur une conception de l'apprentissage reproductive va vivre l'interaction sociale très différemment de celui qui adopte une conception qualitative. Ceci va donc fortement influencer la manière dont il va approcher une situation d'apprentissage spécifique proposée par l'enseignant.

Enfin, les travaux des phénoménographes traitant spécifiquement des approches d'apprentissage et des conceptions de l'apprentissage sont peu nombreuses en comparaison de celles portant sur les variations dans l'expérience des phénomènes en tant que tel (le quoi). Ils ont essentiellement travaillé sur des tâches de compréhension à la lecture de texte et ont fondé leurs résultats en faisant notamment référence à des recherches réalisées à en Grande-Bretagne comme par exemple celle de Hounsell (1997).

3.3 APPROCHE D'ETUDES, MOTIVATION ET PERCEPTION DU DISPOSITIF DE FORMATION

D'autres groupes de recherche en Grande-Bretagne et en Australie, s'inscrivant en psychologie différentielle et en psychologie cognitive, vont reprendre les concepts et modèles initiaux des phénoménographes, d'abord dans le cadre d'études qualitatives pour ensuite les traiter dans des recherches quantitatives sur de grandes populations d'étudiants.

Ces chercheurs vont générer un nombre très important de recherches dans l'étude de l'expérience d'apprentissage des étudiants universitaires. Pour les aborder, nous partirons d'un programme de recherche récent réalisé en Grande-Bretagne, de 2000 à 2004, entre les Universités d'Edinburgh, de Coventry et de Durham. Le « ETL Project » (Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses) vise à comprendre l'influence des environnements d'enseignement-apprentissage (dans cinq domaines de formation) sur la qualité de l'apprentissage et investiguer des manières d'améliorer l'engagement en formation et un apprentissage de haute qualité. Quand ils parlent d'apprentissage de haute qualité, ils se réfèrent au concept d'apprentissage en profondeur, initié par les phénoménographes. L'approche de l'apprentissage sous-jacent à ces travaux et ce programme de recherche est donc fondée sur une position constructiviste. Cette recherche se fonde sur les travaux réalisés depuis les années 70 et qui ont mis en évidence un certain nombre de variables intervenant sur la qualité de l'apprentissage dont Entwistle (2003) propose une synthèse, reprise à la Figure 6, et le commentaire suivant : « *The conceptual map suggests that the quality of learning, that is achieved depends on the approaches to learning and studying adopted by the students and also on their perceptions of the teaching-learning environment. Both of these have their origins in the student's prior experience, previous knowledge, conceptions of learning and orientation, motives or reasons for studying. The course provision can be described in terms of university teachers' ways of selecting, organizing, presenting and assessing course material, together with the teaching-learning environment that they and the department provide. The approach to teaching adopted reflects, at least in part, pedagogical subject knowledge, conceptions of teaching, and attitudes towards that part of their professional identity. But all of these are also shaped by a variety of forces from outside and within the institution, as has already been indicated.* » (p. 94).

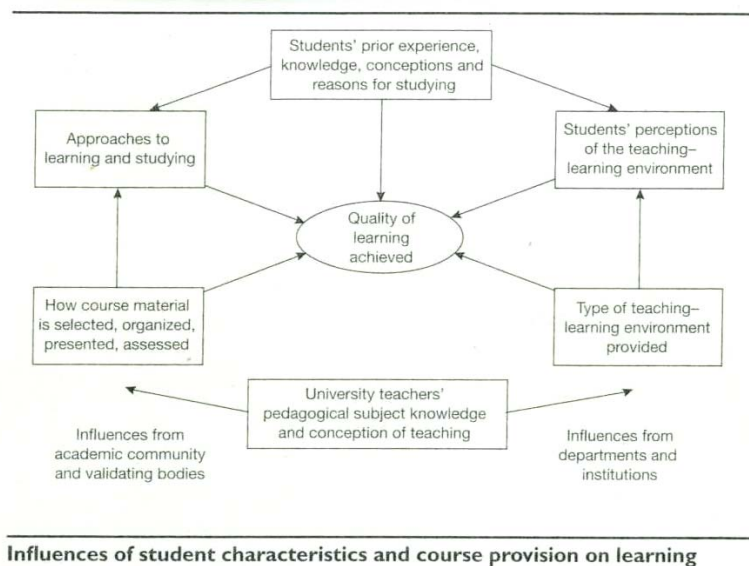


Figure 6 – Variables intervenant sur la qualité de l'apprentissage (Entwistle, 2003)

Nous nous centrerons dans ce chapitre sur la partie supérieure de cette figure. Cependant, nous gardons en tête la partie inférieure quand il s'agira de discuter de la spécificité des dispositifs de formation hybride.

On voit dans ce cadre apparaître les différences majeures avec celui des phénoménographes. La première est que les chercheurs proposent un cadre générique, qui sera ensuite adapté en fonction des domaines de formation étudiés. La deuxième est la

prise en compte de variables considérant l'apprenant comme acteur de son apprentissage : la motivation et la perception du dispositif.

Les approches et la perception du dispositif sont considérées par les chercheurs (qui se réfèrent à Prosser et Trigwell, 1999) comme influençant le plus directement l'apprentissage. Les conceptions de l'apprentissage et les théories épistémologiques (non repris sur le schéma mais apparaissant dans le détail de la recherche), que nous avons abordés dans les deux premières parties, ainsi que les motifs et raisons d'étude, sont considérés comme ayant un impact indirect.

Rappelons que l'ensemble de ces variables sont censées influencer la qualité de l'apprentissage en termes de profondeur. L'apprenant a plus conscience de ce qu'il connaît et des relations qu'il peut faire de ses connaissances dans d'autres contextes. Voyons à présent ces facteurs de motifs d'étude, d'approche et de perception.

3.3.1 ORIENTATIONS D'APPRENTISSAGE, MOTIFS ET RAISONS D'ÉTUDE

Les étudiants entrent à l'université avec des objectifs qui leur sont propres. Certains souhaitent poursuivre un sujet d'étude particulier, d'autres souhaitent progresser vers telle ou telle profession. Certains par contre y entrent poussés par des pressions extérieures venant de la famille ou d'un employeur. Ces différents motifs ou orientations d'entrée en formation renvoient au concept de motivation, qui selon de nombreuses études influence passablement l'expérience d'apprentissage. Selon le Larousse, la motivation est l'« *ensemble des motifs qui expliquent un acte* ». Différents courants de recherche en proposent une définition plus précise qui constitue pour chacun d'eux un construit hypothétique. « *Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement.* » (Vallerand et Thill, 1993).

Cette prise en compte de la motivation renvoie aux théories humanistes (Maslow, 1970) et celle des besoins et de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985) qui postulent comme but ultime de l'organisme le besoin et le désir de croître, de faire fructifier son savoir-faire et son talent ainsi que de réaliser son plein potentiel en tant que personne. Ces théories considèrent que nous pouvons agir sur notre environnement. Lorsqu'un individu se sent libre et compétent lors d'une activité, il ressent un plaisir ou une satisfaction inhérente à la pratique de cette activité. Sa motivation est dite intrinsèque. La motivation extrinsèque réfère à une série de comportements effectués pour des raisons instrumentales. L'individu ne fait pas la tâche pour elle-même mais pour en retirer quelque chose de plaisant ou éviter quelque chose de déplaisant. Le niveau d'autodétermination de la personne peut être plus ou moins élevé. La régulation externe correspond à la motivation extrinsèque telle que communément décrite, où le comportement est contrôlé par des éléments extérieurs à la personne comme des contraintes ou des récompenses. Il y a ensuite d'autres niveaux de motivation extrinsèque plus ou moins autodéterminés où l'individu réalisera par exemple une activité parce que cela lui permettra d'atteindre d'autres buts personnels. Il prend donc une position autodéterminée par des besoins internes mais non directement liés à la tâche en cours. Il y a enfin l'amotivation quand l'individu ne perçoit pas de relation entre ses actions et les résultats obtenus. La motivation intrinsèque a notamment des effets positifs sur l'apprentissage de tâches complexes (Vallerand et Thill, 1993). Elle peut être affectée

par des facteurs extérieurs et les comportements interpersonnels (le fait de ne pas se sentir à l'origine du comportement ou de ne pas être compétent). Lorsque ces facteurs sont perçus comme favorisant l'autonomie, ils favorisent la motivation intrinsèque. De nombreuses recherches montrent que des conditions favorables à la motivation intrinsèque mènent à un meilleur apprentissage et à une performance accrue (Deci et Ryan, 1985), et plus particulièrement un apprentissage conceptuel plus profond, une plus grande créativité. Il semble que plus la motivation de l'étudiant est autodéterminée, plus les conséquences seront positives sur l'apprentissage, la performance scolaire, la créativité et la persévérance dans les études.

Dans la synthèse de Entwistle (Figure 6), le concept de motif et raison d'étude est repris en référence à des travaux réalisés dans le cadre l'Université de Surrey et plus tard à l'Open University sur les orientations d'apprentissage (Taylor, Morgan et Gibbs, 1981; Morgan et Taylor, 1985; Beaty, Gibbs et Morgan, 1997). L'orientation d'apprentissage est définie comme les attitudes et buts exprimés par l'étudiant concernant la formation et l'université qu'il a choisies. Comme représenté au Tableau 2, les auteurs en dénombrent de quatre types : l'orientation professionnelle (marquée par des préoccupations liées à l'emploi et à la carrière), universitaire (porté pour le travail intellectuel et l'étude d'une discipline), personnelle (tourné vers une démarche de croissance personnelle) ou sociale (intérêt pour le côté social de l'université). Ce dernier intérêt n'est pas exprimé par les étudiants de l'Open University. En exprimant chacune des trois premières orientations, l'étudiant peut montrer un intérêt intrinsèque (lié aux contenus des cours pour eux-mêmes) ou extrinsèque pour la formation (la vision de la formation est instrumentale).

TABLEAU 2 – ORIENTATIONS D'APPRENTISSAGE DES ÉTUDIANTS
(TRADUIT DE BEATY, GIBBS ET MORGAN, 1997, p.77)

<i>Orientation</i>	<i>Intérêt</i>	<i>But</i>	<i>« Concerns »</i>
Professionnel	Intrinsèque	Formation	Pertinence de la formation pour la carrière future
	Extrinsèque	Qualification	Reconnaissance des acquis de la formation
Académique	Intrinsèque	Intérêt intellectuel	Choix de cours enrichissants
	Extrinsèque	Progression scolaire	Notes et progrès académique
Personnel	Intrinsèque	Elargir son horizon ou se perfectionner	Matériel stimulant et intéressant
	Extrinsèque	« Compensation » ou prouver ses capacités	Feedback et passer le cours
Social	Extrinsèque	Passer du bon temps	Facilités pour le sport et activités sociales

Les auteurs montrent comment ces profils peuvent être liés aux stratégies d'apprentissage adoptées. Ainsi par exemple un apprenant présentant un profil universitaire avec un intérêt extrinsèque sera davantage mobilisé par la réussite de ses examens et l'obtention de son diplôme, il aura tendance à être compétitif et attachera de l'importance à l'obtention de bonnes notes. Il aura probablement une autre stratégie face au travail de groupe que l'apprenant mû par un intérêt intrinsèque pour les contenus de cours dispensés, cherchant à satisfaire davantage une curiosité intellectuelle.

Il s'agit bien entendu de catégories descriptives qui sont le plus souvent combinées dans l'orientation exprimée par les étudiants. Dans l'étude de l'Open University par exemple, un certain nombre d'étudiants présentaient une orientation à la fois personnelle et professionnelle. Ces orientations et leur importance pour l'apprenant vont influencer la manière dont il va entrer dans les situations d'apprentissage (et donc l'approche). Ainsi un étudiant ayant choisi d'entrer en formation pour améliorer ses compétences professionnelles sera sensible au fait de pouvoir choisir les cours qui répondent à ses objectifs précis et s'investira dans les activités de manière ciblée. Beaty et al. (1997) parlent de *contrat d'étude* pour décrire la relation existant entre l'orientation et l'approche, contrat « interne » que les étudiants passent avec eux-mêmes, dont ils sont plus ou moins conscients. De plus, ces orientations, contrat et approches peuvent évoluer en fonction de facteurs sociaux personnels et des activités proposées réellement dans le dispositif de formation. Cela renvoie à la question de l'impact de la perception du dispositif que nous verrons plus loin.

3.3.2 APPROCHE D'APPRENTISSAGE ET D'ÉTUDE

Le concept d'approche des phénoménographes a été revisité par plusieurs auteurs dont Entwistle donne une représentation au Tableau 3. L'approche d'apprentissage est décrite en termes de processus et d'intention. Cela renvoie en quelque sorte au « comment » des phénoménographes, décliné en acte et en objet indirect ou capacité.

TABLEAU 3 – APPROCHES D'APPRENTISSAGE ET D'ÉTUDE (ENTWISTLE, 2003, P.90)

Approach	Features
Deep	
Motive/orientation	Intrinsic interest in the course content
Intention	To understand ideas for oneself
Process	Relating ideas into structured understanding through logical analysis and evidential support
Surface	
Motive/orientation	Extrinsic or instrumental and/or fear of failure
Intention	To cope minimally with course demands
Process	Syllabus-bound accretion of information through routine memorizing and procedural learning
Strategic	
Motive/orientation	Need for achievement and/or sense of duty
Intention	To achieve high grades or other form of recognition
Process	Organized studying through time management and monitoring effectiveness
Defining features of approaches to learning and studying	

Ainsi, l'approche en profondeur comprend une intention de comprendre et un processus de « mise en lien des idées ». L'approche de surface suppose une intention de répondre minimalement aux demandes du cours en accumulant les informations données par la mémorisation ou l'apprentissage procédural. A ces deux approches d'apprentissage

fondamentales, Entwistle et Ramsden (1983) vont ajouter une troisième, l'approche d'étude stratégique, caractérisée par une intention d'obtenir des notes élevées voire d'autres formes de reconnaissance, et ceci en mettant en place notamment des stratégies de gestion du temps, de l'effort et de la concentration. En ajoutant cette approche, les chercheurs intègrent dans le concept d'approche l'impact des dispositifs de formation. L'approche est profondément dépendante du contexte et variera donc d'une situation à l'autre. Les apprenants qui réussissent le mieux tendent à combiner l'approche en profondeur et l'approche stratégique. Cependant, si le dispositif n'est pas centré sur un apprentissage en profondeur, des étudiants adoptant une approche de surface avec une approche stratégique pourront très bien réussir aussi. L'approche en profondeur serait ainsi plus marquée dans les 2^e cycles de formation (Duckwall, Arnold et Hayes, 1991). Une autre dimension va être ajoutée au concept d'approche : le motif pour apprendre ou l'orientation d'apprentissage (Entwistle, 1988). L'approche en profondeur est associée à un motif intrinsèque d'intérêt pour la matière. L'approche de surface est quant à elle liée au motif extrinsèque de passer le cours voire de la peur de rater. Enfin, l'approche « stratégique » est marquée par un motif d'accomplissement et de sens du devoir.

3.3.3 PERCEPTION DU DISPOSITIF

L'ajout de l'approche stratégique met ainsi en évidence l'impact du contexte d'enseignement et d'évaluation sur les approches des apprenants. Plus que le contexte lui-même, c'est réellement la perception que l'apprenant en a qui affectera la qualité de son apprentissage. Ce facteur de perception est considéré aujourd'hui comme un facteur important susceptible d'influencer la motivation et l'apprentissage (Bourgeois, Frenay, Galand et al., 2002).

Ainsi une perception caractérisée par un bon enseignement, des objectifs clairs, une charge de travail adaptée, une évaluation appropriée et une relative liberté dans le choix des situations d'apprentissage, favoriserait une approche en profondeur (Ramsden, 1997; Entwistle, 2000; Ramsden, 2003). Sheppard et Gilbert (1991) parlent également des facteurs suivants : formation centrée sur l'étudiant, enseignement basé sur la discussion, évaluation centrée sur les processus.

Un certain nombre de travaux vont s'intéresser également aux conceptions de l'enseignement des enseignants et comment elles influencent les approches d'apprentissage des apprenants (Samuelowicz et Bain, 1992; Prosser et Trigwell, 1999). Cela aboutit à différentes typologies qui mettent en évidence deux conceptions opposées : une conception de « transmission de savoir » favorisant une approche de surface versus une conception de « gestion des processus de changement des représentations » des étudiants favorisant une approche en profondeur. Chez un même enseignant, ces conceptions seraient dépendantes du contexte d'enseignement (bachelor, master, formation initiale/continue) et de l'étape de carrière (Romainville, 1998). Les pratiques universitaires sont encore aujourd'hui dominées par une conception de transmission de savoir. L'objectif de transmission du savoir par les enseignants correspond en miroir à celui de la restitution chez les apprenants. Romainville (1993) met en évidence que 46% d'étudiants de première année universitaire ont une conception reproductive de l'apprentissage (mémoriser, étudier) et seulement 9% y voient une recherche personnelle de sens.

Quant à l'impact sur la motivation, il existe de nombreuses études dans le contexte éducationnel, qui tentent d'analyser les effets du type d'école, du programme, de la structure de la classe et du type de professeur (Vallerand et Thill, 1993). Ainsi, il semble que les écoles dites « ouvertes », offrant un certain contexte d'autodétermination (choix de la matière à étudier, choix de travailler seul ou en équipe, etc.) favorisent la motivation intrinsèque alors que les écoles traditionnelles induisent des comportements passifs généralement associés à la motivation extrinsèque. Une recherche sur les programmes d'études universitaires (Senécal, Vallerand et Pelletier, 1992) a montré que des étudiants placés dans des programmes « contrôlants », qui laissent très peu de choix et de latitude aux étudiants (cours déterminés par le profil de discipline, théories et méthodes reconnues et non discutables) perçoivent le climat universitaire comme étant impersonnel, soutenant moins l'autonomie et révèlent une motivation extrinsèque plus grande que des étudiants placés dans des programmes dits « informationnels », qui offrent aux étudiants beaucoup de choix et la possibilité de s'engager dans la formation (choix des cours, cohabitation de plusieurs idéologies donnant lieu à des échanges entre enseignants et étudiants). La structure de la classe influence également la motivation. Il semble qu'une structure soutenant des comportements compétitifs diminue la motivation intrinsèque et qu'à l'inverse, une structure coopérative la favorise. Enfin, la perception que l'élève a du professeur va également affecter sa motivation. Plus il est perçu comme soutenant l'autonomie, plus la motivation intrinsèque est soutenue.

QUE RETENONS-NOUS ?

Entwistle lui-même (2003) reconnaît que le cadre tel que proposé n'intègre pas des apports plus récents sur l'expérience d'apprentissage comme le concept d'auto-régulation, l'émotion, l'identité, la collaboration dans l'apprentissage et les communautés de pratique. Il reprend ainsi les critiques faites par certains chercheurs (Webb, 1997; Lea et Street, 1998; Haggis, 2003) montant au créneau contre le modèle « approche de surface – approche en profondeur » qu'ils considèrent comme une sorte d'hégémonie.

Ainsi nous pouvons reprendre un des commentaires qui fait suite à la présentation des travaux des phénoménographes. Le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage n'est pas pris en compte. Il peut seulement être inféré. Concernant la variable d'orientation et de motifs d'étude, au-delà de son lien avec l'approche d'étude, celle-ci nous semble intéressante pour comprendre le fait que des apprenants s'impliquent ou non dans certaines activités en fonction de leurs intérêts, quelle que soit la modalité d'interaction prévue par cette activité. Enfin, la variable de perception nous semble particulièrement importante pour notre cadre et il conviendra de préciser dans les prochains chapitres les éléments de perception plus spécifiques à analyser pour comprendre l'expérience d'apprentissage et le rôle qu'y prennent les interactions sociales dans les dispositifs hybrides.

3.4 STRATEGIES D'APPRENTISSAGE

Dans la lignée des travaux sur les approches et conceptions, d'autres chercheurs vont davantage tenter de préciser les comportements d'étude de l'apprenant ou ses stratégies. Le concept de stratégie est au cœur du cadre de la psychologie cognitive. L'apprenant utilise

des stratégies pour traiter activement l'information et construire ses connaissances. Selon Parmentier et Romainville (1998) : « *les stratégies sont des activités dans lesquelles l'apprenant s'engage de manière consciente. Elles sont au minimum accessibles à la conscience, explicites. Elles peuvent être l'objet de verbalisations. Ensuite, elles sont par définition orientées vers un but. Les stratégies ne sont pas accidentelles : l'étudiant les met en œuvre pour atteindre un but, un objectif défini en termes de processus, de résultat ou de performance. Enfin, une stratégie est plus une séquence d'actions qu'un événement isolé. La notion de stratégie suppose que l'apprenant mette en œuvre une suite ordonnée d'actions.* » (p.75). Les auteurs proposent par ailleurs trois types de stratégies en fonction du but visé (p.76) :

- les stratégies cognitives qui agissent sur le traitement de l'information, regroupées par phase de traitement :
 - capter : prendre des notes, utiliser des sources, les tables de matières, les index, être attentif, comprendre des énoncés, etc.
 - traiter : résumer, faire un plan, paraphraser, vérifier sa compréhension, retirer les idées principales d'un texte, etc.
 - stocker : mémoriser, réactiver, etc.
 - utiliser : construire une réponse, gérer le rappel, utiliser des connaissances dans une situation nouvelle, etc.
- les stratégies de gestion des ressources qui permettent à l'étudiant d'adapter son environnement ou de s'adapter à lui, de manière à être dans les meilleures conditions pour traiter l'information : les stratégies de gestion du temps, du matériel, de l'environnement et des ressources humaines ;
- les stratégies métacognitives par lesquelles l'étudiant prend du recul par rapport à ses apprentissages et les analyse pour les adapter.

Il existe de nombreuses classifications de stratégies qui se centrent sur certaines dimensions plutôt que d'autres. Vermunt (1996) ajoute la dimension affective : se concentrer, faire des efforts ; gérer ses émotions.

Comme pour les approches, on se demande s'il existe des stratégies particulières dont l'usage favoriserait la réussite à l'université. Romainville (2000) propose ses conclusions des nombreuses recherches, aux résultats parfois contradictoires, réalisées sur cette question. Un étudiant qui réussit mieux est d'abord celui qui met en œuvre des stratégies de gestion de son travail personnel, les stratégies affectives et de gestion de ressources. Par ailleurs, il mettra en œuvre ces stratégies s'il est engagé dans ses études. Cela renvoie à une autre théorie de la motivation que celle présentée dans la partie précédente, où l'engagement est considéré comme un des indicateurs de la motivation avec la persévérance. Engagement et persévérance seraient influencés par la perception que l'apprenant a de la valeur de l'activité, de sa compétence pour la réaliser et de la contrôlabilité de l'activité (Viau, 1997).

Ensuite, l'étudiant qui réussit mieux traite plus en profondeur, élabore, organise l'information à apprendre. Prenons l'exemple d'une étude de Tang (1998, cité par Prosser et Trigwell 1999) qui compare les stratégies utilisées par des étudiants qui se sont spontanément constitués en groupes alors que d'autres sont restés seuls, et les met en lien avec les résultats d'apprentissage. Elle met en évidence de meilleurs résultats pour les « collaborateurs », mettant ce résultat en lien avec les stratégies spécifiques utilisées par ces

étudiants (comparer, relier, critiquer, échanger, analyser, etc.), favorisant une approche en profondeur.

Une troisième conclusion de Romainville est que l'étudiant efficace dispose d'une variété de stratégies qu'il peut utiliser en fonction des exigences du contexte et enfin pour réaliser cette adaptation, est capable d'exercer une réflexion métacognitive sur ses manières d'apprendre. C'est la qualité de cette réflexion qui serait déterminante pour améliorer l'efficacité de l'apprentissage. Cette activité métacognitive est définie comme la mise en œuvre d'opérations mentales sur sa propre cognition, certaines produisant des connaissances, un savoir métacognitif et d'autres des actions, des ajustements dans ses manières d'apprendre. Ainsi, on peut considérer que lorsque l'apprenant est amené à verbaliser ses stratégies d'apprentissage lors d'un entretien, il met en quelque sorte en œuvre des stratégies métacognitives qui produiront au minimum des connaissances sur sa manière d'apprendre. Ces connaissances peuvent porter sur des caractéristiques de l'apprenant (style cognitif, forces et faiblesses, etc.) sur la tâche ou sur les stratégies elles-mêmes.

Boulton-Lewis et al. (2001) considèrent également que le questionnement sur les approches et conceptions de l'apprentissage, entraîne inévitablement une « conscience » plus accrue de ces éléments de l'expérience d'apprentissage chez l'apprenant. Cette prise de conscience expliquerait les changements d'approches utilisées par les étudiants et pour certains mêmes des changements de conception.

QUE RETENONS-NOUS ?

Le rôle des interactions sociales apparaît plus clairement dans l'étude des stratégies, au niveau des stratégies de gestion des ressources. Elles sont par ailleurs considérées comme fondamentales, soutenant à la fois les stratégies cognitives (pour traiter une information, l'étudiant choisira d'avoir recours à telle ou telle ressource) et les stratégies affectives (un étudiant se sentant isolé, pourra rechercher le contact de ses pairs).

Ces travaux nous renvoient également à l'importance du facteur de réflexivité sur l'expérience d'apprentissage que nous avons évoqué dans la section 2.3.

3.5 STYLES D'APPRENTISSAGE

Nous avons vu qu'une certaine constance dans les approches et dans les stratégies utilisées par les apprenants peut s'expliquer par des conceptions de l'apprentissage et du savoir, développés au cours des expériences antérieures. Certains chercheurs considèrent que cette constance pourrait s'expliquer par un caractère plus personnel à l'apprenant et parlent de style. Entwistle va d'ailleurs intégrer les styles proposés par Pask (1976) dans ses outils de mesure des approches.

Le style réfère à la manière *préférentielle* dont nous pensons (style de pensée), apprenons (style d'apprentissage) ou traitons des informations (style cognitif). Ce caractère « préférentiel » marque une certaine invariance, une indépendance par rapport aux tâches. Selon les modèles, le style sera plus ou moins adaptable voire « modifiable » en fonction du contexte, tout en gardant un caractère préférentiel.

Le concept de *style d'apprentissage* s'est développé pour répondre à des besoins de la pratique pédagogique, à partir de celui de style cognitif, issu de travaux de laboratoire en psychologie expérimentale. Dans une revue consacrée au style d'apprentissage (LeBlanc et Chevrier, 2000), on prend la mesure de la multitude des définitions existantes et la plupart des auteurs considèrent qu'il y a encore trop peu d'assises empiriques pour fonder ce concept.

Ce concept semble évoluer d'une conception « mécaniste », de caractéristique immuable qui rendrait l'apprenant prisonnier de son comportement, vers une conception plus dynamique dans laquelle l'apprenant est acteur de son apprentissage, du sens qu'il donne à son comportement (Chevrier, Fortin, LeBlanc et al., 2000b). Il éprouve une attirance pour certaines manières de fonctionner en situation d'apprentissage et s'identifie à ces comportements. Le style d'apprentissage serait ainsi lié à la représentation qu'il se fait de lui-même et de la situation d'apprentissage. Il serait donc lié au concept d'identité, de vision de soi : « *Le style d'apprentissage relève en partie du concept de soi apprenant et des connaissances métacognitives qui le concernent. Il sert donc à définir son identité d'apprenant, et en ce sens il possède toutes les propriétés opératives du concept de soi et de l'identité.* » (Chevrier, Fortin, LeBlanc et al., 2000a)

La stabilité individuelle à fonctionner dans une situation d'apprentissage est considérée comme dépendant d'un certain nombre de facteurs, susceptibles d'influencer le résultat d'apprentissage. Ces facteurs relèvent, selon les modèles, de caractéristiques de l'apprenant, du processus d'apprentissage ou de l'environnement. Le modèle le plus répandu relatif au processus d'apprentissage est celui de Kolb (1984), fondé sur le modèle de l'apprentissage expérientiel. Le style d'apprentissage dans ce modèle est la tendance à privilégier les comportements et les attitudes propres à chacune des phases du processus d'apprentissage expérientiel : l'expérience, la conceptualisation, la réflexion et l'expérimentation. Kolb y ajoute des dimensions bipolaires (concret-abstrait, action-réflexion) qui sont remises en question dans plusieurs recherches (Fortin, Chevrier, LeBlanc et al., 2000). En faisant abstraction des dimensions bipolaires, on a donc respectivement les styles de l'actif, le théoricien, le réfléchi, et le pragmatique (Mumford et Honey, 1992). « *Ce qui caractérise la personne qui privilégie le mode actif est son esprit ouvert, son enthousiasme pour tout ce qui est nouveau, son goût pour le travail en équipe ; la personne qui a une préférence marquée pour le mode réfléchi se signale par son recul par rapport aux personnes et aux choses, par son besoin d'écouter et de prendre une distance ; la personne qui a un profil d'apprentissage théoricien est celle qui aime pousser plus loin la réflexion; elle se plaît à analyser, synthétiser, expliquer, suivre une démarche logique ; la personne avec un profil pragmatique s'intéresse à l'application pratique et à la vérification des idées et des théories. Comme il est possible de développer une forte préférence pour plus d'un style, une personne peut ainsi présenter un style à deux, trois ou quatre modes.* » (Fortin, Chevrier, LeBlanc et al., 2000).

Il existe pléthore de modèles plus ou moins fondés empiriquement. La plupart des modèles et des instruments de mesure se fondent sur l'idée d'une certaine stabilité intersituationnelle. Cependant, certains considèrent qu'une origine physiologique lui donnerait son caractère immuable avec lequel il faut composer alors que d'autres penchent pour une caractéristique acquise par l'expérience et donc modifiable (Kolb, 1984). Dans cette deuxième perspective, changer de style serait considéré comme ajouter une nouvelle manière de faire à son répertoire. Ainsi, cette deuxième perspective s'inscrit davantage dans la perspective constructiviste : « *Dans une perspective plus dynamique, l'apprenant, en tant qu'agent de son apprentissage, est celui qui définit la situation d'apprentissage et c'est donc à lui, en derniers recours, que revient le choix des dimensions à prendre en considération. L'apprenant n'a pas besoin d'être à la merci de la température ou de la luminosité de la pièce pour réaliser ou non son apprentissage.* » (Fortin, Chevrier, LeBlanc et al., 2000)

QUE RETENONS-NOUS ?

Cette notion de style d'apprentissage touche à la vision de soi comme apprenant : qu'est-ce que je préfère, comment je fonctionne ? Ainsi, nous référant au modèle de Kolb, nous pouvons penser que l'apprenant pourra avoir des modes d'interaction privilégiés dans le dispositif de formation : est-ce qu'il préfère travailler seul ? Est-ce qu'il a besoin du contact des autres apprenants ? Est-ce qu'il préfère interagir en présentiel ?

Cette question du style est donc particulièrement intéressante pour comprendre ce qui se passe au niveau interpersonnel. C'est à ce niveau que des différences individuelles peuvent donner lieu à des frustrations menant à des incompréhensions et des conflits dans le cadre de tâches collaboratives.

Par ailleurs, considérant l'approche constructiviste défendue, on prendra en compte l'heuristique selon laquelle le style d'apprentissage se construit et se modifie.

3.6 CONCEPTIONS DE L'APPRENTISSAGE D'ENSEIGNANTS EN FORMATION

Charlier (1998), s'intéressant aux conceptions de l'apprentissage des enseignants, va ajouter une composante à l'expérience d'apprentissage telle que proposée par les phénoménographes. Elle se base pour cela sur une étude de Korthagen (1988) s'intéressant à la question de la réflexivité et à la manière dont les enseignants en formation vivent cette démarche. Alors que certains préfèrent apprendre par la réflexion, d'autres préfèrent une direction externe par un tuteur ou un manuel. Ainsi, en plus des composantes d'objet (quoi ?) et de processus (comment ?), Charlier (1998) ajoute les conditions valorisées par l'apprenant pour apprendre, des conditions internes (ressources internes, réflexivité) ou des conditions externes (matériel, tuteur, etc.).

L'auteur s'intéresse également à la place du projet dans la formation et enrichit son modèle par des travaux sur l'apprentissage des adultes en situation de vie : « *Les descriptions de Giorgi, Aumont et Mesnier tranchent avec les premières conceptions de la typologie de Marton et Saljö (apprendre des connaissances nouvelles, mémoriser, appliquer). L'adulte en situation de vie reconnaît l'apprentissage comme une expérience significative, vécue dans l'interaction sociale [...] le processus d'apprentissage serait intégré à un projet, à une entreprise. Le projet motiverait l'apprentissage. Il motiverait la recherche d'un nouveau savoir, l'essai dans la pratique, les interactions sociales.* » (p.50) En étudiant les conceptions de l'apprentissage des enseignants, Charlier propose ainsi le modèle présenté au Tableau 4.

TABLEAU 4 – CONCEPTIONS DE L'APPRENTISSAGE D'ENSEIGNANTS
(ADAPTE DE CHARLIER, 1998, P.253-254)

Quoi ?	Connaissances toutes faites construites par des pairs ou théories	Connaissances construites par l'enseignant
Comment ?	Consommer, prendre et appliquer	Construire par la réflexion sur ou dans l'action Ou apprendre par envie de changer, projet
Dans quelles conditions ?	Lire et interagir avec des collègues ou des experts et essayer en classe	Interagir avec des collègues ou des experts, recevoir des informations et expérimenter en classe, réaliser un projet

QUE RETENONS-NOUS ?

Le fait que l'apprenant valorise des conditions internes ou externes renvoie d'une certaine façon à la composante d'agent proposée par les phénoménographes : qui initie l'apprentissage ? L'apprenant ou l'enseignant ?

Dans le modèle de Charlier, il est intéressant de noter que l'interaction sociale est présente dans les deux types de conceptions mais pour accompagner des processus différents. Dans la « consommation » de connaissances toutes faites, l'interaction sociale sera davantage considérée dans une perspective de partage de ressources alors que dans la construction de connaissances, on pourrait voir apparaître des interactions sociales dans une perspective de construction collectives de connaissances.

3.7 IMPLICATIONS POUR LA SUITE

Ces différents travaux sont intéressants dans la mesure où ils nous offrent des indicateurs pour analyser les composantes de l'expérience d'apprentissage (voir Figure 7) et plus particulièrement l'expérience d'apprentissage significative. Nous entendons par expérience d'apprentissage significative le récit de situations d'apprentissage qui font sens pour l'apprenant en termes d'apprentissage.

Les composantes de cette expérience peuvent être définies en termes d'agent (qui ?), de produit ou d'effet (quoi ?) et de processus (comment ?). Le processus et l'effet s'apparentent au concept d'approche mais nous souhaitons les distinguer car nous souhaitons y introduire la dimension des interactions sociales. Ainsi, le rôle des interactions sociales pourra être observé d'une part au niveau de l'agent : est-ce l'enseignant, un pair ou l'apprenant qui initie la situation, qui est agent ? Elle sera investiguée également au niveau des processus et plus particulièrement celles liées à la gestion de ressources humaines.

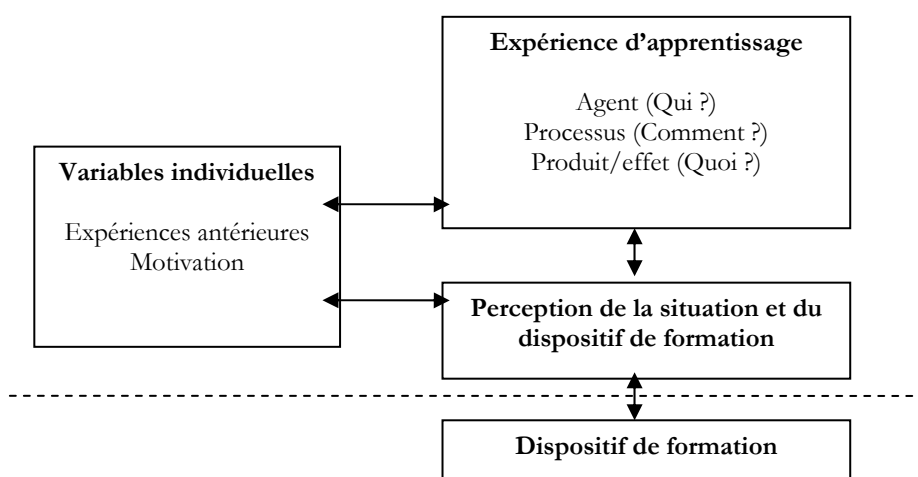


Figure 7 – Les variables de l'expérience d'apprentissage, 2^e état

A noter que nous conservons également dans notre cadre la notion de profondeur de l'apprentissage (de surface – en profondeur) que nous envisageons de considérer au niveau des effets. Pour analyser ces effets dans les expériences significantes, nous partirons dans un premier temps des catégories proposées par Marton et al. et par Charlier.

Pour comprendre cette expérience significative et son éventuelle évolution, nous explorerons comment les expériences antérieures de l'apprenant interviennent. Nous considérons que lorsque nous demandons à l'apprenant de nous décrire une expérience significative, il mobilise différents types de connaissances et manières préférentielles d'apprendre qu'il a construits au cours de ses expériences antérieures et qui peuvent évoluer en fonction du contexte de l'expérience. Il s'agit de ce que les chercheurs décrivent comme la conception de l'apprentissage mais également de la théorie épistémologique ainsi qu'un style d'apprentissage comprenant des modes d'interaction.

Seront également explorés pour comprendre cette expérience significative comment intervient la perception du dispositif de formation ainsi que les buts de formation de l'apprenant et le contexte personnel de l'apprenant.

Avec ces données sur l'expérience d'apprentissage significative, nous pourrions investiguer des expériences de situations d'interaction spécifiques dont nous souhaiterions connaître le vécu par les apprenants. C'est pourquoi nous parlons génériquement d'expérience d'apprentissage (dans la figure) sous-entendant l'expérience d'apprentissage significative et l'expérience d'apprentissage de situations spécifiques.

Nous avons besoin à présent de préciser ces variables en fonction de la question spécifique du rôle des interactions sociales dans l'apprentissage et du contexte particulier des dispositifs hybrides. Les deux prochains chapitres permettent de préciser cette question et son contexte. Au terme de cette partie consacrée au cadre conceptuel, nous reverrons les conclusions de ce chapitre. ■

4. LES DISPOSITIFS DE FORMATION HYBRIDE

Nous avons vu que les situations d'apprentissage et le dispositif de formation, ou plus exactement la perception qu'en a l'apprenant, a un impact fondamental sur l'expérience d'apprentissage. Il s'agit donc de bien définir ce contexte de la formation pour mieux en comprendre l'impact potentiel sur cette expérience.

Au démarrage de cette recherche, nous n'avions pas de cadre descriptif pour ces dispositifs. Nous avons donc entamé avec des collègues un travail de définition. Nous commencerons par en présenter la genèse.

Par ailleurs, ces dispositifs se situent dans un contexte sociétal, institutionnel et pédagogique que nous avons également tenté de préciser.

Nous répondons ensuite aux questions suivantes :

Tenant compte des travaux existants depuis quelques années sur le type de dispositifs qui nous occupent, quel concept et quelles caractéristiques majeures retenons-nous?

Comment définir les caractéristiques majeures mises en évidence pour définir les dispositifs hybrides ?

4.1 LA GENESE DE NOTRE DEFINITION DES DISPOSITIFS HYBRIDES

Pour caractériser les dispositifs qui nous intéressent dans ce travail, nous pourrions dire qu'ils articulent à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, phases soutenues par un environnement technologique comme par exemple une plate-forme de formation. Derrière cette définition, si on envisage notamment les options épistémologiques, pédagogiques et le public cible, l'univers des possibles est vaste. Ainsi, cette recherche a été initiée suite à des observations réalisées dans nos propres dispositifs de formation et plus particulièrement ceux de 3^e cycle et de formation continue. Ces dispositifs sont très spécifiques en termes de public mais également en termes d'objectifs puisqu'ils concernent le champ de la technologie éducative.

Plusieurs phases de revue de la littérature en 2003 et en 2005 nous ont permis de rassembler quelques travaux traitant notamment des « dispositifs hybrides » ou de dispositifs présentant les caractéristiques minimales décrites plus haut. Cependant, ces travaux proposent des définitions renvoyant à des dispositifs très différents et n'offrent pas de cadre descriptif opérationnel. Par ailleurs, ces travaux dont nous rapportons un certain nombre au Tableau 5, portent davantage sur le degré de satisfaction des étudiants quant aux dispositifs que sur des variables plus fondamentales de l'expérience d'apprentissage.

TABLEAU 5 – SELECTION DE TRAVAUX PORTANT SUR LES EFFETS DES DISPOSITIFS HYBRIDES

Objet	Recherche	Type de dispositif	Méthodologie	Résultats
L'usage et la perception des LMS (Learning Management System) par les enseignants	(Woods, Baker et Hopper, 2004)	Présentiel traditionnel + usage d'un LMS (plate-forme, Learning Management System)	Quantitative N= 862 « faculty members » issus de 38 institutions	Usage de gestion du cours (documents, ressources) le plus fréquent. Perception très positive de l'usage. Pas d'usage social.
La satisfaction, la perception de l'apprentissage et la perception du dispositif (point de vue étudiants)	(Black, 2002)	Présentiel traditionnel + séances en ligne (50/50) Comparé aux modes présentiel et en ligne.	Quantitative (questionnaire) N=116	Perception positive (utilité, flexibilité, apprentissage, satisfaction) du mode hybride par rapport aux modes distant et présentiel.
La satisfaction, la perception de l'apprentissage et du dispositif (point de vue étudiants)	(Platteaux, Hoëin et Adé-Damilano, 2004)	Présentiel traditionnel + usage d'un LMS (Learning Management System)	Quantitative (questionnaire) N=80	Corrélation de l'acceptance du cours hybride avec l'a priori, positif ou négatif, des étudiants envers le eLearning
La satisfaction, la perception de l'apprentissage et la perception du dispositif (point de vue étudiants)	(Platteaux et Dasen, 2004)	Présentiel (séminaire préparé et présenté par les étudiants) + usage d'un LMS (Learning Management System)	Quantitative/ qualitative (questionnaire – échanges en cours) N=25 + 80	Tendance à refuser/accepter une modalité hybride (pédagogie active et eLearning) pour des étudiants débutants/plus avancés à l'université
La satisfaction des étudiants, la pertinence de la participation en ligne	(Frazee, 2003)	Présentiel traditionnel + discussions en ligne sur une plate-forme	Quantitative/ qualitative (questionnaire – échanges en ligne) N=22	Satisfaction modérée pour la participation en ligne
La satisfaction, l'attitude des étudiants	(León de la Barra, Urbina et León de la Barra, 1999)	Présentiel traditionnel + séminaires + travail en ligne	Quantitative (questionnaire) /qualitative (interviews) N=60	70% satisfaits du mode hybride ; changement positif d'attitude pour la matière enseignée (mathématiques)
Les opinions des étudiants et l'impact sur la communauté en ligne	(Leh, 2001),	12 cours présentant des modes différents d'interaction en ligne, répartis sur 2 ans Séances présentiels (50% du temps habituel	Qualitative (échanges en ligne, observations, interviews, questionnaires) N= ?	Opinions favorables au mode hybride. Efficacité d'une alternance communication synchrone-asynchrone pour la construction de la communauté.

		de rencontre) + activités en ligne via une plateforme		
La motivation	(Delialioglu, 2005)	Séances en présentiel pour introduire et organiser les activités (1x/sem) + activités via un site Web	Qualitative interviews 25 étudiants	Motivation intrinsèque importante pour une expérience d'apprentissage efficace dans un dispositif hybride.
La dynamique d'interaction en ligne	(King, 2002)	6 sessions en présentiel + 8 sessions en ligne en asynchrone durant 5 semaines	Qualitative (traces en ligne : messages, journaux de bord)	Recommandations pour le design pédagogique du mode hybride

Si on observe de près les dispositifs analysés dans ces travaux, on se rend compte qu'ils présentent des configurations très différentes en ce qui concerne l'articulation présence-distance, le scénario pédagogique, l'accompagnement humain, etc. Par ailleurs, il manque parfois d'éléments descriptifs pour se représenter clairement le parcours des étudiants. Bien qu'on trouve des recherches quantitatives et qualitatives, la plupart portent sur les perceptions des acteurs (surtout les étudiants), concernant ce mode de formation. Même si on peut inférer d'une perception positive une meilleure expérience d'apprentissage (Alexander et McKenzie, 1998), qu'en est-il réellement ?

Rappelons que dans notre recherche, nous analysons l'effet de ces dispositifs hybrides sur les interactions sociales dans le cadre de l'expérience d'apprentissage d'apprenants placés dans des dispositifs hybrides particuliers. Nous investiguons pour ce faire un certain nombre de variables dont la perception du dispositif par les apprenants et le dispositif lui-même.

Ne trouvant pas de cadre descriptif pour ces dispositifs, nous avons donc dès 2003 entamé un travail de définition. Nous avons décidé de le faire en collaboration avec deux collègues, Bernadette Charlier et Daniel Peraya, s'intéressant également à l'étude des effets de ces dispositifs sur d'autres variables du processus enseignement-apprentissage. Cela nous a permis une prise de recul intéressante, étant donné que nous sommes praticienne dans ces dispositifs, et de situer nos questionnements dans une perspective plus large qui feront l'objet de recherches ultérieures.

Estimant nos premières propositions trop centrées sur nos dispositifs de formation (Charlier, Deschryver et Peraya, 2004; Deschryver, 2004), nous avons progressé vers une caractérisation plus large permettant de prendre en compte l'ensemble des dispositifs de formation « hybrides » présents dans l'enseignement supérieur universitaire (Charlier, Deschryver et Peraya, 2005; 2006a). Cette définition permet ainsi de caractériser aussi bien des dispositifs d'enseignement traditionnel qui seraient « améliorés » par l'introduction d'un environnement d'apprentissage informatisé ou des dispositifs de formation continuée centrés sur l'individualisation des parcours.

Ce travail de définition a été alimenté à la fois par des travaux de recherche existants en formation supérieure, en formation d'adulte, en formation à distance et plus généralement en technologie de l'éducation. Il a également été nourri de la confrontation à des dispositifs

de formation existants, les nôtres et d'autres dans des contextes très différents (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006b). Il s'agit d'un travail toujours en cours et qui devrait être poursuivi dans des recherches futures.

Avant de détailler notre cadre descriptif, nous tentons de cerner le contexte sociétal, institutionnel et pédagogique dans lequel apparaissent ces dispositifs depuis quelques années.

4.2 LE CONTEXTE SOCIÉTAL, INSTITUTIONNEL ET PÉDAGOGIQUE

L'apparition de la distance dans la formation présentielle et le recours aux technologies numériques et du réseau, répondent à certains besoins exprimés au niveau de la société et des instances politiques, relayés et mis en œuvre par les institutions de formation.

À côté des besoins inhérents à la croissance des effectifs en formation supérieure, les objectifs de « formation tout au long de la vie », de « société du savoir », de « mobilité » sont associés à des dispositifs flexibles et soutenus par les technologies. Ainsi, le programme 2004-2006 « apprendre en ligne » de la Commission européenne⁷ nous donne une synthèse intéressante des programmes visant à promouvoir depuis 1999 le « développement de l'éducation ouverte et à distance ainsi que l'utilisation des technologies de l'information et de la communication », clairement mis en lien avec les objectifs précités. D'autres rapports récents (EduFrance, 2005; Unesco, 2005) font ce même lien. Dans son glossaire, la Commission Européenne associe directement la formation tout au long de la vie au e-learning⁸.

Dans la perspective de la « Société du savoir », les savoirs d'un individu ont tendance à être considérés comme moins importants que ses capacités à les mobiliser ou les rechercher. De nouvelles compétences sont ainsi fondamentales en matière d'autoformation ou d'auto-direction et de mutualisation. « *Nous percevons mieux qu'autrefois que les sciences sont des savoirs limités et provisoires. (...) Toute personne doit coordonner à propos d'une situation précise les apports des autres et les informations de diverses natures qui lui parviennent* » (Albertini, 1992, p. 180) Les technologies numériques et du réseau sont considérées comme pouvant être un support de poids dans ce domaine.

Par ailleurs, la population étudiante évolue. Diverses études existent de part le monde pour appréhender l'expérience de vie des étudiants à l'université. En Europe, la recherche EuroStudent étudie depuis 2000 les conditions sociales et économiques des étudiants dans huit pays de la communauté. Parmi les dimensions étudiées, on trouve notamment les ressources financières et les stratégies d'étude de l'étudiant en lien avec ces ressources (EUROSTUDENT 2005, 2005). Mc Innis estime que les études sur la vie des étudiants sont encore trop basées sur l'idée que les étudiants sont des « compagnons » passant entre la culture de l'enseignement supérieur et celle du monde du travail (European Commission, 2004). Or Mc Innis affirme qu'il n'existe pas de « client idéal » et que de plus en plus

7 Journal officiel de l'Union européenne, 31.12.2003, accessible à l'adresse : http://europa.eu.int/eur-lex/pri/fr/oj/dat/2003/l_345/l_34520031231fr00090016.pdf

8 Définition du glossaire du portail [elearningeuropa.info](http://www.elearningeuropa.info) (Commission Européenne) : <http://www.elearningeuropa.info/index.php?page=glossary&menuzone=1&abc=E>

d'étudiants passent du monde du travail à l'université voire étudient tout en travaillant. « *The 'new' student life has to be constructed around a dramatically changed context for both 'traditional' school-to-university students and electronically-connected and mobile mature-age workers.* » (McInnis, 2004, p.383) Cela va dans le sens des résultats de l'étude EuroStudent (2005) concernant le nombre d'étudiants ayant eu une expérience professionnelle avant d'entrer à l'université (p.38). Ce rapport montre également que la plupart des pays proposent, officiellement ou non, des formations à temps partiel plus flexibles pour les étudiants « travailleurs » et/ou en charge de famille (p.52). Par ailleurs, même dans les formations plein-temps, il montre que beaucoup d'étudiants, quand ils estiment leur temps d'étude, peuvent être considérés comme suivant la formation à temps partiel (p.54). Ces résultats sont à mettre en lien avec le nombre très élevé d'étudiants ayant un emploi durant leur formation (p.126) et le temps consacré à cet emploi (p.132). Des formules hybrides de formation seraient ainsi bien adaptées dans ces situations.

Par ailleurs, on observe un usage de plus en plus répandu des technologies de l'information et de la communication dans la société et une démultiplication des réseaux d'accès à l'information⁹. Les compétences d'usage s'améliorent. Cette évolution génère inévitablement de nouvelles attentes chez les étudiants.

Papadopoulos (cité par Frenay, 1998) synthétise un certain nombre de défis majeurs de l'éducation parmi lesquels la nécessité de développer de nouvelles stratégies pour augmenter les opportunités d'apprentissage et l'importance de la qualité de l'enseignement qui passe notamment par la recherche sur l'apprentissage et l'introduction des technologies.

Comment l'enseignement supérieur et l'université tiennent-ils leur rôle social et répondent-ils à ces nouveaux besoins ? Nous sommes actuellement à la croisée de plusieurs réformes et injonctions institutionnelles qui ont un certain nombre d'impacts sur les programmes universitaires traditionnels. Les institutions de formation supérieure en Europe sont en train d'intégrer la réforme de Bologne qui vise l'accès à une plus grande mobilité des apprenants. On observe également depuis plusieurs années une perspective d'ouverture, de plus grande accessibilité des publics, de synergies entre formation initiale et continue. L'intégration des technologies numériques et du réseau dans l'enseignement supérieur représente potentiellement un certain nombre d'avantages : une occasion d'augmenter la qualité du processus enseignement-apprentissage, une plus grande diversité des activités de formation, un meilleur accès aux ressources documentaires, une ouverture de la formation au niveau international, une plus grande accessibilité à la formation, une communication accrue, etc. (OCDE, 1996; Brown, 1998; Organisation Mondiale du Commerce, 1998; CREPUQ, 1999; Haughey et Anderson, 1999; Privateer, 1999; SEED, 2000). Cette intégration reste cependant difficile et, comme toute innovation, prend du temps. Une étude réalisée par la Commission Européenne en 2002-2003 sur 200 universités indique que si la majorité d'entre elles ont un usage moyen des technologies, c'est encore au service d'une pédagogie classique. Seule une minorité a profité de l'introduction de ces nouveaux outils pour repenser le mode d'enseignement. « *L'étude a clairement démontré que le niveau général d'intégration des TIC dans l'enseignement s'est considérablement accru dans les universités européennes au cours des deux dernières années [...] Dans la plupart des universités, l'utilisation des TIC se borne encore à considérer l'ordinateur comme une machine à écrire sophistiquée et comme un moyen de communication au service de la pédagogie et de la didactique classiques dans les différentes situations*

9 Chiffres-clefs – Journal du Net – Population d'Internautes
http://www.journaldunet.com/cc/01_internautes/inter_nbr_eu.shtml

d'enseignement (par exemple, le recours à des programmes de présentation, bases de données ou modules de simulation). À titre d'exemple, on notera également, dans le cadre des cours et des programmes, l'application d'environnements d'apprentissage électroniques servant à l'échange d'informations, à la communication et aux activités de coopération entreprises. Seul un petit nombre d'universités ont déjà fait des TIC un outil de refonte de leurs programmes éducatifs, du contenu de leurs cours et de leurs programmes d'études sur la base de cadres didactiques inédits. » (PLS RAMBOLL Management, 2004, p.xxviii)

Ainsi, on trouve de plus en plus à minima des dispositifs de formation soutenus par un environnement technologique permettant d'accompagner les étudiants au-delà des séances de cours en présentiel. Par ailleurs, dans une perspective de partage de ressources et de mobilité, ce dernier rapport met également en évidence que de plus en plus d'universités commencent à proposer des cours « e-learning » en partenariat avec d'autres universités et 65 % d'entre elles affirment que cette offre fait partie de leurs priorités clés pour les deux prochaines années (p. xxxviii). Les auteurs incluent dans le e-learning des formations totalement en ligne et des formations hybrides combinant l'apprentissage à distance et des rencontres physiques. Ils considèrent qu'un certain nombre d'obstacles existent encore aujourd'hui contre le développement de ces formations et parmi eux des obstacles récurrents dans un contexte d'innovation : une approche globale et cohérente de la direction ainsi qu'une information-formation pour les équipes enseignantes.

C'est bien dans ce contexte que se situe notre recherche. Nous souhaitons répondre aux besoins de recherche exprimés notamment par Papadopoulos et à celui « d'information-formation » des enseignants repris dans le rapport précité.

Nous considérons que les dispositifs qui nous occupent dans ce travail sont issus de la rencontre entre la formation supérieure traditionnelle, la formation à distance et les technologies. Ils drainent donc les conceptions, les orientations, les principes, les spécificités, les innovations issus de ces trois champs.

Ainsi par exemple, le champ de la formation à distance draine depuis plus de vingt ans des pratiques centrées sur l'apprenant et sur le soutien de processus autonomes d'apprentissage (Henri, 1985). Comme le précise notamment le rapport de la CE précité, l'enseignement « traditionnel » universitaire est encore centré majoritairement sur des approches de « transmission » de contenu dans lesquelles l'activité de l'apprenant est peu scénarisée. La rencontre entre ces deux mondes, par le biais des technologies de surcroît, questionne inévitablement sur la manière dont vont se transformer les rôles et tâches des enseignants et des apprenants.

4.3 LA CONSTRUCTION D'UNE DEFINITION

4.3.1 UN CONCEPT À SITUER

Il existe aujourd'hui deux principales terminologies pour désigner des dispositifs qui articulent à des degrés divers des phases en présentiel et à distance en les soutenant par un environnement technologie-pédagogique : « blended learning » ou « formation mixte » et « formation hybride » ou « hybrid learning ». Tentons de cerner ce que recouvrent ces concepts pour leurs auteurs.

A titre d'indication, en décembre 2006, on trouvait sur Google scholar plus de 4000 références pour l'expression « blended learning » contre 2500 pour « hybrid learning ». Le rapport s'inverse quand on recherche ces expressions dans les bases de données ERIC, FRANCIS et PsycINFO¹⁰.

Dans la littérature anglo-saxonne, il semble que ce soit le concept « hybrid » qui soit apparu initialement en tant qu'« hybrid model » (Marques, Woodbury, Hsu et al., 1998) ou « hybrid course » (McCray, 2000). Les auteurs font référence à l'introduction dans un cours traditionnel présentiel de matériel de formation en ligne soit pour améliorer l'accès et l'usage des ressources soit pour diffuser le contenu habituellement transmis lors des séances présentielles. Celles-ci peuvent ainsi être davantage consacrées aux interactions entre l'enseignant et les étudiants ou à des activités.

Le concept de « blended learning » semble s'être installé suite à une publication de Osguthorpe et Graham (2003). Ces auteurs distinguent « hybrid » et « blend » pour expliquer le choix de ce 2^e terme. Ils se réfèrent à la définition de « blend » dans le Oxford English Dictionary pour insister sur une combinaison équilibrée entre les parties : « *To unite intimately, so as to form a uniform or harmonious mixture* ». Cependant ils ne disent rien sur les critères qui permettent de dire que cet équilibre et cette harmonie existent. Ils discutent également de l'origine biologique du terme « hybrid » qui, contrairement à ces auteurs, nous semble nettement plus approprié pour définir le nouveau type de dispositif qui nous occupe. Nous y reviendrons.

Ainsi, le « blended learning » est mis en relation avec une articulation « équilibrée et harmonieuse » de la présence et de la distance soutenue par l'usage des technologies numériques et du réseau (Lim, 2002; Osguthorpe et Graham, 2003). Une conception plus large existe également : « *Blend of learning approaches in their strategies to get the right content in the right format to the right people at the right time.* » (Singh, 2003, p.51). Ainsi, un programme « blended learning » pourrait combiner une ou plusieurs des dimensions suivantes : en ligne/hors ligne, individuel/collaboratif, contenu formel/informel, théorie/pratique, etc. Cette approche permettrait d'enrichir les modes de formation « traditionnels » et ce avec un rapport qualité prix raisonnable (Singh, 2003). En plus de cela, Osguthorpe et Graham (2003) ajoutent les objectifs suivants pouvant amener un enseignant à mettre en place un tel dispositif : accès aux ressources, interactions sociales, « self-directed learning », facilité de régulation.

Dans la littérature francophone, Valdès (1995; 1996) semble le premier auteur à avoir fait usage de ce concept de « dispositif hybride » dans le cadre des formations d'entreprise. Il s'agissait de rendre compte d'un mouvement de convergence observé par certains auteurs (Peraya, 1995; Glikman, 2002; Paquette, 2002; Peraya et Deschryver, 2002-2005), entre les formations présentielles et à distance, chacune intégrant des caractéristiques de l'autre. Dans un rapport de l'Education Nationale française de 1999-2000, on peut lire « *L'enseignement hybride ou l'intrusion grandissante de la distance dans les enseignements scolaires* » (Pouzard et Roger, 2000). Ce mouvement est expliqué le plus souvent par une volonté d'une ouverture des dispositifs à un public plus large et à une « réinterrogation » des dispositifs actuels. « *Il est nécessaire de raisonner différemment : non plus uniquement en fonction des personnes qui viennent déjà en formation, mais en fonction des personnes qui, dans la situation actuelle, ne*

¹⁰ En juillet 2008, les articles référant à « blended learning » ont triplé et « hybrid learning » ont doublé. Et le rapport est aujourd'hui en faveur de « blended learning » sur les bases de données ERIC, FRANCIS et PsycINFO.

viennent pas en formation en raison de l'inadaptation des systèmes traditionnels, tout en repensant les modalités de formation des apprenants qui viennent actuellement en formation, dans le but d'améliorer la qualité de celle-ci. Ce raisonnement amène à réfléchir à la mise en place de formations hybrides. » (Valdès, 1995, p.6-7).

Valdès (1995) décrit l'espace hybride de formation comme étant centré sur l'apprenant et articulant : des parcours négociés, un rythme individualisé, des lieux multiples, des ressources décentralisées et accessibles à distance, des situations pédagogiques adaptées, des média diversifiés et adaptés, une pédagogie individualisée. Dans ce cadre, l'intégration de la présence et de la distance et l'usage des technologies permet de rencontrer davantage ses objectifs de « dispositif centré apprenant ».

Enfin, il y a dans un certain nombre de travaux l'idée que ces dispositifs prennent le meilleur de ce que peuvent offrir les différents modes de formation : « *Hybrid courses and hybrid degree programs promise the best of both worlds, offering some of the convenience of all-online courses without the complete loss of face-to-face contact.* » (Young, 2002) Mais si on part de l'idée qu'un dispositif hybride forme une nouvelle entité avec de nouveaux effets potentiels, peut-on penser que le meilleur est forcément produit du meilleur des deux mondes ?

QUE RETENONS-NOUS ?

Ainsi, contrairement à Osguthorpe et Graham (2003), nous retenons « hybride » en référence à l'origine biologique du terme. Nous considérons en effet qu'il réfère à la création d'une nouvelle entité issue du croisement de deux autres dont elle reprend et réorganise les caractéristiques. Et c'est parce que nous considérons nous trouver devant une nouvelle forme de dispositif que nous en recherchons les effets spécifiques, plus particulièrement sur les interactions sociales.

Nous retenons comme caractéristiques majeures de cette nouvelle entité l'articulation présence-distance et l'intégration des technologies pour soutenir le processus d'enseignement-apprentissage. Voyons à présent comment préciser ces deux dimensions des dispositifs hybrides.

4.3.2 DES CARACTÉRISTIQUES MAJEURES

Nous partons du postulat que les dispositifs hybrides présentent des caractéristiques majeures qui ont des effets spécifiques sur un certain nombre de variables de l'apprentissage et plus particulièrement en ce qui concerne notre recherche, sur les interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage: l'articulation présence-distance et l'environnement technologique. Il s'agit donc de définir plus précisément ce que recouvrent ces caractéristiques.

L'ARTICULATION PRÉSENCE-DISTANCE

L'articulation des moments présents et distants dans les dispositifs hybrides peut être très variable. Cela peut aller d'une situation essentiellement présente soutenue par un

environnement proposant des ressources complémentaires voire quelques activités d'approfondissement, à une situation largement distante où la plupart des activités sont organisées via l'environnement technologique. Comment caractériser cette articulation de façon plus précise ? Deux perspectives peuvent être prises : le temps accordé à l'un et l'autre mode ainsi que le type d'activités prévues et scénarisées par l'enseignant dans chacune des phases.

Pour rendre compte du temps accordé à l'un et l'autre mode, nous proposons de considérer la répartition relative, en pourcentage, entre les charges de travail de l'étudiant réalisées lors des séances présentiels et à distance. Ainsi par exemple, un cours « présentiel » classique de 60h de charge de travail, organisé sur un semestre (+/-15 semaines) avec un regroupement présentiel de 2h/semaine, représente un ratio de 50/50. A l'opposé, un cours avec la même charge de travail et un regroupement présentiel de 3h en début et en fin de semestre, donne un rapport « présence-distance » de 10/90. Cette façon de voir rompt avec les autres classifications existantes dont les critères ne nous paraissent pas généralisables car ils sont soit non objectivables (par exemple COMPETICE, cité par Barette, 2004) soit liés aux usages observés de dispositifs particuliers (par exemple Explor@ de Paquette, 2000).

En plus du ratio entre présentiel et distance, il s'agit de caractériser les types de « scénarios » organisés dans ces deux temps et comment ils s'articulent.

Voyons tout d'abord ce qui va influencer fondamentalement la conception des scénarios pédagogiques¹¹ : l'approche pédagogique privilégiée dans le dispositif. « *Un dispositif privilégie un mode d'approche soit transmissive, individualiste ou collaborative (Charlier, Bonamy et Saunders, 2003). Chacune de ces approches se caractérise par certaines options des formateurs et concepteurs d'un dispositif concernant : le statut accordé aux connaissances, la représentation de l'apprentissage, la représentation du but de l'éducation, les choix laissés aux apprenants, la structure du cours, les critères mobilisés pour évaluer l'efficacité des apprentissages, le rôle accordé aux apprenants et le rôle du tuteur. En particulier, le statut accordé aux connaissances et aux rôles des apprenants dans leur construction paraît particulièrement déterminant. L'approche transmissive considère la connaissance comme une entité externe aux sujets et à leurs expériences. Dans ce cas la connaissance peut être transmise. L'approche individualiste, quant à elle, considère que la connaissance se construit dans l'interaction de l'apprenant avec l'environnement. Enfin, l'approche collaborative considère que la connaissance est construite au cours des interactions entre des individus partageant un projet commun.* » (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006a, p.482)

Quelle que soit l'approche adoptée, on pourra trouver différents types d'activités de l'apprenant scénarisées par l'enseignant prévoyant une plus ou moins grande activité de l'apprenant : des activités de prise d'information (qui auront un statut différent en fonction de l'approche) et des activités de traitement de l'information (avec des objectifs différents en fonction de l'approche), chacune prenant plus ou moins d'importance en fonction de l'approche adoptée. Nous considérerons les activités de prise d'information comme l'écoute lors d'exposés de contenu de la part de l'enseignant, ou la lecture de ressources complémentaires à lire avant ou après l'exposé, et ceci que ce soit en présentiel ou à

¹¹ « *Description du déroulement (prévu ou constaté) d'une situation d'apprentissage en termes de rôles, d'activités et d'environnement nécessaire à sa mise en œuvre, mais aussi en termes de connaissances manipulées.* » (Pernin, 2003, p.43) La notion de scénario pédagogique renvoie à l'enchaînement scénarisé d'activités d'apprentissage pouvant être représenté, formalisé (IMS LD, SCORM), réutilisé et adapté.

distance. Nous parlerons d'activités de traitement pour désigner tout ce que l'enseignant prévoit comme tâches pour amener les apprenants à traiter un certain contenu.

La phase d'activité suppose un certain type d'accompagnement. Quand nous parlons d'accompagnement, c'est en référence aux travaux sur le support à l'apprentissage en formation à distance et notamment l'accompagnement humain (par des tuteurs / formateurs et/ou des pairs) pouvant être : cognitif, affectif et métacognitif (Dionne, Mercier, Deschênes et al., 1999).

Une première schématisation de cette articulation prenant en compte le ratio et le contenu des phases Présence/Distance pourrait prendre cette forme à la Figure 8. Nous nous référons aux deux exemples cités précédemment concernant les ratios. L'exemple de gauche dans la figure reprend l'exemple du ratio de 50/50 représentant une situation universitaire présentielle classique, dans laquelle nous avons imaginé que la presque totalité des séances présentielles soient consacrées à la prise d'information de contenu par un grand groupe d'étudiants et que la phase distante du travail soit accompagnée par un environnement proposant un certain nombre d'activités de traitement, visant à préparer et approfondir les séances présentielles. La répartition entre la prise d'information et les activités de traitement dans la figure rend compte que la seule activité de traitement scénarisée par l'enseignant, c'est la tâche de réaliser pour la fin du cours un travail personnel traitant d'une question spécifique du cours. L'accompagnement consiste en la disponibilité de l'enseignant pour répondre aux questions relatives au cours et au travail à réaliser, et ce via un forum sur l'environnement techno-pédagogique. Cet accompagnement est en effet difficile à envisager en situation présentielle en grand groupe, les interactions étant potentiellement limitées à celle de l'enseignant vers les étudiants.

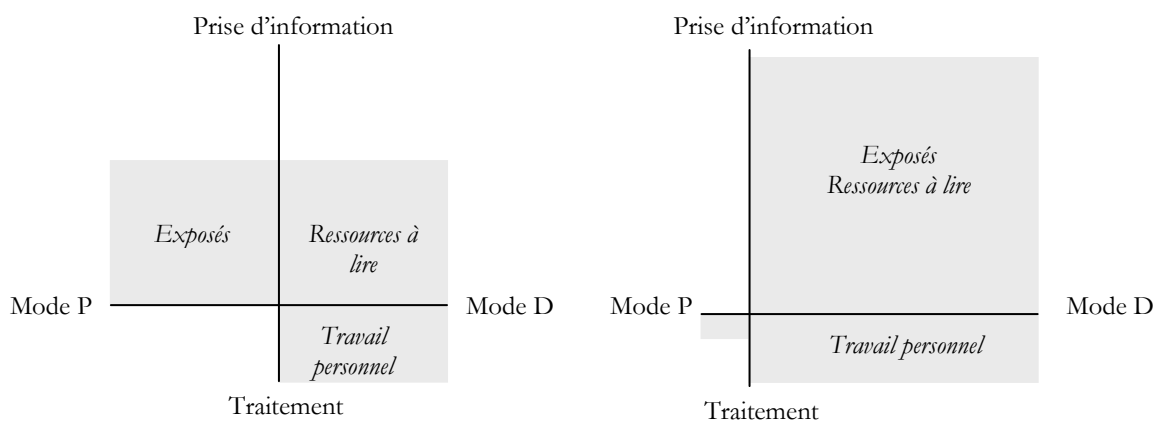


Figure 8 – Exemples d'articulation entre phases de mode présentiel et distant.

L'exemple à droite, représente la situation du ratio 10/90. Dans cette situation, considérons une situation présentant la même approche que dans la situation de gauche. Les regroupements présentiels visent à préparer les étudiants à suivre le cours, en réalisant des activités préparatoires et à faire le bilan de la formation à son terme. La longue et principale phase à distance est consacrée à la prise d'information via un système de visioconférence par exemple et à ce que les étudiants soient également sollicités pour prendre connaissance de ressources avant et après le cours. Le travail final est du même type que dans la première

situation et les étudiants ont également à leur disposition un forum pour poser leurs questions tant en ce qui concerne la diffusion du contenu que du travail à réaliser.

Dans le mode distant, si des outils comme le forum ont été prévus pour permettre à tous les étudiants d'interagir avec l'enseignant et entre eux, l'interaction sociale sera potentiellement plus riche. Et c'est ce potentiel d'interaction qui est souvent revendiqué pour soutenir des dispositifs de ce type. Mais quels types d'interaction sont réellement favorisés ? A quelles conditions ?

Dans ces cas de figure, avec la même approche, on voit que l'accompagnement humain des activités, prévu via l'environnement technopédagogique, pourrait prendre plus ou moins d'importance pour les étudiants. Dans la situation de droite, les seules possibilités d'interaction pour les étudiants consistent dans l'usage du forum, aussi bien avec l'enseignant qu'avec leurs pairs. Par ailleurs, le fait de suivre les exposés via l'environnement les amène à développer leur usage de l'environnement technopédagogique, de manière régulière. Ainsi nous sommes dans des cas de figure très différents quant à l'importance que prend pour les étudiants l'environnement technologique au cours de leur expérience d'apprentissage.

Par ailleurs, dans le cas où des modes d'interaction plus riches sont prévus, comme des débats, des tâches collaboratives, là aussi le mode de répartition Présence/Distance prendra toute son importance. Nous approfondirons ces questions quant aux types d'interaction et aux conditions de leur efficacité au chapitre suivant.

Voyons à présent ce qu'il en est de l'environnement technopédagogique et comment le définir plus précisément.

UN ENVIRONNEMENT TECHNOLOGIQUE

Les technologies numériques et du réseau permettent de réunir le monde de la formation à distance et celui de la formation présentielle. Elles promettent tout le potentiel du suivi de l'apprenant à distance ainsi qu'une plus grande ouverture aux ressources et le développement d'espaces de mutualisation. Mais les dispositifs, par les processus de médiatisation qu'ils mettent en place, profitent-ils réellement de ces plus-values ?

Pour définir les technologies soutenant le processus d'enseignement-apprentissage, nous utilisons le concept d'environnement technopédagogique qui met l'accent sur la double composante de ces environnements, technologique et pédagogique (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006a). La dimension technologique est aujourd'hui principalement informatique. Elle implique des processus de médiation et de médiatisation du dispositif de formation.

Commençons par définir ce que nous entendons par médiatisation : « *la médiatisation désignerait le processus de conception et de mise en œuvre de tels dispositifs de formation et communication médiatisée, processus dans lequel le choix des médias les plus adaptés ainsi que la scénarisation occupent une place importante. Le processus de médiatisation – de « mise en » dispositif médiatique ou en « dispositif de communication médiatisée » – relève en conséquence de l'ingénierie de la formation et du design pédagogique et portent sur deux dimensions du dispositif de formation : les objets et les fonctions.* » (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006a, p.477). La médiatisation peut donc porter sur des objets, plus ou moins complexes. Les plus simples sont par exemple un concept ou une classe conceptuelle, médiatisés par une représentation photographique. A un niveau plus complexe, on peut médiatiser un cours entier voire l'ensemble du dispositif. La

médiatisation peut porter également sur les fonctions pédagogiques et non pédagogiques du dispositif de formation : informer, communiquer, produire, collaborer, gérer, soutenir, évaluer (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001; Peraya et Deschryver, 2002-2005).

Pour assurer la qualité de ce processus de médiatisation, il est important d'être conscient des formes de médiation qu'il peut générer. Pour les explorer, nous sommes partis d'un modèle combinant l'approche de Meunier et Peraya (2004) et celle de Rabardel et Samurçay (2001) : « Dans le but d'articuler ces deux approches, nous proposons de retenir les formes suivantes de médiation : *sémiocognitive* (elle correspond à la médiation épistémique chez Rabardel et Samurçay), *sensorimotrice* (elle porte sur les comportements gestuels et moteurs induits par l'instrument), *praxéologique* (elle porte sur les conditions de réalisation de l'action), *relationnelle* (commune aux deux modèles, elle porte sur la relation entre les sujets) et *réflexive* (elle porte sur le sujet lui-même et implique donc une dimension « méta » fondamentale pour les processus d'apprentissage). » (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006a, p.479). La Figure 9 propose une représentation de cette modélisation : dans un environnement médiatisé, un artefact devient un instrument dans le cadre d'une activité qui met en relation un sujet et un objet. Cet instrument va induire différentes formes de médiation. Le modèle suggère également que ces formes de médiation, même si elles sont prévues par le concepteur, seront vécues de manière différenciée par chaque apprenant.

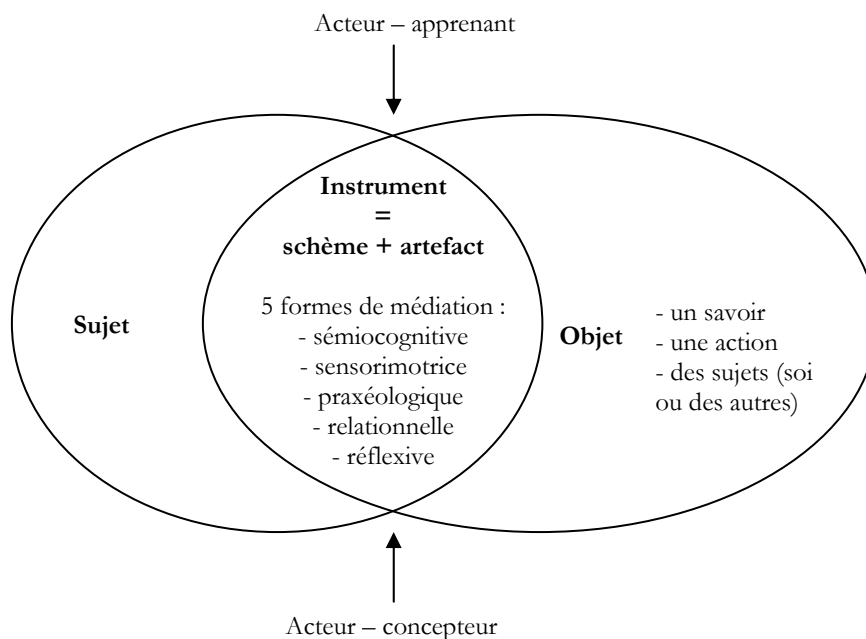


Figure 9 – Une représentation de la médiation instrumentale (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006a, p.479)

4.3.3 UNE DÉFINITION DES DISPOSITIFS HYBRIDES

Comme nous l'avons décrit dans la partie consacrée à la genèse de ce travail de définition, celle-ci s'est construite en plusieurs étapes. La dernière définition que nous avons proposée est la suivante : « Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose

l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation. » (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006a, p.481)

Depuis cette dernière publication, notre point de vue a évolué pour insister sur les caractéristiques majeures telles que présentées au point 4.3.2.

La référence au concept *d'innovation* suppose qu'il y ait introduction intentionnelle de changements dans le dispositif en vue de l'améliorer (Fullan, 1996). En introduisant ces changements, un dispositif va se situer de façon plus ou moins éloignée par rapport aux pratiques dominantes de l'institution dans laquelle il s'insère (Bonamy, Charlier et Saunders, 2002) :

- *« L'enclave » : correspond à de nombreux cas de dispositifs développant des pratiques en rupture avec l'institution existante. Le statut innovant ou particulier du dispositif (par exemple : un dispositif de formation continuée) lui permet d'exister sans pour autant affecter d'une quelconque manière les pratiques de l'institution hôte. Une enclave existe et se maintient en lien avec ses promoteurs jouissant d'une certaine liberté d'initiative dans l'institution et d'expériences de nouvelles pratiques acquises en dehors de celle-ci. Une enclave peut rester dans cette position de la volonté même de ses promoteurs plus intéressés par une action pédagogique qu'institutionnelle ou de celle de l'institution n'ayant pas les ressources ou la volonté pour tirer parti de la nouvelle pratique ;*
- *« La tête de pont » : correspond à un dispositif en rupture avec les pratiques traditionnelles affectant cependant pour certains de ses aspects les pratiques de l'institution hôte. Ainsi, un des premiers effets observés est souvent l'adoption par d'autres dispositifs de la même institution d'un même environnement technopédagogique. Dans ce cas, l'institution développe des ressources (formation, centre de ressource) lui permettant de tirer parti de la pratique nouvelle en lien avec une stratégie institutionnelle ;*
- *« La pratique ancrée » : correspond au dispositif totalement intégré dans l'institution pour lesquelles les pratiques sont ou sont devenues les pratiques dominantes.* (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006a, p.481)

Ce positionnement pourra avoir un impact sur le processus d'apprentissage dans la mesure notamment où les pratiques seront plus ou moins éloignées de celles dominantes et donc familières pour les étudiants. Dans le cadre des dispositifs hybrides, on se trouve la plupart du temps dans une rupture par rapport aux pratiques connues des étudiants. Cela peut donc avoir un impact important sur la manière dont ils apprennent dans ces dispositifs. Cela rejoint la question du temps d'appropriation de l'environnement technologique-pédagogique que nous avons abordé au point précédent.

4.3.4 UNE GRILLE D'ANALYSE

Afin de caractériser les dispositifs hybrides, nous avons construit une grille d'analyse (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006a) que nous reconsidérons en partant des caractéristiques majeures que nous avons définies.

Nous proposons de représenter l'articulation entre les différentes caractéristiques par le Tableau 6 qui peut servir de point de départ pour l'analyse des dispositifs. Ce tableau rend compte que nous partons de la caractérisation de ce qui se passe dans l'articulation présence-distance, en termes de :

- répartition de la charge de travail entre présence - distance ;
- répartition activités de prise d'information et de traitement, en présence et à distance ;
- caractérisation des types de prises d'information (exposés, ressources) et activités de traitement (cognitif, affectif, métacognitif) ;
- caractérisation de l'accompagnement humain : cognitif, affectif et métacognitif, par l'équipe enseignante, les pairs, des personnes ressources extérieures ;
- usage de l'environnement technopédagogique :
 - les objets médiatisés ;
 - les intentions de médiation.

TABLEAU 6 – GRILLE D'ANALYSE DES DISPOSITIFS HYBRIDES

		Présence	Distance	Total charge de travail
Activités de prise d'information	Charge de travail			
	Type (Exposés, ressources)			
	Usage de l'environnement <ul style="list-style-type: none"> • Objets • Intentions 			
Activités de traitement	Charge de travail			
	Type (C, A, M)			
	Usage de l'environnement <ul style="list-style-type: none"> • Objets • Intentions 			
Accompagnement humain	Type (C, A, M)			
	Intervenants			
	Usage de l'environnement <ul style="list-style-type: none"> • Objets • Intentions 			
Total charge de travail				

En croisant ces caractéristiques définissant un dispositif hybride, on aboutit à des configurations particulières de dispositifs avec des approches pédagogiques dominantes (déterminées par le rapport prise d'information/traitement et le type d'accompagnement). Nous en avons déjà illustré deux à la Figure 8. Nous aurions pu, avec les mêmes types d'articulation entre présence/distance, proposer deux autres configurations possibles où le rapport prise d'information/traitement est inversé. Il est important à partir de maintenant de soumettre cette grille au terrain et d'analyser les situations existantes pour affiner cet outil.

Une autre dimension de la caractérisation des dispositifs hybrides pourra être la manière dont se succèdent dans le temps les phases présentielles et distantes et leur contenu.

4.4 IMPLICATIONS POUR LA SUITE

Au chapitre 3, nous avons exploré les variables intervenant dans l'expérience d'apprentissage des apprenants, et plus particulièrement dans l'enseignement supérieur. Nous avons mis en évidence l'importance du dispositif de formation et plus particulièrement la perception qu'en ont les apprenants. Qu'en est-il des dispositifs hybrides ? Quel impact ont-ils sur l'expérience des apprenants ? Quelle perception en ont-ils ? Pour pouvoir répondre à ces questions, il était important de définir précisément ces dispositifs.

Ainsi, dans ce chapitre, nous avons défini les dispositifs hybrides en mettant en évidence ce qui en constitue selon nous les caractéristiques majeures. Nous postulons qu'une articulation particulière de ces caractéristiques dans les dispositifs aura un effet spécifique sur les interactions sociales ou plus précisément sur l'expérience d'apprentissage des apprenants et le rôle qu'y prennent les interactions sociales. Au plus la phase distante est importante dans le dispositif et suppose l'usage régulier de l'environnement technopédagogique, au plus cet environnement et les interactions sociales qui y sont générées prennent potentiellement de la place dans l'expérience d'apprentissage des étudiants. Dans le chapitre suivant, nous précisons cette question des interactions sociales dans l'apprentissage et dans des environnements technopédagogiques.

Nous avons proposé en outre une grille pour caractériser les dispositifs hybrides que nous utiliserons en grande partie pour analyser les dispositifs de notre étude, et qui nous l'espérons, pourra être réexploitée et améliorée par d'autres chercheurs-praticiens. Comme nous l'avons spécifié dans l'introduction, nous nous situons dans le champ de la technologie de l'éducation, visant à instrumenter les acteurs de l'éducation. Dans cette optique, nous privilégions des outils et concepts simples et clairement définis, aisés à prendre en main par les enseignants pour interroger leur propre pratique. ■

5. INTERACTIONS SOCIALES ET APPRENTISSAGE

Rappelons que nous nous intéressons à l'expérience d'apprentissage des apprenants dans des dispositifs de formation hybride et quels rôles y prennent les interactions sociales. Rappelons également que nous n'avons pas comme objectif d'analyser des interactions entre des sujets mais bien d'explorer la manière dont elles apparaissent dans l'expérience d'apprentissage exprimée par des apprenants.

Le choix de favoriser les interactions sociales dans un dispositif de formation peut reposer sur des raisons diverses comme les compétences attendues au terme de la formation, le type de dispositif mis en place et l'impact des théories de l'apprentissage préconisant le recours aux interactions sociales. Nombre de déclarations en matière de politique d'éducation marquent l'importance du développement de compétences « sociales ». Elles sont justifiées par des objectifs d'éducation à la citoyenneté (apprendre à « vivre ensemble », développer l'esprit critique et l'écoute de l'autre) et sont également liées à la conception de la société du savoir et de formation tout au long de la vie où on attend que chacun puisse partager ses connaissances, échanger, « changer » (Delors, 1996). Ces différentes injonctions institutionnelles ont un impact sur les pratiques pédagogiques. Le travail de groupe est valorisé. Mais est-il toujours envisagé de manière à soutenir l'apprentissage ? Ne peut-il pas dans certains cas avoir un effet négatif en générant des frustrations. Les théories « socio-cognitives » s'intéressent aux facteurs sociaux et culturels affectant l'apprentissage dans un environnement de formation voire au-delà. Elles se sont en grande part fondées sur les apports de la psychologie sociale. Plus précisément, ces théories s'intéressent à l'impact de l'environnement ainsi qu'à la place des pairs et au rôle des intervenants-tuteurs dans une situation pédagogique.

L'interaction sociale est le plus souvent étudiée dans le cadre d'interactions verbales entre l'apprenant et l'enseignant ou les pairs. La mise à distance et l'usage d'un environnement médiatisé conduisent à s'intéresser à la manière dont les interactions se transforment, aux espaces et outils d'interaction mais également à la question de la présence que l'on souhaite préserver à distance.

Avant d'aborder les différentes théories qui peuvent nous éclairer sur l'impact des interactions sociales sur l'apprentissage, nous faisons un détour par la psychologie sociale pour fonder notre définition de l'interaction sociale dans une perspective qui puisse prendre en compte les différentes dimensions pertinentes dans les dispositifs qui nous occupent.

Nous allons donc dans ce chapitre répondre à ces questions :

Qu'entendons-nous par interaction sociale ?

Que nous dit la recherche sur le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage ?

Quelle est la spécificité des interactions sociales dans un dispositif hybride ? Que nous dit la recherche sur l'impact de la distance et de l'usage d'un environnement technologique sur les interactions sociales ?

5.1 INTERACTION SOCIALE

Qu'elles soient communes ou plus spécialisées, les définitions du concept d'*interaction* comportent l'idée d'une influence entre deux objets. Faisons un rapide détour par les définitions les plus communes. *Inter-* : « *Elément du latin inter « entre », exprimant l'espace, la répartition ou une relation réciproque* » (Petit Robert, 1989) *Interaction* : « *Action réciproque* » (Petit Robert, 1989) « *Influence qu'exercent les uns sur les autres des phénomènes, des faits, des objets, des personnes.* » (Académie française, en ligne¹²). Passons maintenant à quelques définitions plus spécialisées issues de la psychologie sociale. « *L'interaction a lieu lorsqu'une unité d'action produite par un sujet A agit comme stimulus d'une unité réponse chez un autre sujet B et vice versa.* » (Maisonneuve, 1997).

Deux termes semblent centraux : influence et réciprocité. Mais que recouvrent-ils plus précisément ? Germaine De Montmollin (1977) propose une définition intéressante. Sur base d'une approche générale de l'interaction, elle définit l'interaction sociale comme la somme des effets résultant de la présence, des paroles ou de l'action d'autrui sur les réponses (réactions observables) de l'individu à son environnement non social (un objet, une question, etc.) ou social. Dans cette définition, la réciprocité est abordée dans le cadre de la réponse de l'individu à l'environnement social. « *Dans la mesure où la perception du sujet percevant est modifiée par l'attente d'une réciprocité, il y a interaction sociale [...] C'est la réciprocité, la conduite en retour, qui donne aux conduites à l'égard d'autrui leur caractère d'interaction, non le fait qu'elles soient sociales.* » (p.20-21)

En ce qui concerne plus spécifiquement notre domaine de l'apprentissage, c'est bien évidemment l'impact d'autrui sur les réponses à l'environnement non social et plus particulièrement aux objets de savoirs qui nous intéressent. Tentons de schématiser cette relation à la Figure 10. Dans notre schéma, un individu A, l'apprenant, face à un objet d'apprentissage, aura ou non une réponse (R_A ou R_o). Il y a interaction sociale quand sa réponse est influencée par la seule présence, les paroles et/ou l'action de l'individu B (R_{AB}). Nous parlerons d'interactants pour désigner les individus effectivement impliqués dans une interaction sociale (Marc et Picard, 2003). Ce schéma est bien entendu général et permet de regrouper les diverses situations d'interactions sociales dans un dispositif de formation. La situation spécifique d'échange « verbal » de réponses sur une même tâche d'apprentissage et l'influence exercée par la réponse de l'individu B sur la réponse de l'individu A, constituent donc une configuration particulière d'interaction sociale. Une autre situation pourrait être celle de l'influence par le seul fait de savoir que l'individu B est en train de réaliser la même tâche donc par la seule « présence silencieuse ». Cela renvoie aux travaux sur la présence sociale dont nous parlerons plus loin.

Le schéma minimal peut être complété des caractéristiques de la situation sociale comme le contexte et les relations interpersonnelles existant entre les individus et les modalités de l'interaction (en présence ou médiatisée, verbales ou non, etc.) ainsi que la temporalité.

12 <http://www.academie-francaise.fr/dictionnaire/index.html>

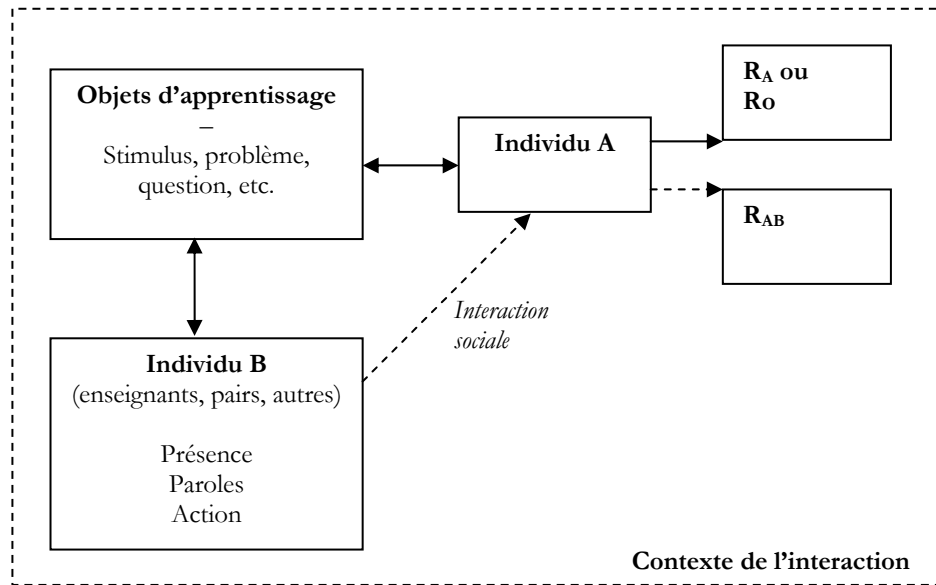


Figure 10 – Schéma descriptif d'une situation d'interaction sociale dans une situation d'apprentissage (adapté de De Montmollin, 1977, p.22)

Le *contexte de l'interaction* est défini selon Marc et Picard (2000; 2003) par trois dimensions : le cadre, la situation et l'institution. Selon ces auteurs, si on considère le cadre scolaire, la situation d'interaction est le scénario qui définit les relations : un exposé, une activité, etc. Le cadre représente les éléments physiques et temporels de l'interaction, porteurs de significations symboliques et culturelles. Ainsi, dans le contexte scolaire, un exposé en auditoire suppose par exemple une certaine position de l'enseignant par rapport aux étudiants et un type d'interaction plutôt unidirectionnel de l'enseignant vers les étudiants. Cependant, un même cadre peut autoriser plusieurs situations. Enfin l'institution est l'élément macro du contexte dans lequel s'inscrivent le cadre et la situation et qui va également colorer les modes de relations: l'institution scolaire, la famille, etc.

Enfin la question de la *temporalité* est importante dans la mesure où une relation, un lien va se constituer, se développer et évoluer entre les individus en interaction et va aussi influencer l'impact de cette interaction. Cela nous amène à faire la distinction entre l'*interaction* qui peut s'exercer dans diverses situations et pour différentes raisons (se soutenir, se divertir, partager des ressources, se concerter, se coordonner, décider, coopérer, etc.) et le *lien social*, la *relation interpersonnelle* dans laquelle l'interaction prend place.

Ainsi par exemple, il existe des travaux intéressants en psychologie sociale s'intéressant au support social et à son impact sur le bien-être de chacun (Duck, 1990) et qui montrent bien ce lien important entre interaction et relation. C'est généralement étudié dans les relations familiales et amicales mais peut être étendu à des situations de groupes comme dans une classe. Il s'agit de transactions entre sujets dans des situations où une aide est nécessaire ou désirée ou quand des offres d'aide viennent naturellement. Le support social est donné et reçu dans le cadre de relations interpersonnelles « proches ». Un certain nombre d'interactions seront donc nécessaires pour développer cette relation. Le support peut être émotionnel (expressions d'attachement, d'estime, ...) et lié à un besoin d'attachement (intimité émotionnelle) ou informationnel et lié à un besoin de guidance (informations,

conseils). Ce support social est étudié le plus souvent par la perception des sujets concernant ce support et leur satisfaction. Quand une personne perçoit qu'elle fournit plus de support qu'elle n'en reçoit des autres, cela peut engendrer un certain ressentiment. Il y a donc nécessité d'une certaine réciprocité.

Tentons à présent de cerner plus précisément ce concept de relation.

La *relation interpersonnelle* est la forme et la nature du lien qui unit une ou plusieurs personnes. Elle s'inscrit dans une certaine durée à travers les interactions qui ont lieu entre ces personnes. Si l'on se réfère à Berne (1975), les besoins de stimulation cognitive et affective, de reconnaissance et de structure sont autant de motivations fondamentales pour entrer en relation avec les autres. Ainsi, l'isolement, quand il n'est pas choisi, peut être source de souffrance. Ces besoins sont-ils satisfaits dans un environnement hybride ?

La relation peut être définie par la *distance* qui existe entre des partenaires. La présence physique favorise sa construction. Goffman considère qu'être « en présence » d'autrui est risqué et est soumis à certaines règles « cérémonielles » qui rendent possible le lien social (Nizet et Rigaux, 2005). Ces règles visent à respecter la « face » d'autrui et la sienne en faisant montre d'*attention* intellectuelle et affective à ce qui se passe et d'*engagement* dans l'interaction (et soutien à l'engagement des autres). Cela se concrétise par des actes verbaux et non verbaux (gestes, mimiques). Cela renvoie à la distinction entre communication verbale et non verbale, étudiée et proposée par les psychosociologues de l'école de Palo Alto (Watzlawick, Helmick Beavin et Jackson, 1972). Ces chercheurs vont s'intéresser à l'aspect relationnel de la communication et de ce fait davantage au sujet et à ses manifestations non verbales, ces dernières déterminant la relation entre les interlocuteurs (Ghiglione, 1986; Meunier et Peraya, 2004). Myers et Myers (1984) considèrent que « *les mots convoient l'information sur le contenu et la communication non verbale exprime et transmet l'information affective* » (p.208). Selon Marc et Picard (2000), si la communication non verbale a une fonction relationnelle et régulatrice pour structurer les échanges (par exemple lever la main pour prendre la parole), elle a été beaucoup étudiée dans l'expression et la transmission des émotions. L'émotion est l'expression de notre relation aux autres, l'engagement et l'attention. Les indices de communication non verbale sont le paralangage (timbre, volume de la voix, inflexion, accent sur certains mots, coupures d'une phrase), les expressions faciales et mouvements corporels, les gestes, les manifestations neurovégétatives (coloration du visage, transpiration), le langage d'objet (apparence, habillement) et le toucher (par exemple une poignée de main, une tape affective). C'est également la distance à laquelle on se place par rapport aux autres, qui sera un signal non verbal de la distance psychique, le niveau de convergence d'opinions et de rapport de place. Précisons ces notions.

Il existe la notion de distance psychique définie par les niveaux de *familiarité* et de *convergence* (d'opinions, de sentiments, de compétences, d'intérêts). Les relations avec les familiers se caractérisent par une certaine décontraction dans les rapports interpersonnels (tutoiement, embrassade, etc.), le sentiment d'avoir une connaissance de l'autre du fait de partager le même environnement, le sentiment de solidarité. Des liens "positifs" seraient caractérisés par une certaine convergence alors que la divergence serait associée à des tensions dans les relations. Ainsi par exemple la convergence d'intérêts est propice à la collaboration alors que la divergence conduira plutôt à la compétition. Marc et Picard nuancent en précisant que pour qu'elle soit bénéfique, la coopération doit être choisie et perçue comme source de succès et de progrès. Ainsi, des étudiants arbitrairement tenus de travailler en groupe pourraient le vivre comme un frein à leur performance.

Une autre caractéristique de la relation qui va influencer la situation d'interaction est le *rapport de place* entre les intervenants. Un rapport symétrique est celui existant entre pairs qui ont le même niveau d'implication dans la relation et sans qu'il y ait de rapport de pouvoir entre eux. On parlera de relation asymétrique complémentaire quand, entre pairs, sans qu'il y ait de relation de pouvoir, il y a différenciation de rôles et d'attitudes. C'est le cas par exemple dans des situations de travail de groupe où chaque apprenant prendra successivement la place de leader en fonction de la tâche dont il est responsable. Il y a enfin le rapport hiérarchique qui sous-entend une position haute et une position basse dans la relation, déterminées par le statut des intervenants (enseignant / apprenant) ou la position subjective ressentie par les intervenants (sentiment d'infériorité ou de supériorité). Les rapports de place sont satisfaisants pour les intervenants et donneront une relation équilibrée dans la mesure où ils s'y sentent à l'aise, les ressentent comme justes. Dans le cas contraire, il y a déséquilibre, lié essentiellement à une atteinte de l'image de soi par rapport à autrui. Les situations hiérarchiques peuvent être mal vécues et certaines règles de « savoir-vivre » comme les marques de bienveillance peuvent être utilisées comme stratégies de rééquilibrage.

QUE RETENONS-NOUS ?

Très synthétiquement, nous pouvons retenir trois grandes idées de ces travaux en psychologie sociale. L'interaction sociale est à considérer dès que deux individus ou interactants sont « en présence » et que la présence, les paroles ou les actions de l'un ont une influence sur l'autre quant à la réponse donnée à une situation. L'interaction sociale génère une relation interpersonnelle, dont les caractéristiques ont un impact sur la qualité de l'interaction. Cette interaction et la relation qu'elle crée s'inscrivent dans un contexte, qui en détermine les modalités.

Que nous apportent ces données pour appréhender l'interaction sociale dans le cadre de l'expérience d'apprentissage dans des dispositifs hybrides ? Prenons-les point par point.

L'interaction sociale se passe entre au moins deux interactants et est faite de l'influence de la présence, des paroles ou des actions de l'un sur l'autre. Dans notre contexte d'apprentissage, les interactants sont les apprenants, les enseignants voire des personnes ressources extérieures. L'interaction sociale sera faite d'une part de paroles entre des interactants et ce pour diverses raisons que nous pouvons regrouper sous le concept d'accompagnement humain, évoqué au chapitre précédent. Mais la psychologie sociale nous invite à nous pencher sur un autre type d'interaction, l'interaction silencieuse faite de la seule « présence » des interactants : le fait d'être en présence des autres, de les voir agir, de les entendre parler avec d'autres, etc. Cette question nous intéresse particulièrement dans le contexte des dispositifs hybrides qui prévoient une plus ou moins longue période de travail à distance, pendant laquelle les interactions sont modifiées (et souvent vécues comme réduites) et possiblement médiatisées au travers d'un environnement technopédagogique.

L'interaction sociale a une influence sur la réponse que l'individu donne à une situation. Dans notre contexte d'apprentissage, l'accompagnement humain et la présence des autres interactants, a une influence sur les produits de l'apprentissage. Comme nous envisageons les dimensions cognitive et affective comme articulées dans l'apprentissage, nous pouvons considérer que l'influence porte sur ces deux dimensions. Nous verrons dans la partie suivante les travaux faisant état de l'impact de l'interaction sociale sur ces dimensions.

La qualité de l'interaction dépend d'un certain nombre de facteurs dont la relation qui existe et se construit entre les individus. La qualité de l'accompagnement et de la présence dépend de la nature de la relation ou du lien social qu'elle génère entre les interactants. En ce qui concerne notre recherche, c'est plus précisément la perception qu'en a l'apprenant qui nous intéressera. Deux facteurs importants vont intervenir dans la constitution de ce lien. Le premier est la temporalité. Au fur et à mesure des interactions, le degré de familiarité et de convergence évolue. Une certaine décontraction peut apparaître progressivement dans les échanges. Les interactants connaissent davantage les intérêts, les sentiments, les compétences, etc. des uns et des autres. Ce facteur temporel est donc important à prendre en compte pour comprendre l'évolution de l'expérience des interactions sociales des apprenants. Un autre facteur est celui du contexte. Le lien social sera possible dans la mesure où des règles « cérémonielles » faites d'attention et d'engagement sont respectées. Ces règles se concrétisent dans des actes verbaux et non verbaux, dans des situations présentes ou plus restreintes au niveau des canaux de communication comme le téléphone. Comment ces facteurs peuvent-ils être préservés dans un contexte de dispositif hybride ?

Cette interaction et la relation qu'elle crée s'inscrivent dans un contexte, qui en détermine les modalités. Nous voilà donc au niveau du contexte de nos dispositifs hybrides. Une situation d'interaction (un exposé ou une activité) a lieu soit dans un cadre présentiel, soit dans un cadre distant. Ces cadres sont porteurs de significations symboliques et culturelles. Comment ces cadres vont-ils s'articuler ?

Voyons à présent ce que nous disent les travaux sur les impacts de l'interaction sociale (et la relation) sur l'apprentissage. Nous verrons ensuite comment le contexte des dispositifs hybrides influence ces impacts potentiels.

5.2 RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'APPRENTISSAGE

Dans notre contexte d'apprentissage, l'accompagnement humain et la présence des autres interactants ont une influence sur les produits de l'apprentissage. Nous considérons que l'influence porte sur les dimensions cognitive et affective, articulées dans l'apprentissage. Nous allons donc aborder les travaux qui traitent du rôle des interactions sociales dans ces deux dimensions de l'apprentissage.

Avant de considérer ces travaux, il nous semble important de situer la place que prennent les interactions sociales dans l'enseignement. Nous avons choisi de l'aborder à partir de la conception de l'enseignement et de voir comment elle génère un certain type d'interaction sociale.

Notons par ailleurs cette définition de l'enseignement qui met bien en évidence les interactants et les dimensions d'action et de présence : « *L'enseignement (enseigner) se définirait, selon notre optique, par l'ensemble des activités qu'accomplit l'individu censé savoir (l'enseignant) afin de conduire les individus censés apprendre (les enseignés) à réaliser certaines activités mentales ou physiques qu'ils ne feraient pas, ou du moins pas à ce moment-là, en dehors de la présence ou de l'action de l'enseignant.* » (Van der Maren, 1996, p.27)

5.2.1 CONCEPTION DE L'ENSEIGNEMENT ET INTERACTIONS SOCIALES

Nous avons vu dans la partie 2, au point 3.3.3, que les conceptions de l'enseignement (méthodes, évaluation, curriculum) ont un impact important sur les approches et stratégies d'apprentissage des apprenants.

Une conception particulière de l'enseignement génère, implique un statut particulier des interactions sociales. Dans une conception de « transmission de savoir » (Samuelowicz et Bain, 1992), le savoir passe de l'enseignant expert à l'étudiant. L'attention est portée à la matière et à la manière dont elle est présentée, exposée. Cette conception correspond à une vision réaliste et positiviste de la connaissance (voir Tableau 7). Dans cette conception, les interactions sociales sont plutôt de type unidirectionnel, des enseignants vers les étudiants. L'enseignant informe, explique, montre pendant que l'étudiant écoute, mémorise et reproduit. A l'opposé, on trouvera une conception considérant l'enseignement comme une action de gestion des processus de représentation des étudiants, correspondant davantage à une vision constructiviste de la connaissance. Cette conception impliquera des interactions davantage bidirectionnelles entre les enseignants et les étudiants et entre les étudiants eux-mêmes, interactions au service de la construction individuelle de la connaissance par l'étudiant.

C'est dans cette deuxième conception davantage constructiviste que les théories sociales de l'apprentissage, que nous allons aborder au point suivant, trouvent leur intérêt.

TABLEAU 7 – VISIONS DE LA CONNAISSANCE

Epistémologie – vision de la connaissance (Le Moigne, 1995; Fourez, 2003)		
réaliste et positiviste	constructiviste	socioconstructiviste
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La Réalité (l'Univers, la Nature, la Vie) est première, indépendante de la personne qui l'observe. Elle a en elle son propre sens. ▪ Elle est descriptive, modélisable, sous forme de connaissances donc enseignable. Donc la connaissance représente une part de réalité qu'elle prétend décrire. ▪ Elle est découpée en parties (disciplines). ▪ Les connaissances sont « vraies », légitimes et valides si elles expriment la « vérité objective » des perceptions de la Réalité. Elles accèdent à cette vérité par observation et expérimentation de cette réalité. ▪ Le savoir est absolu. ▪ Processus de transmission du savoir. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le sujet connaissant est premier. ▪ Il attribue la valeur à la connaissance qu'il constitue. ▪ La connaissance implique un sujet connaissant et n'a pas de sens ou de valeur en dehors de lui. ▪ Le sujet ne connaît la réalité que par les représentations qu'il s'en fait à travers sa perception des phénomènes. ▪ Les connaissances ne sont donc plus « vraies » mais « faisables » ou « possibles ». ▪ Les connaissances sont appréhendées plutôt sur un mode interdisciplinaire, dans leur complexité (plutôt que découpées). ▪ Processus d'appropriation des connaissances 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les humains construisent leurs connaissances avec et pour les humains. Il ne s'agit pas d'un travail individuel où chacun se construit pour lui seul ses représentations du monde. ▪ Les « savoirs » ou « connaissances » se construisent par construction/négociation de modèles (représentations) dépendant de la situation observée (projet d'observation, contexte, destinataires). ▪ On distingue les connaissances (modèles construits par des individus ou groupes restreints) et les savoirs (modèles plus standardisés construits par une large communauté scientifique, qui représentent le monde). ▪ La valeur d'un modèle/savoir est relative en fonction de l'usage qu'on veut en faire.

5.2.2 IMPACT SUR LA DIMENSION COGNITIVE

La plupart des travaux menés sur l'influence de l'interaction sociale sur l'apprentissage sont généralement rassemblées sous l'étiquette « apprentissage collaboratif » et s'intéressent plus particulièrement aux interactions verbales entre pairs. Dillenbourg (1999) en propose une définition large qui permet de prendre en compte une grande variété de situations et qui rejoint notre positionnement pris dans l'introduction en matière d'interaction sociale : « *it is a situation in which two or more people learn or attempt to learn something together* » (Dillenbourg, 1999, p.2). Cette définition peut renvoyer à des situations variées : un débat mené dans une classe, une activité de trois étudiants devant mener à la production d'un texte commun, une paire d'étudiants résolvant un problème via un environnement en ligne, etc. Nous souhaitons aller au-delà de ce champ de l'apprentissage collaboratif pour prendre en compte les interactions non verbales et les interactions enseignant-apprenant. La recherche en sciences humaines nous apporte un certain nombre d'éclairages sur les processus cognitifs et sociaux en jeu dans ces situations et les conditions pour qu'elles favorisent l'apprentissage.

Prenons l'exemple d'une situation de classe d'une dizaine d'étudiants présentant chacun l'état d'avancement de leur travail aux autres à l'aide de posters : après la présentation, les étudiants circulent devant les posters et apposent leurs commentaires à l'aide de post-it ; il y a ensuite discussion de chaque poster sur base des post-it apposés. Dans cette situation, on peut se poser plusieurs questions. Quels sont les apports pour chaque étudiant de ses interactions avec les autres ? Quelles sont les conditions de la situation qui favorisent l'interaction efficace ? Pour répondre à ces questions, on peut se centrer sur les individus en interaction (leur statut, leurs connaissances, etc.), sur la tâche, sur l'interaction elle-même ou prendre en compte le contexte (les outils utilisés comme les posters et post-it, le langage oral et écrit, les règles d'interaction de la classe, etc.). Ces niveaux de centration vont intéresser différents courants de recherche. Tentons de répondre à ces deux questions, relatives d'une part aux théories explicatives de l'impact des interactions sociales sur l'apprentissage et d'autre part aux conditions ou facteurs influençant ces interactions sociales. Pour ce faire, nous passons en revue les approches qui ont les résultats les plus intéressants pour la pratique de formation supérieure et plus particulièrement pour le domaine qui nous occupe.

Notons que plusieurs synthèses intéressantes effectuées dans ce domaine nous ont guidé dans cette exploration (Dillenbourg, Baker, Blaye et al., 1996; Bourgeois et Nizet, 1999; Dillenbourg, 1999; Jermann, 2004).

LA THÉORIE DU CONFLIT SOCIO-COGNITIF

La *théorie du conflit socio-cognitif* s'inscrit dans le courant des travaux de Piaget en y intégrant des fondements de psychologie sociale (Doise et Mugny, 1997; Perret-Clermont, 2000). Piaget avait déjà admis l'importance des interactions sociales dans le développement cognitif sans pour autant l'étudier. Doise et Mugny (1997), tout en affirmant s'inscrire dans l'orientation des travaux de Vygotsky (que nous aborderons plus loin), souhaitent « socialiser » la théorie du développement de Piaget : « *des systèmes culturels très différents impliquent des systèmes d'interactions sociales qui sont à l'origine de développements cognitifs individuels, et les interactions sociales dans différentes cultures ont des éléments communs qui interviennent dans le*

déclenchement des développements cognitifs » (p.11). Ainsi, l'intelligence humaine selon ces auteurs s'élabore dans les relations interindividuelles s'établissant dans des situations sociales spécifiques. Ils définissent leur théorie d'interactionniste (l'interaction entendue entre le sujet, les autres et l'objet) et constructiviste (ce qui est premier est l'activité socialisée de l'apprenant qui fonde son développement cognitif). Etudiant l'impact de l'interaction sociale sur le développement cognitif individuel, leur théorie montre que dans certaines conditions, une situation d'interaction sociale comparée à l'activité individuelle favorise la construction de structures de connaissances nouvelles. Le processus en jeu, qui expliquerait ce résultat, est de l'ordre de la confrontation de points de vue ou de conflit socio-cognitif. Face à d'autres perspectives, d'autres positions, l'apprenant est dans le doute et le déséquilibre et va devoir s'engager dans une démarche active de recherche d'un nouvel équilibre qui pourra l'amener à construire une structure de connaissance nouvelle. Ce conflit cognitif se double d'un conflit social car cet élément perturbateur, cet autre point de vue, est amené par un autre individu. La situation sociale le motive à résoudre le déséquilibre interindividuel. Doise et Mugny (1997) expliquent l'impact du conflit socio-cognitif par le fait que l'apprenant prend davantage conscience d'autres points de vue que le sien (décentration) que s'il était placé seul face à une situation contradictoire. Bourgeois et Nizet (1999) considèrent cet argument tout à fait valable pour le public adulte dont certaines structures de connaissances liées à son identité peuvent être particulièrement résistantes à la décentration et au changement. Un autre argument pour expliquer l'impact de ce conflit tient au fait que l'individu se trouve face à d'autres pistes, des alternatives pour élaborer sa propre connaissance dont il n'aurait peut-être pas disposé seul. Un troisième argument tient au fait que parce que l'individu est engagé dans une situation de conflit social, il sera plus actif cognitivement dans la recherche de solution. Les apprenants engagés dans une telle situation sont ainsi amenés à coordonner leurs points de vue en un nouveau système permettant de dépasser le conflit. Différentes recherches ont tenté de mettre en évidence les conditions pour que ce conflit émerge et puisse se résoudre de manière inter et intra individuelle. Bourgeois et Nizet (1999) reprennent quatre de ces conditions qui leur semblent particulièrement pertinentes pour la formation d'adultes :

- *Le degré de symétrie de la relation sociale* : les partenaires de l'interaction peuvent présenter des caractéristiques différentes en terme de statut (enseignant, étudiant), d'âge (adulte, enfant) ou de degré d'expertise. Le degré de symétrie peut être objectif et subjectif, c'est-à-dire de l'ordre de la représentation que chacun se fait de l'autre. Une relation fortement asymétrique a tendance à enclencher une résolution seulement sociale du conflit (et non cognitive), soit par complaisance (un point de vue est retenu au profit d'un autre), soit par juxtaposition (chacun conserve son point de vue, sans confrontation). Cependant, certains facteurs permettraient d'améliorer les chances de résolution cognitive comme par exemple : le fait d'introduire dans l'interaction un tiers dominant qui soutienne le point de vue de l'acteur dominé ; le fait que l'acteur dominant ne fournisse pas une réponse trop explicite mais plutôt des indications pour soutenir la remise en question.
- *Les prérequis cognitifs et sociaux* : encore une évidence, pour pouvoir articuler une nouvelle structure de connaissance à une structure d'accueil, celle-ci doit être présente. Cela rejoint le concept de zone proximale de développement que nous aborderons dans le cadre de l'approche socioculturelle. De plus, pour résoudre le conflit social, l'individu doit développer et posséder certaines compétences sociales (capacité de communiquer son point de vue, attitude favorable à l'égard du conflit, capacité d'écoute, etc.).

- *L'intensité de l'interaction socio-cognitive* : il est assez évident de se dire qu'au plus il y a d'interactions, au plus il y a de chances d'émergence et de résolution du conflit. Un grand nombre de recherches ont été menées sur cette question, au-delà même de l'approche psychosociologique, et notamment pour déterminer quels types d'interactions sont susceptibles d'avoir le plus d'impacts : la fréquence des désaccords exprimés, l'argumentation, etc. Nous abordons ces recherches après cette énumération.
- *Le climat socio-affectif de la relation* : il semble qu'un climat socio-affectif favorable, c'est-à-dire caractérisé par la cordialité, la sympathie et la bienveillance, combiné à une situation permettant la confrontation de points de vue soit la plus favorable.

Les travaux sur l'apprentissage coopératif que nous aborderons plus loin traitent d'un concept similaire, celui de *controverse*, pour expliquer l'impact des interactions sociales sur l'apprentissage.

D'autres recherches s'intéressant plus spécifiquement à la construction de compétences procédurales en situation de problème, ont montré que le conflit était moins important que le fait qu'il y ait un certain type d'échanges entre les membres du groupe (Blaye, 1989; Gilly, 1989). Ainsi des points de vue opposés, explicités et argumentés provoqueraient une certaine déstabilisation chez les apprenants et des interventions d'acquiescement et reformulation du point de vue de l'autre auraient une fonction régulatrice d'accompagnement. Dans ce champ de recherche, les rapports asymétriques en termes de statut et de compétences peuvent être tout à fait bénéfiques. Baker (2004) liste les différents mécanismes étudiés dans ce courant : le principe du « self-explanation effect », le partage de la charge cognitive et la régulation mutuelle. Dans des situations de collaboration, quand A explique quelque chose à B, B peut acquérir des connaissances mais A profite aussi de l'activité explicative. C'est le principe du « self-explanation effect », développé dans le cadre de l'apprentissage individuel (Chi, Bassok, Lewis et al., 1989) et étudié ensuite dans des groupes (Webb, 1989). Un deuxième principe concerne le partage de la charge cognitive : la division spontanée des responsabilités des sous-tâches facilite l'apprentissage si les rôles ne sont pas trop rigides. Le troisième principe de régulation mutuelle a plusieurs effets. La nécessité de se mettre d'accord pendant la résolution de problème oblige les apprenants à expliciter leurs décisions stratégiques, à argumenter, ce qui va avoir pour effet d'améliorer leurs capacités d'autorégulation. De l'autre côté, la tentative de comprendre les énoncés de son interlocuteur implique un travail cognitif qui peut être productif.

LES TRAVAUX SUR L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

Contrairement aux recherches de laboratoire menées dans le cadre du conflit socio-cognitif, de nombreuses recherches « intervention » dans les classes se sont également intéressées aux effets de l'interaction sociale sur l'apprentissage et plus précisément aux effets de l'apprentissage coopératif par rapport à d'autres modalités de formation, compétitives ou individualistes (Slavin, 1995; Johnson, Johnson et Stanne, 2000). Une situation *d'apprentissage coopératif* est définie dans ce courant comme une situation de groupe suffisamment restreint qui permette à chaque membre de participer à une tâche collective assignée. Par ailleurs, chacun ne peut réaliser son objectif dans la tâche que si les autres y parviennent, ce qui est appelé « l'interdépendance positive ». Cette situation est comparée à

d'autres qui ne favorisent pas l'interaction sociale, certaines fondées sur l'apprentissage « compétitif » dans lequel chaque membre ne peut réaliser son objectif que si les autres peuvent y parvenir, certaines dites d'apprentissage « individualiste », où il n'y a pas d'interdépendance des buts entre les apprenants. La méta-synthèse (synthèse d'une vingtaine de synthèses réalisées dans le domaine) de Abrami et al. (1996) met en évidence deux éléments intéressants pour la pratique. Le premier est que les principaux effets positifs sont relevés dans le domaine de l'affectivité et des relations interpersonnelles. Les structures coopératives auraient un effet significatif sur les attitudes à l'égard de la matière et de l'apprentissage, sur les rapports (attirance et affection) entre les pairs, sur le soutien social et sur l'amélioration de l'image de soi et de l'estime de soi. Peu de recherches par contre montrent un effet positif sur le rendement scolaire de méthodes coopératives par rapport à des méthodes compétitives et individualistes. Abrami et al. relèvent deux comptes-rendus de recherches faisant état de résultats positifs sur le rendement. Certains facteurs seraient particulièrement pertinents pour comprendre l'effet de ce mode de formation :

- *Le type de tâche* : une situation coopérative serait plus efficace pour une tâche complexe de type résolution de problème, supposant des réponses ouvertes et des opérations cognitives complexes (induction/déduction, conceptualisation, etc.). Ce serait plus efficace dans des domaines de connaissances peu structurés, donnant lieu à de multiples interprétations et à la formulation d'hypothèses (comme la médecine par exemple). Cependant, tout domaine de connaissances possède des aspects moins structurés et notamment dans les connaissances plus avancées. Cela renvoie également au niveau de formation, la formation initiale (comme le Bachelor par exemple) traitant de concepts généraux, de concepts clés du domaine alors que la formation spécialisée est plus propice à aborder des connaissances plus complexes (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001).
- *Une structuration de l'interaction favorisant la controverse* : la situation coopérative est plus efficace s'il y a aide à l'émergence des « controverses », c'est-à-dire des conflits d'idées, d'opinions, d'informations, au sein du groupe. Cela rejoint la théorie du conflit socio-cognitif décrite dans le point précédent.
- *L'importance des compétences sociales* : comme dans les travaux sur le conflit socio-cognitif, il apparaît qu'une situation coopérative n'est efficace que dans la mesure où ses membres sont capables de mobiliser certaines compétences relationnelles (être attentif à l'autre, savoir écouter, encourager l'autre à participer, etc.). Des travaux ont montré que des activités préparatoires à la situation coopérative et/ou de régulation en cours de situation sur ces compétences sociales, permettaient d'augmenter l'efficacité de la situation. Il apparaît également que ces situations favorisent le développement de ces compétences.
- *L'hétérogénéité des groupes* : des travaux ont montré l'intérêt de mettre en interaction des apprenants présentant des performances scolaires contrastées, les plus « faibles » tirant parti des apports des plus forts, et les plus forts approfondissant leurs connaissances étant placés dans une situation d'explicitation. Cependant, d'autres travaux montrent qu'une hétérogénéité quant à la perception de sa compétence scolaire (« je suis plus fort que », « je suis plus faible que... »), peut réduire l'efficacité du travail de groupe pour les apprenants se percevant comme plus faibles. Cela rejoint les travaux réalisés sur

le degré de symétrie de la relation influençant le conflit socio-cognitif. Or, la compétence réelle et la perception qu'on en a sont généralement assez fortement liées.

LA THÉORIE SOCIO-COGNITIVE DE BANDURA

Bandura est un des premiers chercheurs à s'être intéressé aux origines sociales de la pensée dès les années 60. Il propose une *théorie de l'apprentissage social* (Bandura, 1980) et plus tard une théorie socio-cognitive interactionnelle expliquant les relations d'influence mutuelle entre l'environnement, l'action et la pensée (Bandura, 1986). Un principe nous a particulièrement intéressée dans sa théorie. On apprend de l'observation des actions des autres, ce que Bandura désigne par les processus de « modelage » ou « vicariants ». En observant les caractéristiques comportementales d'un modèle, on produit de nouveaux modèles proches mais qui dépassent le modèle initial. Ainsi, « *l'innovation passe par la synthèse de découvertes préexistantes ou l'addition de nouveaux éléments à une réalité antérieure* » (Carré, 2004, p.18). D'autres chercheurs ont étudié ce principe dans le domaine de la formation à distance. Sutton (2001) estime qu'un apprenant peut tout autant apprendre en observant activement et en traitant une interaction qui a lieu entre d'autres (étudiant, enseignant). L'apprenant est acteur mais n'interagit pas directement. Dans un environnement médiatisé, on observe qu'un certain nombre d'étudiants fonctionnant habituellement sur ce mode d'interaction en présentiel entrent davantage dans une interaction directe, du moins en communication asynchrone : ils ont plus de temps pour préparer leur intervention et l'environnement met par nature les étudiants dans une certaine « neutralité » (physique, culturelle, de genre, etc.). D'autres par contre qui ont une expérience anxieuse de la communication conservent leur mode d'interaction vicariante. Selon Sutton, pour que ces étudiants puissent mener à bien leur apprentissage, il est important de leur reconnaître le droit de fonctionner sur ce mode et leur en donner l'opportunité aussi bien qu'en présentiel. Cela signifierait par exemple que l'ensemble des interactions entre l'enseignant et les apprenants, et celles entre les apprenants soient accessibles à tous.

Une autre dimension importante du travail de Bandura est sa conception du sujet comme agent central de son développement, négociant ses actions, ses affects, ses projets avec son environnement. L'auteur parle d'autodirection montrant que, même s'il navigue dans un certain environnement, il n'en est pas totalement dépendant et peut le détourner, le modifier plus ou moins en fonction de la force du « soi ». Cette théorie de « l'agentivité » est envisagée selon trois modalités, selon que la personne opère par elle-même, qu'elle le fasse avec l'aide d'autres ou qu'elle opère de manière collective pour atteindre des buts partagés avec d'autres.

Le cœur de ses recherches actuelles directement lié à la théorie de l'agentivité est le concept d'auto-efficacité ou de sentiment d'efficacité personnelle. Il s'agit de la « croyance » que le sujet a de ses capacités à agir dans son environnement, à maîtriser les événements. Ce sentiment peut être personnel ou collectif en fonction de la manière dont le sujet opère (cf. ci-dessus). Dans le cadre de l'apprentissage, ce sentiment a un impact important sur les résultats en terme de performances, de persévérance, de résistance au stress, etc. (Galand et Vanlede, 2004). Comment ce sentiment peut-il être soutenu ? Parmi les sources possibles et qui concernent plus particulièrement l'impact des interactions sociales, on retrouve les expériences vicariantes et la persuasion verbale.

Les travaux de Bandura présentent une étonnante filiation avec ceux de Vygotsky, avec d'un côté l'apprentissage par imitation ou modélisation, et de l'autre l'apprentissage par intériorisation. Les deux chercheurs ont traité et initié la question de la métacognition, Bandura parlant d'autorégulation. Bandura a entamé ses travaux vers 1962, année de la publication de la traduction en anglais des travaux entamés par Vygotsky. Voyons plus précisément l'approche de ce dernier.

L'APPROCHE SOCIOCULTURELLE

Une autre approche « sociale », est *l'approche socioculturelle*, issue des travaux de Vygotsky. Partant de l'idée que l'apprentissage a lieu par intériorisation d'une action sociale, cette approche va tenter de mettre en évidence les caractéristiques de cette action pour qu'elle soit efficace. Le processus d'intériorisation est permis et soutenu par la création d'outils « culturels » extérieurs : la langue écrite et parlée, les théories scientifiques, les techniques qui aident la mémoire et la pensée, les outils technologiques, etc. En utilisant ces outils culturels, l'individu en fait des outils individuels, privés. Le contexte est donc particulièrement prégnant. Cette centration sur l'action médiatisée par des outils va être au cœur de la théorie de l'activité initiée par Leont'ev.

Le courant interactionniste social, qui s'articule aux travaux de Vygotsky, offre un éclairage intéressant de la position des interactions sociales dans l'apprentissage (Bronckart, 1997; 1998a; 1998b). Apprendre c'est construire des traces, des représentations de l'objet de connaissance. Ces représentations sont individuelles quand elles concernent un apprenant en particulier. Elles sont collectives dans le sens où elles se conservent et se transmettent d'individu à individu, de génération en génération. Elles constituent les acquis humains tels que les théories scientifiques, les doctrines politiques, religieuses, etc. Chaque individu construit ses propres représentations en étant en contact avec ces acquis humains.

Vygotsky a également introduit l'idée de la métacognition en montrant comment l'individu autorégule ses processus d'intériorisation en confrontant régulièrement ses acquis aux outils culturels. Ce processus d'autorégulation peut être facilité par le type de processus d'apprentissage : apprentissage verbal, explication de toutes les démarches intellectuelles, extériorisation du processus de construction des concepts, construction des concepts en commun, *monitoring* du processus de l'apprentissage par l'adulte expert, etc. (Ivic, 1994).

Une autre idée majeure apportée par Vygotsky est celle de la *zone proximale de développement* (ZPD). Prenons l'exemple d'un enfant ayant passé un test d'un niveau de 10 ans. Avec l'aide spécifique d'un adulte ou d'un enfant plus avancé, il atteint le niveau de 12 ans. Sa ZPD est de deux ans : elle correspond à la différence entre ses performances quand il travaille seul, et ses performances quand il travaille en collaboration ou avec l'assistance de l'adulte. Au-delà de la ZPD, l'apprenant ne peut réussir, même avec une aide externe. Cela rejoint l'idée des prérequis cognitifs définis dans l'approche socio-cognitive. Les types d'assistance peuvent être des apports d'exemples, des questions de réflexion intellectuelle voire la collaboration dans des activités partagées. Ce concept de ZPD a été repris par Bruner qui caractérise les types d'assistances et parle « d'étayage ».

Les travaux de Vygotsky et de la théorie de l'activité sont à l'origine des approches actuelles étiquetées sous des appellations différentes mais recouvrant pour certains des conceptions proches : cognition située, apprentissage contextualisé, cognition partagée, cognition distribuée. Ces approches prennent toutes en compte l'importance du contexte

d'apprentissage, considérant que tout concept est lié à une utilisation, une culture, et que son acquisition doit se faire dans des situations authentiques, donc « situées » dans un contexte physique et social, ou « contextualisées », avec d'autres apprenants, à l'aide d'outils, la connaissance étant ainsi considérée comme distribuée ou partagée entre ces différents intervenants de la situation. Selon Moore et Rocklin (1998), l'ensemble des travaux actuels dans ce domaine peuvent être regroupés sous le concept de *cognition distribuée*. Prenons l'exemple d'apprenants débattant d'une question dans un forum de discussion : le savoir est distribué entre eux, l'outil de discussion et le tuteur qui guide le débat. A partir de là, deux perspectives existent selon la place donnée à l'individu.

On peut considérer le point de vue de chaque apprenant et voir les autres intervenants et les outils comme des « plus » pour leur apprentissage « individuel ». L'intériorisation au sens de Vygotsky est vue comme la manière dont chaque individu va apprendre le monde social. Beaucoup de travaux étiquetés cognition située ou distribuée se situent dans cette perspective (cf. « individu-plus » de Perkins, 1995). Ainsi par exemple, Robert Lewis utilise la ZPD et la théorie de l'activité pour fonder son cadre exploratoire de l'apprentissage collaboratif soutenu par les technologies (Lewis, 1998). Selon le principe de la ZPD, il va considérer que chaque membre d'une communauté ou d'un groupe peut contribuer au développement cognitif du groupe en procurant à d'autres un « échafaudage », et cela seulement si chacun est conscient des connaissances des autres. Cette conception soutient ainsi l'idée de proposer des tâches communes de résolution de problème, tout en rendant la pensée explicite et visible pour chacun (Lewis, 1998). Partant de la théorie de l'activité, il va s'intéresser aux conditions d'efficacité des communautés d'apprentissage « distribuées » ou médiatisées : l'importance des tâches authentiques et des outils adaptés, prendre en compte autant le processus de collaboration que son contenu, choisir des environnements qui stimulent les interactions et rendent visibles les actes d'apprentissage, etc. (Lewis, 1997; 1998)

Selon Moore et Rocklin (1998), il existe également une approche dite « seulement sociale » de la cognition distribuée qui considère qu'étudier la cognition au niveau individuel n'a pas de sens (Lave, Suchmann, Greeno). Dans notre exemple proposé dans l'introduction de cette partie, les connaissances sont partagées dans la communauté constituée des différents intervenants et de leurs outils de discussion. Dans cette perspective, l'unité d'analyse est l'activité sociale et apprendre c'est entrer dans une communauté de pratique. C'est en lien avec ce courant que sont développés des outils de construction collective de connaissances comme les Wikis.

QUE RETENONS-NOUS ?

Ces travaux nous livrent des théories explicatives de l'impact de l'interaction sociale sur l'apprentissage. L'apport des autres relève selon ces travaux de différents mécanismes :

- La résolution d'un conflit socio-cognitif dans des situations de confrontation de points de vue ou de controverse ;
- Le « self-explanation effect », la régulation mutuelle et le partage de la charge cognitive ;
- Le processus de modelage ou apprentissage vicariant ;

- Le support au processus métacognitif et l'étayage.

Ces travaux mettent en évidence un certain nombre de conditions pour la mise en œuvre de ces mécanismes, conditions centrées sur l'une ou l'autre dimension de la situation d'interaction : les interactants, la situation elle-même (tâche), l'interaction, la relation et le contexte. Nous reprenons celles qui nous semblent les plus pertinentes à considérer dans notre contexte d'analyse de l'expérience d'apprentissage dans des dispositifs hybrides.

Une première condition importante touche à *l'intensité et la structuration* de l'interaction. Les interactions doivent être nombreuses, multiples, et structurées pour favoriser la « controverse ». On peut penser que l'intensité est tout à fait envisageable en présentiel. Qu'en est-il à distance via un environnement informatisé ?

Par ailleurs, cette première condition est particulièrement importante dans le cadre de situations collaboratives et renvoie donc au degré de complexité de la tâche qui rendra la situation collaborative plus ou moins efficace.

Une deuxième condition touche à la relation interpersonnelle et à l'instauration d'un *climat socio-affectif* favorable. On l'a vu dans la définition de l'interaction sociale, la relation se développe dans le temps et à force d'interactions verbales et non verbales : les apprenants vont apprendre à se connaître à travers des activités communes voire des moments de prise de connaissance et de régulation relationnelle organisés par le dispositif de formation. Elle va également dépendre des compétences sociales des apprenants, prises ou non en charge par le dispositif de formation. Comment ce climat social va-t-il pouvoir être préservé à distance ?

Une troisième condition est la question de la *présence*, et donc de la visibilité des autres et de leurs actions, soulevée par le principe de l'apprentissage vicariant. Comment cette présence est-elle préservée à distance ?

Ces conditions soulèvent toutes trois l'importance du *contexte* et plus particulièrement en ce qui concerne les outils médiatisant et soutenant l'interaction. Nous aborderons cette question au point 5.3.

Enfin, si l'on se réfère à l'approche socioculturelle, le contexte est également important pour les représentations qu'il véhicule. Un étudiant arrive dans un dispositif de formation avec des représentations individuelles spécifiques quant à l'apprentissage. Si ses représentations ont été modelées par un contexte privilégiant un apprentissage individuel, où les interactions sociales sont peu valorisées, contrairement au dispositif dans lequel il arrive, comment ses représentations de l'apprentissage vont-elles évoluer ?

5.2.3 IMPACT SUR LA DIMENSION AFFECTIVE

Nous nous intéresserons dans ce chapitre à l'impact de l'interaction sociale sur la dimension affective de l'apprentissage. La dimension affective renvoie aux émotions générées dans l'apprentissage et qui ont un impact sur celui-ci, et notamment sur la motivation. Nous avons abordé au point précédent la question du climat socio-affectif et son impact sur le traitement cognitif. Nous allons voir ici comment les dimensions cognitive et affective sont intimement reliées.

Nous estimons que cette question de l'affectivité est fondamentale et plus particulièrement dans les dispositifs qui nous occupent car ils drainent avec eux un certain nombre

d'innovations qui peuvent être source de stress chez les étudiants et peuvent générer un certain sentiment d'isolement.

Nous commençons par définir ce que nous entendons par affectivité puis son rôle dans l'apprentissage et enfin sa relation avec les interactions sociales.

AFFECTIVITÉ ET ÉMOTIONS

Les théories sur les émotions sont multiples, ce qui rend ce concept difficilement saisissable. L'émotion ou l'affectivité est une dimension importante de la vie psychique et relationnelle au même titre que la cognition. Les recherches actuelles sur le cerveau montrent que les fonctions cognitives et affectives sont intégrées l'une à l'autre (Damasio, 2002; Picard, Papert, Bender et al., 2004). On reconnaît généralement à l'émotion deux fonctions principales, d'une part en tant qu'orientation de la conduite et d'autre part en tant que fonction sociale de communication (Pagès, 1986), comme nous l'avons vu au point 5.1. On considère également qu'elle a deux composantes, une psychique (affect, sentiment, impression, etc.) et une corporelle (comportements non verbaux et manifestations neurovégétatives comme rougeur/pâleur, etc.).

Dans leur fonction d'orientation de la conduite, les émotions sont considérées par certains chercheurs comme des « états motivationnels majeurs » ou des modes de préparation ou d'activation des systèmes comportementaux. Plus précisément elles s'articuleraient à la motivation, s'y ajoutant comme un signal déclencheur (Pagès, 1986). Elles peuvent donc favoriser ou freiner l'action ce qui nous importe tout particulièrement dans notre champ de formation.

Dans leur fonction sociale de communication, les émotions sont considérées comme des actes sociaux majeurs permettant d'entrer en relation avec le monde, les autres et soi-même : « *Il informe l'organisme sur l'état de l'environnement et celui-ci sur les dispositions globales de l'organisme.* » (Pagès, 1986, p.162) Pour Wallon (1949), « *elle fait participer autrui à la satisfaction de nos besoins en le faisant participer à notre sensibilité* » Il considère que l'instrument essentiel de cette communication est le comportement non verbal et plus particulièrement la mimique faciale et gestuelle.

Etre capable de reconnaître ses émotions et les gérer relève de l'intelligence émotionnelle : « *Emotional intelligence refers to an ability to recognize the meanings of emotions and their relationships, and to reason and problem-solve on the basis of them. Emotional intelligence is involved in the capacity to perceive emotions, assimilate emotion-related feelings, understand the information of those emotions, and manage them.* » (Mayer, Caruso et Salovey, 1999, p.267) L'intelligence émotionnelle renvoie aux stratégies affectives dont nous avons parlé au point 3.4.

AFFECTIVITÉ ET APPRENTISSAGE

Selon Picart et al. (2004), il manque actuellement des théories concernant l'affectivité et l'apprentissage. Par ailleurs on s'est généralement intéressé aux émotions pour leur dimension négative, quand elles interviennent dans une situation d'échec. Longtemps elles ont été considérées, dans une perspective cartésienne, comme desservant l'expérience d'apprentissage. Or actuellement, un certain nombre de travaux dans différents champs

disciplinaires (médecine, psychologie, informatique, etc.) s'y intéressent de manière plus globale, à la fois pour leurs impacts positifs et négatifs sur l'activité cognitive. Des travaux montrent que des états émotionnels sont liés à des activités particulières du cerveau (Damasio, 2002; Picard, Papert, Bender et al., 2004; Minsky, 2005 - en cours d'édition). Ainsi, une affectivité positive serait liée à une augmentation de la créativité, une meilleure flexibilité en résolution de problème, une plus grande efficacité dans la prise de décision ainsi qu'une motivation intrinsèque.

Kort et al. (2001a; 2001b) proposent un modèle intéressant intégrant la dimension cognitive de l'apprentissage à la dimension affective. La dimension affective est représentée par un ensemble d'émotions qu'ils considèrent pertinentes dans le cadre de l'apprentissage (voir Figure 11).

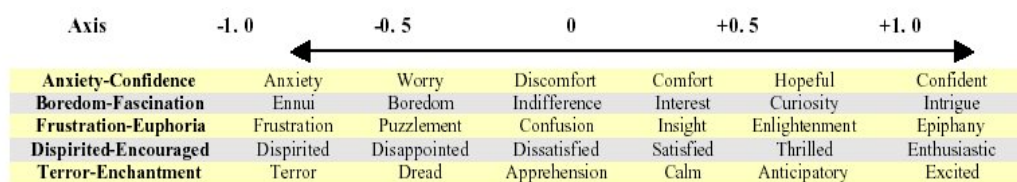


Figure 11 – Emotions pertinentes pour l'apprentissage (Kort, Reilly et Picard, 2001b)

Dans leur modèle, Kort et al. caractérisent l'axe cognitif ou d'apprentissage par le fait qu'il y a ou non construction ou déconstruction de connaissances. Ils admettent que c'est un aspect de l'expérience d'apprentissage. Nous adaptons leur modèle à la Figure 12 pour proposer une perspective plus large. Nous indiquons par ailleurs en italique des exemples d'émotions pouvant apparaître au cours de l'expérience d'apprentissage.

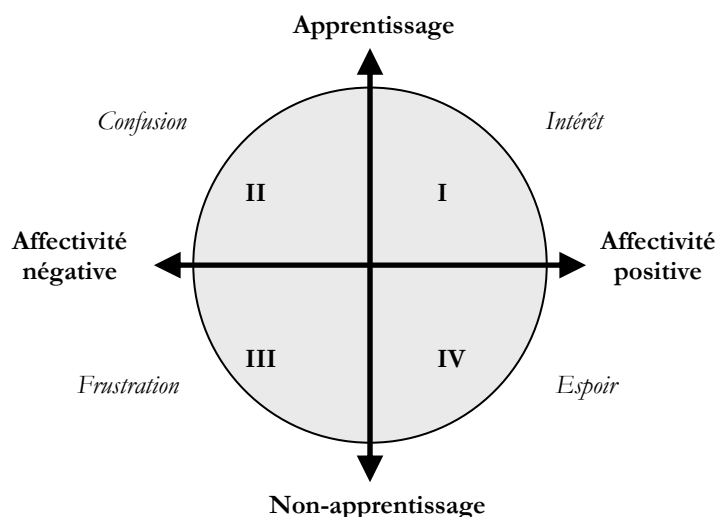


Figure 12 – Modèle liant phases d'apprentissage aux émotions - adapté de Kort et al. (2001)

Par ce modèle, Kort et al. veulent mettre en évidence que l'expérience d'apprentissage est cyclique aussi bien en termes cognitif qu'affectif. Les émotions négatives sont tout aussi

importantes que les émotions positives. Les auteurs postulent que le cycle a une certaine direction représentée dans le schéma par le sens antihoraire. Prenons l'exemple d'un apprenant entrant dans un cours qui présente pour lui un grand intérêt car il perçoit les apports pour sa pratique. Son expérience d'apprentissage est assez positive dans un premier temps en termes cognitif et affectif. Il arrive un moment où un aspect du cours lui semble difficile à appréhender. Il ressent de la confusion, de l'embarras, ne sait par quel bout prendre la chose. Il passe alors un certain temps à remettre en question ses connaissances, ce qui provoque en lui certaines frustrations voire des angoisses, dépendant de l'ampleur de la remise en question. Au terme de cette remise en question, il commence à revoir ses connaissances pour les adapter en fonction des nouvelles informations reçues ce qui lui redonne espoir et le remet dans une affectivité positive.

En étant conscient de ces processus, l'apprenant est mieux à même de gérer son apprentissage. Cela relève des stratégies affectives ainsi que de l'intelligence émotionnelle que nous avons traitée au point précédent.

IMPACT DES INTERACTIONS SOCIALES

Cette introduction sur la dimension affective de l'apprentissage nous suggère quelques commentaires.

- L'interaction sociale est au cœur de l'affectivité étant donné que l'émotion a une fonction sociale de communication. La communication non verbale en est l'instrument principal. Comment cette communication sera-t-elle préservée à distance, via l'environnement technopédagogique ? Nous aborderons cette question au point 5.3.
- Une affectivité positive, favorable à l'apprentissage et à la motivation, est liée à un climat socio-affectif favorable.
- Un accompagnement humain soutenant des stratégies métacognitives pourra aider l'apprenant à être conscient et à mieux gérer ses émotions, à mettre en place des stratégies affectives adaptées.

Par ailleurs, un certain nombre de travaux en psychologie sociale s'intéressant à l'influence d'autrui sur le comportement de la personne et plus particulièrement sa motivation (Vallerand et Thill, 1993), nous ont semblés pertinents dans notre travail. Nous avons relevé en particulier quelques travaux portant sur la facilitation sociale, le conformisme et le besoin d'affiliation.

L'influence des autres sur notre performance est soit facilitation sociale quand la performance est améliorée, soit inhibition sociale quand elle est diminuée. Ainsi, la présence des autres peut motiver une personne et l'amener à consacrer plus d'efforts à une tâche. Mais l'inverse est vrai aussi : il arrive que des gens travaillent moins bien en groupe que seuls. On parle dans ce cas de « flânerie sociale ». L'évaluation sociale semble en être un facteur clé. En travaillant en groupe, certaines personnes diminueraient leurs efforts parce qu'elles croient que leur travail individuel sera « perdu dans la foule », que leur performance individuelle ne sera pas reconnue comme telle. Cette « flânerie sociale » peut être atténuée en particularisant les contributions individuelles, en montrant que chacun est nécessaire pour le succès du groupe, en faisant en sorte que la tâche soit pertinente pour chaque personne, qu'elle constitue un défi et qu'elle soit très attrayante. Ces conditions

rejoignent celles développées par les travaux sur l'apprentissage collaboratif. Ces travaux sur la « flânerie sociale » nous semblent particulièrement importants à considérer étant donné le poids que prennent les travaux de groupe dans certains dispositifs, et pour comprendre pourquoi certains étudiants préfèrent travailler seuls.

Le conformisme permet de comprendre que lorsqu'il se sent observé, l'individu peut se conformer plus facilement à ce qu'on perçoit comme position « dominante », valorisée socialement. Ceci nous intéresse plus dans le cadre des entretiens que nous réalisons avec les étudiants dans le cadre de notre recherche. Nous y reviendrons dans la méthodologie.

Un autre concept intéressant dans les théories sociales est le besoin d'affiliation. Qu'est-ce qui pousse les gens à rechercher la compagnie des autres ? Plusieurs théories sont avancées en la matière dont celles de la comparaison sociale et de la comparaison des émotions. Il semble que chacun de nous a besoin de saisir le plus objectivement possible ce qu'il vaut, ce qu'il est. Quand la situation dans laquelle nous sommes ne nous donne pas suffisamment d'informations à ce sujet, nous comparons nos habiletés, opinions, etc. à celles des autres. Cette théorie porte un éclairage intéressant sur le besoin exprimé par certains étudiants d'avoir accès aux travaux des autres, de pouvoir suivre l'évolution des autres, de pouvoir discuter de leurs difficultés dans un travail, etc. Il semble que l'incertitude favorise l'affiliation. On peut également s'affilier dans des situations de stress, d'angoisse. Dans une situation nouvelle, les autres peuvent nous aider à mieux comprendre, mettre à jour les émotions que nous ressentons.

QUE RETENONS-NOUS ?

Nous avons défini la dimension affective de l'apprentissage par les émotions qui ont une fonction d'orientation de la conduite (lien avec la motivation) et une fonction sociale de communication s'exprimant surtout par le comportement non verbal. Nous avons mis en évidence qu'une affectivité positive a un impact sur l'apprentissage en favorisant une augmentation de la créativité, une meilleure flexibilité en résolution de problème, une plus grande efficacité dans la prise de décision ainsi qu'une motivation intrinsèque. Nous avons vu également qu'une émotion négative n'est pas forcément liée à une situation de non-apprentissage, mais doit être considérée comme une phase d'un processus cognitif-affectif. Un apprenant qui gère ses émotions par des stratégies affectives adaptées est plus efficace.

Nous avons mis en évidence quelques impacts possibles des interactions sociales sur cette dimension affective de l'apprentissage.

L'affectivité positive sera notamment liée à un climat socio-affectif favorable, dont nous avons parlé au point 5.2.2. Une affectivité négative caractérisée par l'incertitude, peut entraîner des comportements de comparaison sociale, qui en retour vont atténuer cette affectivité. Le dispositif de formation permet-il à ces comportements de se réaliser ?

En référence au concept de flânerie sociale, le travail en groupe pourrait favoriser ou inhiber la motivation de l'individu.

Nous avons vu à nouveau que le contexte de l'interaction et celui spécifique des dispositifs hybrides aura un impact important sur la communication non verbale, centrale dans cette dimension affective de l'apprentissage. Nous détaillons cette question au point suivant.

5.3 INTERACTIONS SOCIALES DANS UN DISPOSITIF MEDIATISE

Dans les dispositifs qui nous occupent, la mise à distance est accompagnée de l'utilisation d'un environnement d'apprentissage informatisé. Il y a donc passage d'une communication présentielle à une communication médiatisée par l'ordinateur et le réseau.

La médiatisation permet de préserver la présence à distance, présence tant cognitive que sociale, communicationnelle et relationnelle, donc la situation d'interaction. Cette idée de « présence à distance » renvoie aux travaux sur la téléprésence, traitant des indicateurs de présence des interactants dans un espace virtuel. Weissberg (2000) soutient l'idée qu'imiter la présence à distance étant impossible, il convient d'envisager la téléprésence comme un nouvel espace d'interaction, transposant et recomposant les dimensions de la situation d'interaction. Ainsi, il y a perte de certains éléments de la situation présentielle au profit de nouveaux éléments.

Le fait que cette présence soit plus ou moins bien soutenue à distance va dépendre à la fois de l'expérience d'usage de l'environnement (maîtrise des outils, des règles d'usage, etc.) des acteurs ainsi que des spécificités technologiques de l'environnement. Par ailleurs, quel que soit le soutien apporté pour soutenir la présence et les interactions sociales, la situation d'interaction sera transformée, comme souligné notamment par les travaux sur la téléprésence. Nous parlons évidemment de transformations selon notre point de vue de chercheur. Il est évident que selon le point de vue de l'utilisateur, interagir dans un environnement médiatisé peut être vécu comme une réduction par rapport à la situation présentielle car les modalités habituelles ne sont plus efficaces et d'autres doivent être apprises.

5.3.1 USAGE DE L'ENVIRONNEMENT TECHNOLOGIQUE

L'usage effectif qu'ont les acteurs de l'environnement est central. On peut parler d'expérience d'usage qui va être influencée par certaines caractéristiques des acteurs (degré de maîtrise, degré d'usage, besoins, etc.), du dispositif de formation (préparation technique, accompagnement) et de l'environnement technologique (adéquation des médias aux besoins communicationnels). L'expérience d'usage représente à la fois les usages développés et la perception des acteurs quant à l'adéquation par rapport à leurs besoins.

Cela renvoie à la notion d'affordance qui définit la relation entre les caractéristiques des outils et celles des usagers qui les utilisent (Norman, 1988). Dans le domaine de l'apprentissage, on parlera d'affordances pédagogiques (Kirschner, 2002, cité par Jermann, 2004) pour désigner les caractéristiques d'un artefact déterminant si et comment une expérience d'apprentissage spécifique peut avoir lieu dans un contexte donné comme par exemple un travail de groupe.

Cela renvoie également au travail de Rabardel (2001) sur la construction des usages. Comme nous l'avons abordé au chapitre précédent (point 4.3.2), quand l'individu utilise un artefact (un outil), il le fait pour réaliser une action particulière et va développer des schèmes d'utilisation de cet artefact, qui deviendra ainsi pour lui un instrument au service de cette action. Rabardel décrit certains principes dans le choix des outils et la construction

des schèmes d'utilisation. Le principe d'économie considère que l'individu a tendance à choisir et se servir pour le plus de tâches possibles de l'outil le plus disponible ou qu'il connaît le mieux. Parallèlement, il recherchera l'efficacité : l'individu a tendance à choisir et à se servir de l'outil le plus efficace au regard des actions qu'il a à réaliser. Ainsi, si on lui propose un outil qui ne lui semble pas adapté, il pourra en choisir un autre ou développer des schèmes d'utilisation différents de l'outil proposé.

L'expérience d'usage sera donc influencée par le degré de maîtrise et les besoins des acteurs. Le degré de maîtrise sera dépendant du temps et de l'énergie que l'apprenant a consacrés pour s'approprier les outils. Cet engagement, cet effort que l'apprenant va déployer sera lui-même dépendant de l'acceptation de l'outil par l'apprenant. L'apprenant acceptera ou adoptera l'outil s'il en perçoit l'avantage d'utilisation ou l'adéquation par rapport à ses besoins, l'accessibilité (charge cognitive, accessibilité technique, stabilité), la facilité de prise en main et la flexibilité.

Un autre facteur qui influencerait l'expérience d'usage est l'adéquation des outils aux besoins communicationnels. Ainsi, un certain nombre de travaux s'intéressent aux effets des technologies sur les processus communicationnels dans les groupes. Même si nous considérons que l'usage que les acteurs ont des outils est central et que ceux-ci ne peuvent être envisagés en dehors de leur impact sur les usages (Meunier et Peraya, 2004), nous considérons que ces travaux peuvent apporter un éclairage pour comprendre cet usage. Voyons cela au point suivant.

5.3.2 SPÉCIFICITÉS DES TECHNOLOGIES

L'environnement technologique est plus ou moins à même de soutenir et favoriser des interactions informelles et formelles dans le cadre d'activités organisées. Même si nous pensons que c'est le scénario pédagogique ou ce qu'en fait l'apprenant qui prime dans l'expérience d'apprentissage, l'usage de tel ou tel outil n'est jamais neutre même si les limitations peuvent être plus ou moins compensées par le scénario lui-même et les acteurs. Ainsi chaque média pourra plus ou moins soutenir tel ou tel type d'interaction (sociale, cognitive) (Wegerif, 1998).

Différents groupes de recherche se sont intéressés à l'adaptation des outils en fonction des besoins communicationnels. Nous avons retenu les travaux qui nous semblaient apporter un éclairage intéressant sur la spécificité des outils. La théorie de la richesse des médias (Media richness theory) s'intéresse à la capacité des technologies à diffuser un message sans ambiguïté. Les principales hypothèses de cette théorie sont que les médias varient dans cette capacité et sont donc plus ou moins adaptés en fonction des types d'échanges envisagés. Ainsi un média riche est préférable dans une situation de communication « équivoque » comme par exemple une négociation alors qu'un média « pauvre » sera suffisant pour échanger des informations non ambiguës (par exemple l'envoi d'un ordre du jour pour une réunion). Daft et Lengel (1984) proposent quatre critères permettant de classer les médias selon leur degré de richesse : a) la rapidité de feedback ; b) le degré de diffusion d'indicateurs « non verbaux » ; c) la variété de symboles diffusés par le média (numériques, visuels, auditifs, etc.) ; d) la capacité de diffuser les indicateurs socio-émotionnels. Dennis et Valacich (1999) vont revisiter cette théorie pour l'adapter aux besoins de la communication médiatisée par ordinateur. Ils vont proposer la théorie de la synchronicité. Considérant que les indicateurs proposés par Daft et Lengel renvoient plus à

la question de la présence sociale (plus un média est riche, plus il peut soutenir la présence sociale), ils vont ajouter des indicateurs relatifs au traitement de l'information : le nombre de conversations pouvant être traitées simultanément (« parallelism »), le niveau d'édition du message permettant de le revoir avant de l'envoyer (« rehearsability »), le niveau de retraitement d'un message (« reprocessability »). Passant en revue certains médias selon ces caractéristiques (voir Tableau 8), ils mettent en évidence qu'aucun média ne possède les meilleures valeurs sur toutes ces caractéristiques, contrairement à ce qu'avançaient Daft et Lengel. Ils estiment ainsi qu'un média est plus ou moins riche en fonction de la situation : les individus, la tâche, le contexte social. Ainsi, une situation présenteielle ne sera pas forcément la plus riche.

TABLEAU 8 – CARACTERISTIQUES DE MEDIAS SELON DENNIS ET VALACICH (1999, P.3)

	Feedback	Symbol Variety	Parallelism	Rehearsability	Reprocessability
Face-to-face	high	low-high	low	low	low
Video conference	medium-high	low-high	low	low	low
Telephone	medium	low	low	low	low
Written mail	low	low-medium	high	high	high
Voice mail	low	low	low	low-medium	high
Electronic mail	low-medium	low-high	medium	high	high
Electronic phone ("chat")	medium	low-medium	medium	low-medium	low-medium
Asynchronous groupware	low	low-high	high	high	high
Synchronous groupware	low-medium	low-high	high	medium-high	high

Pour déterminer quel est le meilleur média en fonction de la situation, Dennis et Valacich vont aussi ajouter des dimensions liées à la tâche et aux processus de communication dans les groupes (voir Figure 13). Exploitant les apports de la théorie TIP (temps, interaction, performance) de McGrath (1991), ils vont tenir compte de trois fonctions des tâches dans un groupe : la production, le bien-être du groupe, le soutien de chaque membre. Ils vont ensuite considérer deux objectifs fondamentaux de la communication dans les groupes : 1) la « conveyance » ou la dissémination d'une diversité d'informations provenant de différentes sources, avec l'objectif que cette information disséminée et obtenue soit la plus pertinente possible pour comprendre la situation ou la tâche ; 2) la « convergence » ou la possibilité de comprendre les points de vue, la compréhension que chacun a de l'information disséminée, avec l'objectif de développer une compréhension commune, partagée des informations. Ce deuxième objectif rejoint les travaux de Clark et Brennan (1991) sur le « grounding » ou l'élaboration d'une compréhension partagée entre des partenaires, dimension importante de l'apprentissage collaboratif. Ils se sont également intéressés à l'impact des médias dans ce domaine et identifient les contraintes et les coûts qu'ils représentent plus ou moins pour développer cette compréhension partagée : délai dans le discours, démarrage d'une discussion, changement de locuteur, repérage des erreurs, etc. Et ces auteurs mettent en évidence que dans une conversation, les deux partenaires tentent à minimiser l'effort nécessaire pour se comprendre. Ainsi, ils vont adapter leurs techniques de « grounding » en fonction des médias utilisés, en fonction de cette « loi du moindre effort ».

Mais revenons à Dennis et Valacich. Sur base de leur modèle, les auteurs vont avancer certains principes pour le choix des médias. Quand la « convergence » est requise, il faut privilégier des médias de haut niveau de synchronicité (c'est-à-dire de haut niveau de feedback et de bas niveau de parallélisme). Quand c'est la « conveyance » qui est prioritaire,

les médias de bas niveau de synchronicité (c'est-à-dire de bas niveau de feedback et de haut niveau de parallélisme) seront plus adaptés ainsi que ceux permettant un haut niveau de retraitement (« reprocessability»). Dans tous les cas, les médias permettant un haut niveau d'éditabilité (« rehearsability ») conduiront à de meilleures performances de communication. Enfin, pour les nouveaux groupes, il s'agira de privilégier des médias à haut niveau de synchronicité (c'est-à-dire de haut niveau de feedback et de bas niveau de parallélisme) et permettant de diffuser un ensemble de symboles soutenant la présence sociale. Plus le groupe sera établi, moins il aura besoin de haut niveau de synchronicité.

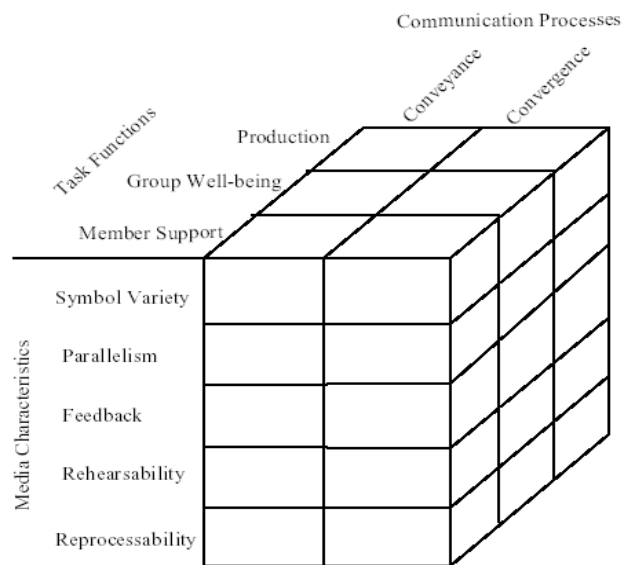


Figure 13 – Articulation entre les caractéristiques de médias, les fonctions des tâches et les processus de communication (Dennis et Valacich, 1999, p.5)

Ces théories tentent de mettre en évidence quels outils sont plus propices à soutenir certains types d'échanges. Gardons cependant à l'esprit que dans les contextes éducatifs actuels, c'est la communication asynchrone basée sur le texte qui est la plus utilisée. Elle permet l'indépendance temporelle. Elle est importante pour les contributions demandant un temps de réflexion. En asynchrone, la vidéo et l'audio commencent à être utilisés. Ils semblent avoir un intérêt pour certains types d'interactions comme par exemple le feedback à l'apprenant. D'une part, le feedback aurait plus d'impact pour l'apprenant et d'autre part, c'est fort probablement un gain de temps pour l'enseignant. Les nouveaux systèmes misent sur le mixage des deux modes de communication, synchrones et asynchrones.

Si on tient compte de ce que proposent Dennis et Valacich, les débats et argumentations conduisant à une compréhension commune des phénomènes (convergence) devraient en priorité être soutenus par des outils de haut niveau de synchronicité comme la situation présente ou la visioconférence. Pour des dispositifs quasi entièrement distants, la visioconférence serait la plus adaptée, or ces systèmes sont encore peu répandus aujourd'hui étant donné leur besoin important de bande passante. Par ailleurs, les médias de haut niveau de synchronicité ont des niveaux très bas de retraitement et d'éditabilité. Les outils les plus répandus actuellement sont le forum, le Wiki (asynchronous groupware selon le Tableau 8) et le *chat* (synchronous groupware). Si on prend l'exemple du forum classique le plus répandu, il est clair que de par sa représentation linéaire de la discussion, il présente

des limites pour l'argumentation qui fonctionne sur un mode récursif (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). Ainsi d'autres outils existent ou se développent encore aujourd'hui pour dépasser ce caractère linéaire : les outils de carte conceptuelle, d'argumentation, les tableaux interactifs, les Wikis.

Par ailleurs, en plus des outils propres à la communication, d'autres sont aussi importants pour soutenir la présence à distance. Nous avons repris dans le Tableau 9 quelques actions d'une situation d'apprentissage impliquant une situation d'interaction, et avons indiqué quelques outils relativement communs pouvant être utilisés plus spécifiquement pour soutenir ces actions.

TABLEAU 9 – ACTIONS ET OUTILS SPECIFIQUES ADAPTES

Actions	Quelques outils spécifiques
S'engager dans la formation : <ul style="list-style-type: none"> • en étant informé du dispositif de formation – information partagée ; • en se familiarisant avec les autres acteurs (enseignants, pairs) ; • en percevant la présence des autres et sa propre place. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pages Web, outil de nouvelles ; • Pages Web perso ; • Outils de présence (« qui fait quoi ? »)
Interagir (discuter, échanger) <ul style="list-style-type: none"> • Echanger des informations, des points de vue • Prendre des décisions 	<ul style="list-style-type: none"> • Outils asynchrones : forum, email • Outils synchrones : <i>chat</i>
Structurer les échanges et les productions communes	<ul style="list-style-type: none"> • Outils de conception de cartes conceptuelles, de plans, outils d'argumentation, tableaux interactifs, Wiki
Partager des documents, des travaux	<ul style="list-style-type: none"> • Outils de gestion de ressources
Organiser un travail de groupe, prendre des rendez-vous	<ul style="list-style-type: none"> • Outils de planification de tâches et de prise de rendez-vous ; calendrier partagé

Cependant, même si certains outils peuvent être plus propices à soutenir certains types d'échanges, la manière dont les acteurs utilisent réellement ces outils est fondamentale. Même si un environnement ne possède pas d'outil censé soutenir la présence sociale comme par exemple un outil de communication synchrone, celle-ci peut être soutenue par un certain type d'expressions à travers des outils asynchrones. Nous y reviendrons.

5.3.3 IMPACT SUR LES INTERACTIONS SOCIALES

Au terme des deux parties précédentes, nous considérerons que c'est l'usage que font les apprenants d'outils spécifiques qui aura un impact sur les interactions sociales.

Nous avons vu dans le point 5.2 plusieurs facteurs intervenant dans l'impact des interactions sociales dans l'apprentissage et qui pouvaient être influencés par le contexte spécifique des dispositifs hybrides : la présence sociale, le climat socio-affectif, l'intensité et la structuration de l'interaction. Un autre élément est que le contexte de l'interaction est transformé. Voyons comment ces facteurs sont affectés par l'usage des outils.

L'INTERACTION : RÉDUCTION ET TRANSFORMATION

Un certain nombre de chercheurs « optimistes » considèrent que l'introduction des technologies du réseau dans l'enseignement universitaire va faciliter les interactions entre apprenants et enseignants et favoriser la transition vers une épistémologie de type socio-constructiviste. Mais il semble que cela ne soit pas aussi simple.

La dynamique des interactions via un environnement technologique sur un mode essentiellement écrit est différente de celle qui a lieu en présentiel (Linard, 1993) : la situation d'interaction est transformée. Si la mise à distance d'une partie de la formation offre une certaine flexibilité et permet de dépasser certaines contraintes professionnelles et familiales, dans l'usage, elle tend à réduire les interactions sociales riches d'un point de vue cognitif, de l'ordre de la confrontation de points de vue alors qu'elle pourra faciliter dans certains cas des interactions d'entraide (voir réseau d'entraide au point suivant).

Ainsi, les difficultés résident davantage dans la mise en place d'une réelle collaboration à distance, nécessitant une certaine intensité d'échanges (Bourgeois et Nizet, 1999) : ce sont donc le plus souvent des démarches de coopération au sens de partage de tâches qui ont lieu. Rovai (2002) met en évidence dans une recherche que le sens de communauté est plus dépendant des conditions de scénario et des acteurs que du mode d'interaction face-à-face ou à distance via un environnement technologique. Cette recherche met malgré tout en évidence que la question de la communauté est plus sensible virtuellement qu'en face-à-face. Interagir en ligne demande en effet plus d'effort et d'attention. Jacquinot (2002)¹³ fait le même constat : *« l'apprentissage collaboratif en réseau médiaté, dont on parle beaucoup aujourd'hui, comme si, avant les technologies, il n'y avait pas d'apprentissage collaboratif en réseau ! Une très large étude menée par l'Open University montre plusieurs choses : le niveau d'activité est très variable et plutôt bas ; les échanges théoriques sur l'objet d'apprentissage sont très rares ; les demandes d'aide au tuteur sont très importantes, mais il y a peu de collaboration entre les participants ; enfin les tuteurs sont généralement très enthousiastes mais très peu capables de soutenir l'interaction des apprenants. »*

A côté des difficultés liées à la réelle collaboration en ligne, l'interaction en réseau comporte un atout majeur pour l'apprentissage : elle laisse des traces qui peuvent être traitées. Cela renvoie à la dimension de « reprocessability » dont parlent Dennis et Valacich (1999), vue au point 5.3.2. La trace des interactions représente une sorte de mémoire externe collective, qui facilite la structure, le retraitement et la réflexion métacognitive. Cependant l'usage même de ces traces pour l'apprentissage doit être appris.

¹³ Extrait des Actes des 3^e rencontres du FFFOD (p.26) : http://www.fffod.org/Upload/CompteRendu/Logo_27_F.doc

CLIMAT SOCIO-AFFECTIF ET PRÉSENCE SOCIALE

On l'a vu, l'affectivité joue un rôle important dans l'expérience d'apprentissage. On a vu également qu'elle avait un rôle social important, nous permettant d'être en relation avec le monde et les autres et se manifestant essentiellement dans notre communication non verbale. Dans les dispositifs qui nous occupent, la mise à distance et la médiatisation entraînent une séparation physique qui réduit les possibilités d'expression de cette affectivité.

Ainsi, ces environnements peuvent générer beaucoup de frustrations dues notamment à des difficultés techniques et au manque de feedback immédiat pouvant renforcer des appréhensions initiales à la communication. En effet, les apprenants entrent pour la plupart dans un univers non familier aussi bien au niveau technologique qu'au niveau des nouveaux modes de communication que les dispositifs de formation hybride impliquent. Pour certains, des sentiments d'anxiété, de confusion, de frustration et de détresse peuvent apparaître alors que pour d'autres ce seront plutôt des sentiments d'excitation et d'enthousiasme devant la nouveauté (Hara et Kling, 2003; O'Regan, 2003). Au-delà de l'usage même de l'outil, la frustration peut provenir simplement de la question de la gestion du temps, de l'organisation des activités à distance.

De plus, la réduction d'une partie des éléments de la situation d'interaction (éléments non verbaux et contextuels) va avoir plusieurs effets potentiels. L'un d'entre eux est le sentiment d'isolement venant d'un manque d'information concernant la présence et l'attention mutuelle. Le sentiment d'isolement représente un des facteurs d'abandon majeurs en Formation A Distance (Henri et Kaye, 1985; Glikman, 2002). Un autre est l'effet de « désindividuation » (Postmes, Spears et Lea, 1999) ou de désengagement, préjudiciable dans le travail de groupe. L'utilisateur se sent moins impliqué dans la relation avec les autres, a un sentiment de liberté individuelle qui peut le conduire à réduire ou différer ses interactions. Mais cette réduction de la communication non verbale peut avoir pour d'autres un effet positif car, se sentant moins impliqués « physiquement », ils se sentent plus libres d'interagir. On parlera de l'effet écran.

Ces difficultés renvoient au concept de *présence sociale* définie comme « la capacité des apprenants à se projeter socialement et émotionnellement en tant que personnes réelles dans une communauté d'apprenants »¹⁴ (Garrison, Anderson et Archer, 2000). C'est en quelque sorte ce que chacun projette et ce qu'il peut percevoir de l'autre dans l'interaction. Cette présence sociale comprend deux dimensions, celle d'*intimité* qui relève de la possibilité de contact visuel et de proximité, et celle de l'*immediacy*, le niveau de réactivité de l'enseignant (temps de réponse, type de réponse) ou des pairs. Cela renvoie aux travaux sur la relation interpersonnelle. Des recherches récentes montrent que cette présence sociale a un impact non négligeable sur l'apprentissage. Elle serait fondamentale dans des environnements d'apprentissage soutenant la construction active des connaissances par la négociation sociale (Gunawardena, 1995).

Pour que cette présence sociale puisse se construire dans un environnement médiatisé, nous avons vu que certains outils étaient plus propices. Cependant, le fait que l'écrit porte l'essentiel des interactions dans la communication médiatisée actuelle, nécessite plus

14 « the ability of learners to project themselves socially and emotionally as 'real' people into a community of learners »

d'explicitation de la part des interactants de tout ce qui constitue l'interaction et qui dans le présentiel est de l'ordre de l'implicite comme ce qui relève de la relation (Beaudouin et Velkovska, 1999). Ainsi c'est au niveau des interactions elles-mêmes que la présence sociale pourra être soutenue grâce à la manifestation de certains types d'interactions (Rourke, Anderson, Garrison et al., 2001) : des expressions d'attention mutuelle et de présence, des expressions de renforcement social (compliment, encouragement, etc.), des expressions d'émotion et de sentiments. Des codes de communications (utilisation des smileys, des avatars) se développent également et les communautés informelles semblent s'en accommoder pour entretenir des interactions émotionnellement chargées (Baym, 1995; Dillenbourg, Poirier et Carles, 2002).

Enfin, dans les environnements médiatisés, on peut se demander quelles interactions seront susceptibles de réduire les frustrations potentielles ou de les renforcer. Ainsi par exemple des interactions sociales « forcées » dans le cadre d'un travail de groupe peuvent augmenter encore le sentiment de frustration. Jézégou (1998) parle de l'importance de la construction autonome d'un réseau d'entraide et de soutien. Cela renvoie également au « social context of learning » (Kerka, 1999) qui sous-entend que l'apprenant ne peut pas travailler de manière totalement indépendante (Brockett et Hiemstra, 1991). Une étude s'intéressant à la constitution de réseau d'entraide dans la e-formation (Foucault, Metzger, Pignorel et al., 2002) définit ce concept en le rapprochant de celui de réseau et de communauté. Un réseau d'entraide se crée autour d'intérêts ponctuels liés à la formation, à la suite d'un acte volontaire (pour mieux comprendre le fonctionnement de la plate-forme, le contenu d'un module, etc.) et peut être amené à se transformer en communauté où la dimension sociale, la convivialité, l'affectif (d'Halluin, 2002) voire le sentiment d'appartenance (Borredon, 2000) prennent plus de place. Selon Foucault et al. (2002), l'évolution vers une communauté pourrait diminuer le taux d'abandon. Mais une communauté peut également se mettre en place hors du dispositif de formation dans la sphère familiale, sociale ou professionnelle.

LE CONTEXTE D'INTERACTION

A côté des théories s'intéressant à l'adaptation des médias aux besoins communicationnels, voyons comment les médias transforment « potentiellement » le cadre présentiel traditionnel de l'éducation, à la fois par sa capacité d'ouverture d'un espace habituellement fermé, et également ce qui nous semble fondamental dans l'apport des technologies aux dispositifs de formation, son effet « intégrateur ».

Tenant compte du cadre de la situation tel que défini par Picard au point 5.1, on peut considérer que le cadre présentiel traditionnel est constitué le plus souvent d'une salle de classe, espace relativement fermé, dans lequel l'enseignant travaille isolément de ses collègues et y accomplit l'essentiel de son travail auprès des apprenants. Les interactions sont directes. Les technologies du réseau vont ouvrir la structure fermée de la classe, « potentiellement ». Les interactions sont en partie mises à distance. Pourquoi « potentiellement » ? C'est toute la question de savoir comment l'enseignant va utiliser ces technologies, comment il va adapter le cadre distant en fonction du cadre présentiel et vice-versa. Va-t-il vouloir préserver le cadre présentiel ou va-t-il profiter du potentiel d'ouverture et d'interactions permis par ces technologies ? Et comment les apprenants vont-ils percevoir ce cadre distant par rapport au présentiel ? Ces questions renvoient également au principe de la métaphore. Les environnements technopédagogiques utilisent

généralement une métaphore de l'environnement présentiel (bibliothèque, devoirs, exposés, etc.) et les travaux sur la métaphorisation des environnements tendent à mettre en évidence que les participants adoptent les comportements sociaux semblables à ceux de l'environnement de référence (Peraya, 2003; Collard, 2004).

L'environnement virtuel « Web » joue également un rôle majeur d'intégrateur (Dillenbourg, Poirier et Carles, 2002), permettant de rendre accessible à tous les acteurs dans un même espace les différentes ressources et fonctions nécessaires du dispositif de formation : communication, information, gestion, activités, etc. (Peraya, 2003). On peut le considérer comme une sorte d'espace permettant de rassembler les espaces présentiel et distants ainsi que collectifs et individuels. Nous aimons parler d'espace de mutualisation et d'interaction dont nous proposons une schématisation à la Figure 14. Beaudouin et Velkoska (1999) parlent d'un cadre de participation, en référence à Goffman, comme un territoire commun où les espaces isolés sont interconnectés.

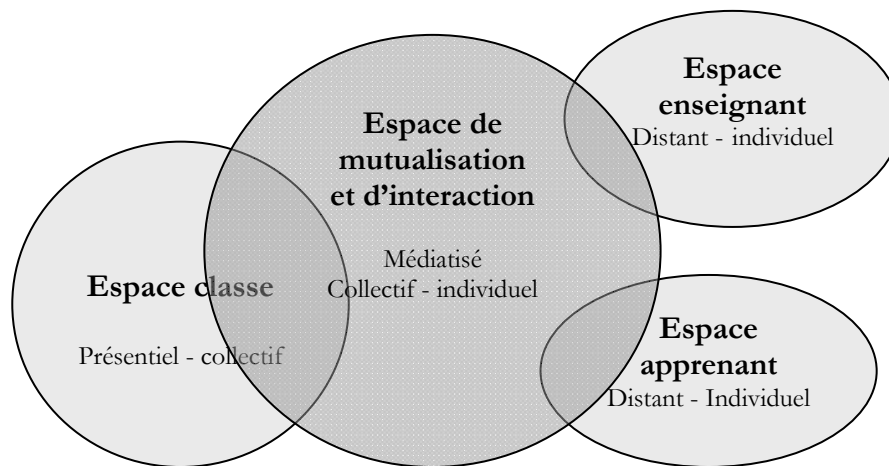


Figure 14 – Espace de mutualisation et d'interaction

D'un point de vue technique, ces espaces sont des plates-formes de formation ou Learning Management Systems. En 2005, 241 plates-formes sont répertoriées par Thot, site spécialisé pour la formation à distance¹⁵. Ces plates-formes de formation intègrent les outils nécessaires aux étudiants pour la réalisation de leur projet et activités. On voit se développer actuellement des portails dont la philosophie est de soutenir des communautés virtuelles et qui commencent à voir le jour dans le domaine de la formation (Guzdial, Rick et Kehoe, 2001). Ces environnements d'apprentissage plus ouverts laissent une plus large part de décision à l'apprenant et soutiennent davantage le sentiment de présence sociale (Gunawardena, 1995).

Pour certains, trois espaces sont importants à prendre en compte : l'espace privé pour chaque apprenant, l'espace commun à la classe et l'espace de groupe pour les activités collaboratives (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). Dans les environnements « faits sur mesure », ces espaces peuvent être clairement distingués dans l'interface (Joye, Deschryver et Peraya, 2003). Dans les plates-formes actuelles largement diffusées comme Moodle ou

¹⁵ « Répertoire Thot 2005 des plates-formes e-formation, e-learning », accès restreint sur <http://thot.cursus.edu> (dernier accès en septembre 2006).

Claroline¹⁶ (Lebrun, 2006), ils se distinguent au travers des outils mis à disposition. L'espace privé est peu pris en compte. Dans Moodle, il existe un Journal de bord qui peut servir de support au travail réflexif de l'étudiant tout au long de la formation. Les Dépôts de devoir sont également privés. Dans Claroline, aucun outil n'offre réellement d'espace privé. Ainsi, dans ces outils largement diffusés, l'espace privé est peu pris en charge. C'est donc à l'apprenant de le constituer sur son poste de travail personnel.

Comme nous l'avons abordé dans le chapitre précédent, les interactions sociales sont à la fois faites d'échanges verbaux, d'actions et de présence. En ce qui concerne les outils d'échanges, on les distingue généralement par leur caractère synchrone (*chat*, Shoutbox) ou asynchrone (forums, courrier électronique, listes de diffusion) ainsi que par la diversité des modes d'accès : publics ou privés. La plupart des outils de communication sur les plates-formes largement diffusées sont asynchrones : forum, email voire les Wikis. La visibilité des actions (production, évaluation d'une production, etc.) est ouverte sur Claroline et fermée sur Moodle (espace devoirs). Cependant, si les enseignants souhaitent rendre visibles les productions, ils peuvent utiliser d'autres outils pour diffuser les actions comme les Wikis et les forums. Enfin pour soutenir la présence, les LMS se dotent de plus en plus d'outils d'awareness ou de présence, le plus répandu étant celui permettant de voir qui est présent sur la plate-forme quand on s'y connecte voire même de pouvoir contacter d'un simple clic cette personne. Il en existe d'autres comme par exemple l'outil permettant de voir les dernières actions réalisées sur la plate-forme et par qui. Cependant nous faisons l'hypothèse que les LMS les plus répandus répondent à la réalité la plus large des pratiques pédagogiques. Ainsi les supports aux interactions sociales sont présents mais peu développés pour soutenir des interactions riches de tâches collaboratives (outils de structuration). Pour trouver des outils plus élaborés, il faut aller vers des outils « maison » ou des groupwares, mais qui sont d'un usage plus localisé.

Par ailleurs, les environnements technopédagogiques actuels, en intégrant les espaces présentiels/collectifs et distants/individuels, articulent des rythmes différents de travail, de temporalités différentes, pas toujours compatibles. Les activités demandant une certaine interdépendance et une synchronisation entre les apprenants ne sont donc pas sans poser problème (Dieumegard, Clouaire et Leblanc, 2006). Ainsi, alors que la mise à distance est envisagée dans certains cas pour améliorer la flexibilité du dispositif, la pratique montre qu'il importe de mettre des balises temporelles pour réintroduire de la synchronicité et permettre aux acteurs d'interagir. Interviennent ici aussi les outils de présence de type « qui a fait quoi dernièrement » ainsi que la visibilité des travaux, qui permettent de se représenter l'état d'avancement des autres.

Un défi des dispositifs de formation médiatisés sera donc de proposer un bon dosage d'interactions.

QUE RETENONS-NOUS ?

La situation d'interaction médiatisée prendra plus ou moins de place, sera vécue par l'apprenant en fonction de l'usage qu'il a de l'environnement et des spécificités techniques

¹⁶ Claroline continue à être développée par un consortium universitaire. Parallèlement, son créateur a repris cette plate-forme dans le but de la faire évoluer dans une direction différente du logiciel original (clonage – fork) et l'a rebaptisée Dokeos.

de cet environnement. Il utilisera un environnement pour interagir s'il perçoit qu'il répond à ses besoins communicationnels et si l'énergie et le temps dépensés pour se l'approprier sont adaptés.

L'environnement technopédagogique tend à transformer (potentiellement) le cadre présentiel « traditionnel », d'une part en ouvrant un cadre fermé et en soutenant davantage les interactions, et d'autre part en intégrant l'espace présentiel collectif et les espaces individuels distants des acteurs. Ces effets potentiels dépendront des acteurs, de ce qu'ils feront des outils et de leurs « affordances ».

Les outils actuels les plus répandus dans l'enseignement soutiennent bien les interactions de type « entraide ». Les interactions plus riches de l'ordre de la confrontation de points de vue (demandant une structuration des interactions) sont encore peu soutenues. Pour avoir lieu, elles demandent beaucoup d'efforts et d'énergie de la part des apprenants et des enseignants et surtout une capacité à utiliser les traces.

Interagir à distance via un environnement médiatisé a un impact important sur le climat socio-affectif et la présence sociale. Plusieurs effets sont rapportés : des frustrations liées au manque de feedback immédiat, aux difficultés techniques et à la gestion des activités ; un sentiment d'isolement venant d'un manque d'information concernant la présence et l'attention mutuelle ; l'effet de désindividuation ; l'effet écran. Ces effets sont en grande partie imputables au manque de présence sociale. Pour soutenir cette présence, en plus des outils de présence, certaines formes d'interactions doivent pouvoir se manifester. Elles demandent à être apprises par les acteurs ce qui suppose là aussi d'y consacrer du temps et de l'énergie.

5.4 IMPLICATIONS POUR LA SUITE

Ce chapitre nous a permis de faire le point sur le concept d'interaction sociale, sur son rôle dans l'apprentissage et sur la manière dont la situation d'interaction est transformée par le cadre distant médiatisé.

Il nous a permis de mettre en évidence un certain nombre de caractéristiques propres aux interactions sociales, que nous pouvons prendre en compte dans notre cadre conceptuel pour approcher l'expérience d'apprentissage des apprenants dans un dispositif hybride. Ainsi, nous considérons que, dans les dispositifs qui nous occupent, les interactions sont faites de la présence, des actions et des paroles des acteurs, intervenant en présentiel ou à distance via l'environnement technopédagogique. Ces interactions peuvent être conduites par la tâche (« task-driven ») et par les relations socio-affectives entre les apprenants. L'expérience d'apprentissage peut donc porter sur un objet cognitif et un objet affectif (émotion, conflit social, etc.). Selon les théories sociales de l'apprentissage, des interactions portant sur les deux types d'objets, soutenues et bidirectionnelles entre les enseignants et apprenants et entre apprenants autour de tâches communes seraient plus porteuses en terme d'apprentissage que les interactions unidirectionnelles de l'enseignant vers l'apprenant.

Cette place que prend l'interaction sociale dans l'expérience d'apprentissage peut se comprendre par différents facteurs qui nous permettent de préciser nos variables en lien avec l'expérience d'apprentissage. Un de ces facteurs est la perception par l'apprenant de la présence sociale (climat social et feedback), de la charge de travail, du travail de groupe, de

l'environnement technopédagogique (niveau d'intégration, d'adaptation aux besoins, de charge cognitive, d'accessibilité technique). D'autres facteurs concernent le dispositif de formation lui-même : les approches d'enseignement, la place des interactions sociales (intensité/structuration, en présentiel/à distance, la visibilité des actions, le soutien du climat et de la présence). Enfin, comme nous l'avions déjà abordé dans la partie 2, la conception de l'apprentissage, qu'elle soit quantitative ou qualitative, pourra aussi permettre de comprendre la place que prennent les interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage des apprenants. Le fait que l'environnement technopédagogique favorise une intégration de l'espace collectif présentiel et des espaces distants individuels, nous amène à considérer un autre facteur individuel : le contexte personnel de l'apprenant (familial, social et professionnel) en termes de ressources et de contraintes, pouvant apporter des éléments de compréhension au niveau d'implication de l'apprenant dans les situations d'interaction médiatisées.

L'évolution dans la manière d'expérimenter les interactions sociales dans un dispositif hybride peut se comprendre notamment par l'évolution de la relation entre les acteurs et par l'apprentissage que l'apprenant fait de nouveaux modes d'interaction et de l'appropriation progressive de l'environnement technopédagogique. ■

6. CADRE ET MODELE D'ANALYSE

Rappelons que cette recherche vise à explorer l'expérience d'apprentissage d'apprenants dans des dispositifs de formation hybride et plus spécifiquement quels rôles y prennent les interactions sociales. Cette expérience est appréhendée par ce que nous en disent les apprenants eux-mêmes. Cet intérêt est apparu au cours de notre pratique dans ces dispositifs de formation. Un cadre est proposé pour approcher ces expériences.

Ainsi, à partir des apports de chacune des trois parties précédentes, ce chapitre va nous amener à répondre aux questions suivantes :

Quels sont les objectifs de la recherche ?

De quelle manière comptons-nous répondre à ces objectifs ? Quelle cadre d'analyse proposons-nous, en reprenant les variables de l'expérience d'apprentissage établies au terme de la partie 3, et en l'enrichissant des apports des parties 4 sur la caractérisation des dispositifs hybrides et 5 sur les interactions sociales dans l'apprentissage ?

Quelles sont plus précisément les questions de la recherche ?

6.1 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Les dispositifs de formation hybrides articulent des phases de formation en présence et à distance, phases soutenues par un environnement virtuel d'apprentissage. Les situations d'enseignement-apprentissage se transforment. Des observations dans notre pratique nous ont permis de mettre en évidence d'une part des apports et des contraintes de ces dispositifs chez les apprenants (grandes frustrations générées par le travail de groupe à distance, intérêt pour les possibilités de suivi à distance) et d'autre part la nécessité d'un accompagnement adapté à distance (très lourd pour l'encadrement du travail de groupe si on veut que ce soit porteur). Nous avons voulu mieux comprendre la manière dont les apprenants vivaient les nouveaux modes d'interaction générés par ces dispositifs. Pour ce faire, nous avons choisi dans ce travail d'aborder la question du rôle des interactions sociales dans l'apprentissage à partir de l'expérience d'apprentissage des apprenants, c'est-à-dire à partir de ce qu'ils nous disent de leur vécu d'apprentissage dans des dispositifs de formation spécifiques.

Considérant l'expérience d'apprentissage dans toute sa complexité telle que nous l'avons décrite dans la partie 2, nous avons deux objectifs :

1. Décrire les expériences d'apprentissage significatives des apprenants dans des dispositifs hybrides, à différents moments de la formation, quel rôle y prennent les interactions sociales et à quelles situations d'apprentissage des dispositifs hybrides elles se rapportent. Décrire l'expérience d'une situation d'interaction spécifique choisie par le chercheur comme potentiellement problématique (situation de collaboration à distance). Ces descriptions permettront d'être plus consciente de l'évolution et des variations dans la manière d'expérimenter les interactions sociales dans des dispositifs hybrides spécifiques. Le cadre (questionnement et mode

d'analyse) doit en outre offrir un outil simple aux enseignants pour questionner leurs pratiques.

2. Explorer les conditions de manifestation de ces expériences et de leur évolution potentielle de manière à suggérer des pistes pour développer et gérer les interactions sociales des dispositifs hybrides de manière à ce qu'elles soutiennent au mieux l'apprentissage. Les conditions seront recherchées au niveau des variables personnelles (buts de formation poursuivis, contexte personnel – ressources et contraintes pour suivre la formation, expérience d'apprentissage antérieure) et de la perception du dispositif de formation par l'apprenant.

Pour répondre à ces objectifs, deux démarches spécifiques vont être mises en œuvre, l'une descriptive, l'autre exploratoire, telles que décrites par Charlier (1998). Nous décrivons l'une et l'autre aux points suivants.

6.2 LA DÉMARCHE DESCRIPTIVE

Le premier objectif est donc de décrire les expériences d'apprentissage significatives des apprenants dans des dispositifs hybrides, à différents moments de la formation, quel rôle prennent les interactions sociales. Il s'agira également de préciser à quelles situations d'apprentissage des dispositifs hybrides elles se rapportent. Dans les expériences qui font sens pour l'apprenant en termes d'apprentissage, quel rôle prennent les interactions sociales ? A quelles situations du dispositif hybride fait référence ces expériences ?

Nous décrivons ensuite l'expérience d'une situation d'interaction spécifique, considérée comme particulièrement contraignante dans un dispositif de formation, tant du point de vue des apprenants que des enseignants : une situation de collaboration à distance. Nous entendons par là une situation dans laquelle les étudiants sont amenés à collaborer sur une tâche commune, ce qui sous-entend un certain degré d'interdépendance entre eux. Quelle expérience l'apprenant a de cette situation potentiellement contraignante en termes d'interaction sociale dans le dispositif hybride ?

Pour ce faire, nous proposons à la Figure 15 un cadre descriptif de l'expérience d'apprentissage significative (que l'apprenant choisit de décrire comme faisant sens pour lui en terme d'apprentissage) ou spécifique (sélectionnée par le chercheur) en articulant les apports des parties 3, 4 et 5.

Les composantes de l'expérience significative sont définies en termes d'effet (quoi ?) et de processus (comment ?). La dimension de l'agent, que nous pensions initialement considérer à part entière, est intégrée dans le processus : est-ce l'enseignant, un pair ou l'apprenant qui initie la situation ? La place des interactions sociales sera ainsi observée d'une part au niveau des processus : est-ce que j'apprends par un autre agent, par moi-même, avec d'autres. Cela permettra de mettre en évidence les différents processus interactifs utilisés par les étudiants. Elle sera également observée au niveau des interactions sociales que l'apprenant exprime dans son discours et plus particulièrement au niveau des interactions verbales avec des interactants (enseignant, pair, personne ressource extérieure). C'est au niveau de l'effet d'apprentissage qu'on retrouvera le niveau de profondeur de l'apprentissage. L'expérience significative intègre une dimension supplémentaire dans le sens où on interroge les apprenants sur les situations qui font sens en termes d'apprentissage. Ainsi, nous considérons que lorsque nous demandons à l'apprenant de nous décrire une

expérience signifiante, il mobilise différents types de connaissances et manières préférentielles d'apprendre qu'il a construit au cours de ses expériences antérieures. Il s'agit de ce que les chercheurs décrivent comme la conception de l'apprentissage mais également de la théorie épistémologique ainsi qu'un style d'apprentissage comprenant des modes d'interaction. Et cette conception peut évoluer en fonction du contexte de l'expérience. Nous nous intéresserons également à la perception que l'apprenant a de la situation signifiante, qui viendra compléter la perception qu'il nous donnera du dispositif de formation dans son ensemble (voir point suivant).

L'expérience d'apprentissage de l'activité spécifique de collaboration à distance est analysée différemment. Certaines variables nous intéressent plus particulièrement : le rôle des interactions dans l'expérience, l'usage et le rôle de l'environnement technologique, la valeur de la tâche et la perception de la collaboration.

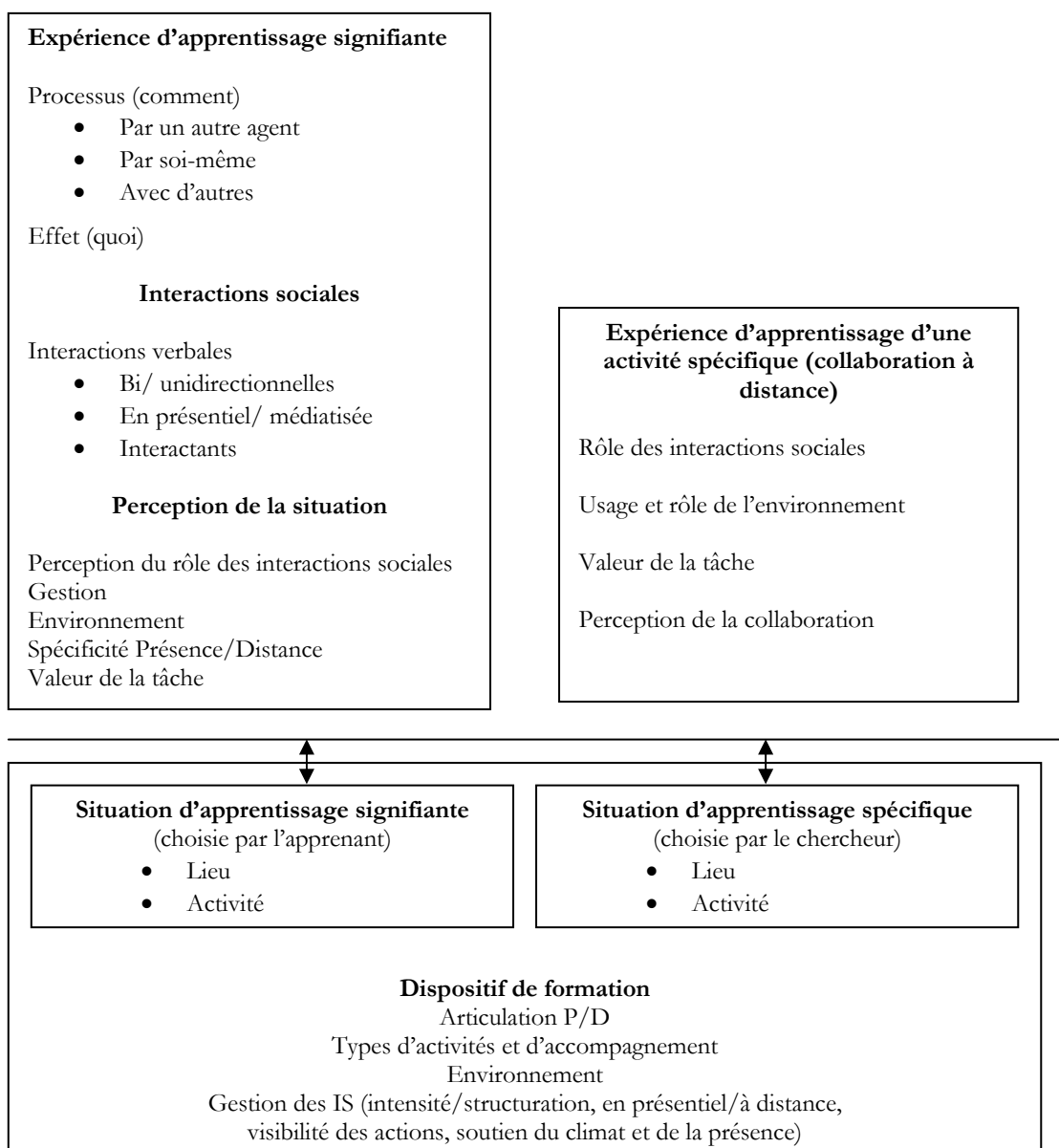


Figure 15 – Cadre descriptif de l'expérience d'apprentissage

Tenant compte des apports de la partie 4 sur les dispositifs hybrides, les situations seront décrites en terme de lieu (présentiel / distant / médiatisé) et d'activité de l'apprenant (Prise d'information ; Traitement individuel ; Traitement collectif). Nous tiendrons compte également du fait que ces situations ont lieu dans des dispositifs hybrides spécifiques en termes d'articulation Présence/Distance, de types d'activités et d'accompagnement, d'environnement et de la gestion des interactions sociales.

Tel que schématisé à la Figure 16, l'expérience d'apprentissage significative est investiguée à trois moments de la formation (au démarrage, en cours et à son terme), et ce pour chaque apprenant. L'expérience d'apprentissage d'une situation spécifique d'apprentissage prévoyant une activité collaborative à distance est investiguée en cours de formation. Les données issues de ces deux analyses donneront un éclairage complémentaire de l'expérience d'apprentissage de l'apprenant dans le dispositif.

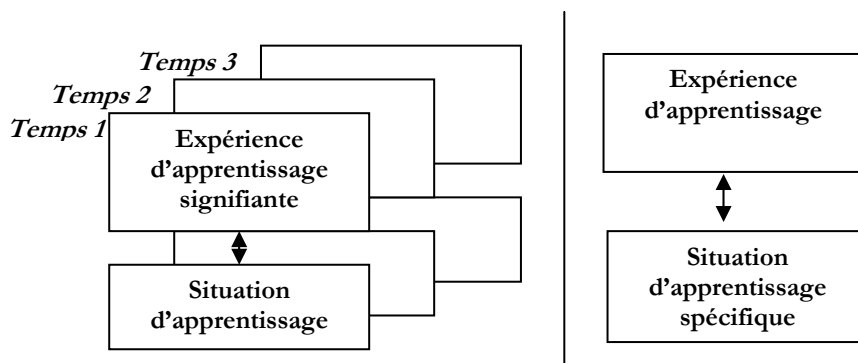


Figure 16 – Dispositif de la démarche descriptive de l'expérience d'apprentissage pour un apprenant

6.3 LA DÉMARCHE EXPLORATOIRE

Le deuxième objectif est d'explorer les conditions de manifestation des expériences d'apprentissage et de leur évolution éventuelle.

Parmi les variables individuelles, seront étudiés les expériences d'apprentissage antérieures de l'étudiant, ses buts de formation et in fine les effets perçus de la formation dans son ensemble relativement à ces buts initiaux. Nous tiendrons compte également du contexte personnel de l'apprenant (familial, professionnel et social) en termes de ressources et contraintes pour suivre la formation. Les conditions de manifestation des expériences sont également recherchées dans la perception du dispositif de formation et plus particulièrement la perception de la présence sociale (climat social et feedback), de la charge de travail, du travail de groupe, de l'environnement technopédagogique (niveau d'intégration, d'adaptation aux besoins, de charge cognitive, d'accessibilité technique).

Ces expériences ont lieu dans des dispositifs hybrides spécifiques dont nous retiendrons les caractéristiques suivantes : les éléments de caractérisation d'un dispositif hybride et la place

spécifique des interactions sociales (intensité/structuration, en présentiel/à distance, la visibilité des actions, le soutien du climat et de la présence).

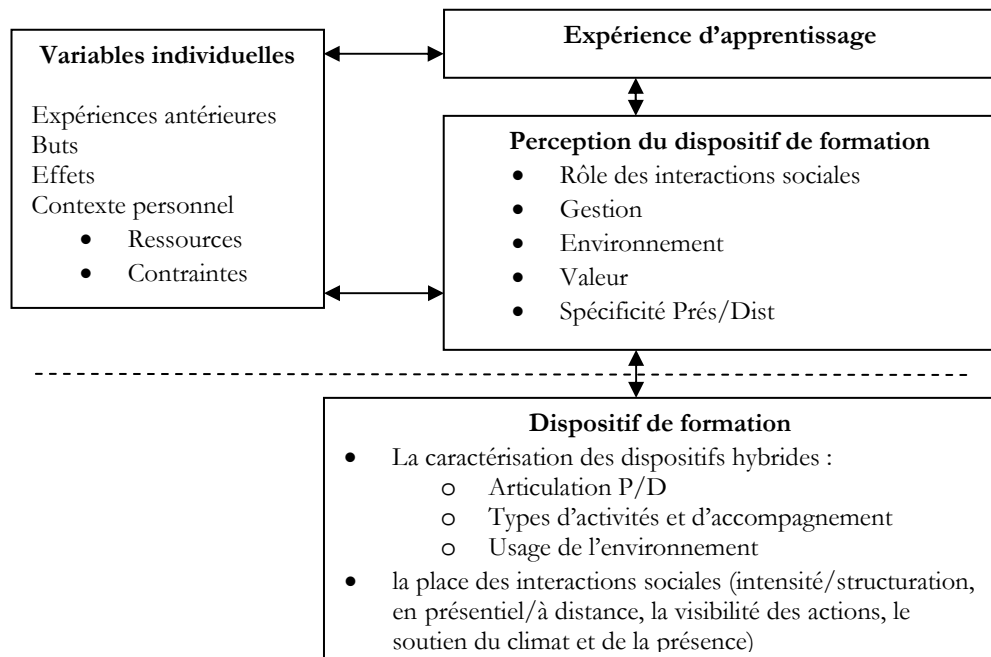


Figure 17 – Le cadre exploratoire de l'expérience d'apprentissage

6.4 LES QUESTIONS DE RECHERCHE

Voici les questions qui guident notre analyse :

1. **Quels rôles prennent les interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage des apprenants dans des dispositifs hybrides ?**
 - **Quels rôles prennent les interactions sociales en fonction des effets d'apprentissage ? quels sont les modes d'interaction privilégiés ? (socio-cognitif, socio-affectif ; avec formateurs/pairs)**
 - **est-ce que cette expérience des interactions sociales évolue au cours de la formation ?**
 - **est-ce que l'évolution et les variations dans ces expériences peut se comprendre par les buts poursuivis par l'apprenant, le contexte social, la perception du dispositif (voir de la collaboration) et le dispositif ?**

Dans le modèle de Charlier (voir point 3.6), l'interaction sociale est présente dans les deux niveaux de conceptions mais pour accompagner des processus différents. Dans la conception de type « consommation » de connaissances toutes faites, l'interaction sociale est envisagée plutôt comme un partage de ressources alors que la conception

« construction » de connaissances est accompagnée d'interactions de type « construction collective » de connaissances, que nous qualifierons d'interactions riches.

Quel type de processus accompagnera des effets plutôt de consommation (qualifié de surface dans la littérature) et des effets plutôt de construction de connaissances, de recherche de sens (qualifiés « en profondeur »)? Un processus individuel? Un processus interactif de type « entraide », de « partage de ressources » ou de type « interactions riches »?

On a vu dans le cadre relatif aux théories sociales de l'apprentissage, que l'impact des interactions sociales sur l'apprentissage était dépendant d'un certain nombre de conditions à la fois liées aux apprenants et au dispositif de formation. Nous verrons dans quelle mesure des interactions riches apparaissent dans l'expérience d'apprentissage des apprenants et à quelles conditions. Nous verrons également avec qui les processus interactifs ont lieu de manière privilégiée. Enfin, nous nous intéresserons au rôle que prennent les interactions de type socio-affectif dans l'expérience d'apprentissage, dans un dispositif somme toute complexe pour les étudiants.

2. Quelle expérience des activités de collaboration à distance? quel rôle y prennent les interactions sociales? comment le comprendre par les variables exploratoires?

- dans les expériences significantes?
- dans le cadre de l'activité spécifique de collaboration à distance?

Les activités collaboratives et encore plus à distance, sont des situations d'apprentissage complexes, contraignantes, aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants. Rappelons que nous nous centrons ici sur le type d'activité collaborative le plus contraignant dans le sens où les étudiants ont à réaliser une tâche commune, à distance.

Dans des dispositifs de formation d'adultes, dans lesquels l'apprenant vient avec un projet professionnel personnel, l'implication pourrait encore être moins grande si l'apprenant n'y voit pas un intérêt direct pour son projet. Elles sont donc plutôt vécues difficilement par les étudiants, d'autant plus s'ils ne sont pas préparés et s'ils n'ont pas eu d'expérience préalable. Ainsi, quel rôle vont prendre les interactions sociales dans ces expériences? Vont-elles faire partie de l'expérience significative des étudiants?

3. Quels sont les lieux privilégiés pour interagir dans les expériences d'apprentissage? quelle est la place de l'environnement médiatisé? comment le comprendre par les variables exploratoires?

Les dispositifs hybrides comportent des phases de formation en présentiel et à distance. Comment vont être vécues ces différentes phases? Quelle place vont-elles prendre dans l'expérience d'apprentissage des étudiants? On a vu qu'interagir à distance demande plus d'effort. A quelles conditions verra-t-on apparaître des interactions à distances dans les expériences significantes des étudiants? ■

PARTIE 3 METHODE DE RECHERCHE

Cette partie vise à présenter comment notre cadre et modèle d'analyse sont concrètement mis en œuvre dans cette recherche.

Ainsi, cette partie répond aux questions suivantes :

Quel a été le mode d'identification des dispositifs et des étudiants qui ont participé à cette recherche ?

Quel mode de recueil de données a été utilisé ?

Quel mode de traitement des données a été mis en place ?

7. METHODE ET PARCOURS DE RECHERCHE

Pour rappel, comme précisé dans la Partie 1, nous avons opté pour une recherche visant à mettre à jour le sens des expériences d'apprentissage des apprenants et leur évolution dans des dispositifs de formation spécifiques. Pour appréhender ce sens, nous avons choisi une démarche monographique qui permet de s'intéresser à l'apprenant dans la complexité de son expérience : les variables individuelles telles que les buts poursuivis et le contexte social ainsi que la perception du dispositif. Les données de ces expériences sont recueillies au travers leur discours dans le cadre d'entretiens. L'intérêt pour l'évolution de cette expérience nous conduit à opter pour une approche longitudinale : des données sont donc prises à différents moments de l'expérience. Cette expérience ayant lieu dans des dispositifs spécifiques, nous traitons également des données invoquées sur le dispositif (document de présentation, environnement technologique, etc.).

Les données sont décrites pour chaque apprenant et une première analyse par cas permet de comprendre les expériences et leur évolution dans leur singularité. Une confrontation entre les cas d'un même dispositif (intra-site) et de deux dispositifs (inter-site) doit permettre de mettre à jour des hypothèses quant aux conditions d'émergence et d'évolution des expériences.

Dans cette partie, nous allons décrire plus précisément le parcours de recherche et comment se concrétisent ces options méthodologiques.

7.1 IDENTIFICATION DES DISPOSITIFS DE FORMATION ET DES ETUDIANTS

Le premier dispositif de formation hybride que nous souhaitons étudier était un de ceux dans lesquels nous intervenions en tant qu'assistante et qui était en partie à l'origine de notre questionnement. Il s'agit du dispositif de formation DESS STAF organisé par l'unité TECFA à l'Université de Genève jusqu'en 2004-2005 (transformé en master en 2005).

Nous avons également choisi un autre dispositif hybride, s'adressant à un public similaire, mais dans lequel nous n'intervenions pas. Il s'agit du dispositif de formation DES-TEF organisé conjointement en Belgique par les Facultés Universitaires de Namur et l'Université de Liège jusqu'en 2005-2006. Ces deux dispositifs sont décrits dans le chapitre 8.

Les étudiants participant à cette étude l'ont été sur mode volontaire après une présentation générale de l'objet d'étude, faite oralement par le chercheur à l'ensemble des étudiants participants aux dispositifs concernés. Ils ont été informés qu'ils seraient interrogés à plusieurs moments au cours de leur année de formation.

Dans le cadre du DESS STAF, un enseignant, qui était présent lors de cette présentation, a insisté pour que les étudiants participent à l'étude. Nous avons donc dû par la suite bien préciser à chacun des « volontaires » qu'il s'agissait bien d'une participation sur mode volontaire et qu'ils pouvaient à tout moment se désister. Nous avons donc eu 12 étudiants pour l'entretien 1 et sept au 2. Ce nombre s'est encore réduit à six car un des étudiants n'a pas réalisé l'activité de collaboration à distance dont nous avons choisi d'analyser

l'expérience. Enfin lors de l'entretien 3, des problèmes d'enregistrement (minidisques défectueux) nous ont fait perdre deux enregistrements, nous laissant au total avec des enregistrements pour quatre étudiants.

Dans le cadre du DES-TEF, la présentation s'est passée plus sereinement. Cinq étudiants volontaires ont été interviewés tout au long de l'année. Un de ces étudiants ne réalisant la formation qu'en partie, nous avons choisi de ne conserver les données que des quatre autres étudiants.

Avant de commencer le premier entretien, chacun des étudiants volontaires ont été bien informés des conditions de confidentialité de la recherche.

7.2 RECUEIL DE DONNEES

Comme indiqué au Tableau 10, deux modes de recueil de données ont été utilisés : des entretiens et une analyse documentaire. En ce qui concerne les entretiens, nous parlerons des entretiens 1, 2 et 3, qui concernent l'expérience signifiante et l'entretien AS pour l'activité spécifique.

TABLEAU 10 – MODE DE RECUEIL DE DONNEES PAR VARIABLE DU CADRE CONCEPTUEL

Variables	Données suscitées par entretien		Données invoquées
	Entretiens 1, 2, 3	Entretien AS	Analyse documentaire des descriptifs des formations
Expérience d'apprentissage signifiante	X		
Perception du dispositif	X		
Variables individuelles	X		
Expérience d'apprentissage d'une activité spécifique		X	
Perception de la situation spécifique		X	
Dispositif de formation			X

Les données relatives aux expériences d'apprentissage signifiantes, aux variables individuelles et à la perception du dispositif ont été récoltées lors d'entretiens réalisés à trois moments de la formation, en début, au milieu de l'année et à son terme. Les questions spécifiques relatives à ces variables ont quelque peu évolué au cours des entretiens. Cependant, la question de base pour mettre à jour les expériences d'apprentissage signifiante était identique lors des trois entretiens. Par ailleurs, il apparaît certaines questions traitant de l'identité, variable que nous souhaitions interroger au démarrage de cette recherche mais que nous n'avons finalement pas prise en compte. L'ensemble des questions posées lors des trois entretiens et les variables qu'elles sont censées approcher, sont reprises au Tableau 11. Les deux premiers entretiens ont duré entre 20 et 30 minutes et le troisième a duré entre 30 et 40 minutes. Pour les étudiants du DESS STAF, ces entretiens ont tous eu lieu en face à face, excepté pour l'entretien 3 que nous avons réalisé

par téléphone avec deux étudiantes. Pour les étudiants du DES-TEF, le premier entretien a eu lieu en face à face lors de la présence des étudiants sur le lieu de formation et durant un intercoures. Les deux entretiens suivants ont été réalisés par téléphone pour des questions de distance géographique du chercheur par rapport aux étudiants.

TABLEAU 11 – GRILLE D'ENTRETIEN POUR LES TEMPS 1,2 ET 3 ET VARIABLES QUESTIONNEES ¹⁷

Questions	Temps	Variable
1. Vous venez d'entamer un DES en technologies éducatives en formule mixte présence/distance. Est-ce que vous vous rappelez le moment où vous avez pris cette décision ? - Comment cela s'est-il passé ? - Qu'est-ce qui a motivé ce choix ? - Comment votre entourage (famille, collègues) a réagi à votre décision de reprendre des études ?	1	Variable individuelle : buts poursuivis
2. Quelle est votre formation au préalable ?	1	-
3. Entamer des études quand on est adulte présente parfois des inconvénients, engendre des coûts importants, sur le plan familial, professionnel, social, loisirs, engagement politique, etc. En même temps cela représente aussi des avantages. Pourriez-vous dresser un petit bilan des inconvénients et avantages que représente la formation pour vous, en ce moment ? Lors du premier entretien, vous vous rappelez que vous aviez fait un petit bilan des inconvénients et avantages que représente la formation pour vous sur le plan familial, professionnel, social, loisirs, engagement politique, etc., qu'en est-il en ce moment ? Lors des 2 premiers entretiens, vous vous rappelez que... (idem)	1 2 3	Variable individuelle : contexte personnel
4. En quoi une formation universitaire destinée aux adultes diffère-t-elle d'une formation universitaire en cours du jour, selon vous ?	1	Perception du dispositif
5. En vous projetant dans le temps, pourriez-vous imaginer ce que vous ferez, comment vous vous sentirez une fois la formation terminée ? Pensez à l'ensemble de vos domaines de vie tels que votre famille, vos activités professionnelles, sociales, politiques, culturelles, de loisir, etc. Comment vous vous sentez après cette année de formation ? Pensez à l'ensemble de vos domaines de vie tels que votre famille, vos activités professionnelles, sociales, politiques, culturelles, de loisir, etc. Comment avez-vous pu exploiter la formation ? (pour STAF et ceux qui n'ont pas fini le destef) En vous projetant dans le temps, pourriez-vous imaginer ce que vous ferez, comment vous vous sentirez une fois la formation terminée ?	1,2 3	Identité (variable non traitée)
6. Dans les semaines qui précèdent pourriez-vous repérer une situation dans laquelle vous avez le sentiment d'avoir appris. Pourriez-vous la décrire. • Quand était-ce ? • Dans quelles circonstances ? • Avec qui ?	1	Expérience d'apprentissage significative

¹⁷ Inspirée de la recherche publiée dans (Charlier, Nizet et Van Dam, 2006).

demander une autre situation		
<p>Au cours de cette formation, pourriez-vous repérer une situation précise dans laquelle vous avez le sentiment d'avoir appris. Pourriez-vous la décrire.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quand était-ce ? • Dans quelles circonstances ? • Quelles sont les conditions qui ont fait que ça a marché ? pensez <ul style="list-style-type: none"> • Au mode d'organisation présence/distance : quelle organisation ? quelles activités en présence et à distance ? • Aux ressources matérielles utilisées : quelles ressources ? comment ? • Aux ressources humaines (étudiant, enseignant, famille, entourage) : qui ? quoi ? • Aux outils de travail offerts et utilisés : quels outils ?, comment ? 	2,3	
<p>7. Au cours de cette formation, pourriez-vous repérer une situation précise dans laquelle vous avez le sentiment d'avoir perdu votre temps, de ne pas avoir appris. Pourriez-vous la décrire.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quand était-ce ? • Dans quelles circonstances ? • Quelles sont les conditions qui ont fait que ça n'a pas marché ? <ul style="list-style-type: none"> • Au mode d'organisation présence/distance : quelle organisation ? quelles activités en présence et à distance ? • Aux ressources matérielles utilisées : quelles ressources ? comment ? • Aux ressources humaines (étudiant, enseignant, famille, entourage) : qui ? quoi ? • Aux outils de travail offerts et utilisés : quels outils ?, comment ? 	2,3	Expérience d'apprentissage significative
<p>8. Quel bilan faites-vous de cette année de formation ? Quelles sont pour vous les conditions favorables et quelles sont les conditions plus défavorables dans votre expérience d'apprentissage ? Pensez en ce qui concerne le dispositif : mode d'organisation, activités, ressources matérielles, ressources humaines, outils de travail)</p>	3	Expérience d'apprentissage Perception du dispositif
<p>9. Si vous deviez décrire le dispositif à quelqu'un, comment le décririez-vous ?</p>	3	Perception du dispositif
<p>10. Pour terminer je vais vous poser une question assez « mammoth ». C'est à vous de décider dans quelle mesure vous voulez y répondre. Imaginez que vous tenez un journal intime et qu'un beau jour vous avez envie de vous pencher sur le rôle que jouent vos études dans la relation avec vos proches, vos collègues, vos amis et au niveau de l'image que vous avez de vous-même, qu'écririez-vous ?</p>	1,2,3	Identité
<p>11. Est-ce que vous souhaitez encore ajouter quelque chose à cet entretien ?</p>	1,2,3	-

Les données relatives à l'expérience d'une activité spécifique (AS) ont été récoltées au terme de la situation choisie dans le dispositif par le chercheur (une activité collaborative au 2^e semestre). Au cours d'un entretien, le chercheur proposait à l'apprenant de pointer dans l'environnement technologique les moments d'interactions (dans les forums) qui lui semblaient significatifs dans son expérience. Cet entretien a eu lieu pour les étudiants du DES-TEF avant l'entretien 2 et pour les étudiants du DESS STAF après l'entretien 2. La

grille d'entretien est reprise au Tableau 12. Cet entretien a duré en moyenne entre 20 et 30 minutes. Tous les entretiens ont été réalisés en face à face, devant un poste connecté de manière à accéder à l'environnement de la formation durant l'entretien.

TABLEAU 12 – GRILLE D'ENTRETIEN DE L'EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE D'UNE ACTIVITE SPECIFIQUE (AS)

<ol style="list-style-type: none"> 1. Concernant la consigne de la tâche que nous allons analyser ensemble : <ol style="list-style-type: none"> a. quelle était la tâche demandée (comment l'avez-vous comprise) ? b. quel sens avait cette tâche pour vous ? pensiez-vous apprendre en la réalisant ? c. comment pensiez-vous vous y prendre pour réaliser cette tâche ? <ol style="list-style-type: none"> i. comment envisagiez-vous votre rôle ? ii. celui des autres ? iii. quelles ressources pensiez-vous utiliser ? humaines et matérielles ? iv. comment pensiez-vous vous organiser dans le temps ? 2. Concernant maintenant le déroulement du travail, pour chaque étape : <ol style="list-style-type: none"> d. quelle a été votre rôle ? e. celui des autres ? f. quelles ressources avez-vous utilisées (humaines, matérielles) ? g. comment avez-vous organisé le travail dans le temps ? faire pointer des indicateurs sur la plate-forme 3. Concernant le produit de votre travail, comment le percevez-vous ? 4. Au terme de cette activité, qu'avez-vous l'impression d'avoir appris ? 5. Est-ce que vous souhaitez encore ajouter quelque chose à cet entretien ?
--

7.3 TRAITEMENT DES DONNEES INVOQUEES – ANALYSE DOCUMENTAIRE

La description des dispositifs de formation a été réalisée à partir de plusieurs sources et principalement des données invoquées (documents de présentation des dispositifs, calendriers, documents de présentation des cours, etc.) comme indiqué au Tableau 13. Les données récoltées ont été traitées à l'aide d'une grille d'analyse construite à partir de celle de Peraya et Jaccaz (2004) sur la caractérisation des dispositifs de formation ainsi que celle spécifique aux dispositifs hybrides développée par Charlier, Deschryver et Peraya (2004) (version antérieure à celle présentée dans le cadre conceptuel). Cette description a été validée par les enseignants responsables des dispositifs de formation.

La description validée est présentée au chapitre 8. Cependant, étant donné l'évolution du cadre des dispositifs hybrides entre 2004 et 2006 (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006a), cette première description a dû être complétée et validée dans un deuxième temps notamment en ce qui concerne le rapport de charge de travail entre le présentiel et le mode distant.

Par ailleurs, les moments d'entretien ont été situés par rapport au calendrier des cours. Dans le cadre du DES-TEF, fonctionnant en grande partie sur des cours à option, les options choisies par les étudiants participants à la recherche ont été précisées.

TABLEAU 13 – SOURCES DE DONNEES POUR L'ANALYSE DES DISPOSITIFS DE FORMATION

DES-TEF	DESS STAF
Brochure de présentation du diplôme 2002-2003	Brochure de présentation du diplôme 2002-2003 ¹⁸
Présentation des cours 2003-2004 (n'existait pas pour l'ensemble des cours en 2002-2003)	Règlement d'étude ¹⁹
Article de Charlier et Denis (2002) présentant le dispositif	Environnements technologiques des cours
Rapport de régulation du dispositif en 2002-2003	Expérience propre de la chercheuse en tant qu'assistante dans le dispositif
Entretiens avec les enseignants responsables du dispositif (sur base d'une proposition de description)	

7.4 TRAITEMENT ET PRESENTATION DES DONNEES SUSCITEES PAR ENTRETIEN

7.4.1 RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS

Les entretiens ont été retranscrits intégralement. Les éléments suivants ont été modifiés pour assurer une certaine confidentialité des données.

- Le prénom des étudiants faisant l'objet de l'analyse a été modifié. Quand il apparaît dans l'entretien d'un autre étudiant, le prénom d'emprunt est utilisé et mis en italique.
- En ce qui concerne le prénom des autres étudiants ne participant pas à la recherche, nous avons conservé uniquement l'initiale.
- En ce qui concerne les enseignants, personnes ressources ou autre intervenant, nous avons conservé l'initiale du prénom et avons indiqué leur statut entre parenthèse (exemple : *enseignant*).

7.4.2 CODAGE DES ENTRETIENS 1, 2 ET 3

Les réponses des étudiants aux différentes questions des entretiens présentés au point 7.2 ont été traitées selon une démarche d'analyse du discours. Etant donné le caractère inductif et exploratoire de cette recherche, une analyse catégorielle de type « mixte » telle que décrite par L'Ecuyer (1990) a été utilisée. Ainsi, le cadre conceptuel a généré initialement des catégories qui, en étant appliquées au corpus de données, ont amené à revoir le cadre ce qui a généré d'autres catégories.

¹⁸ Accessible en ligne : <http://TECFa.unige.ch/TECFa/teaching/postgrad-general/pdf/broch2002.pdf>

¹⁹ Accessible en ligne : <http://TECFa.unige.ch/TECFa/teaching/postgrad-general/pdf/reglement.pdf>

Le corpus a été découpé en unités de sens, segments de taille variable (phrases ou paragraphes) possédant un sens en eux-mêmes. Ces unités ont été codées à l'aide des catégories prédéfinies en fonction des questions et du cadre. Quand un énoncé ne pouvait être codé à l'aide de ces catégories, nous nous demandions si une autre catégorie était nécessaire ou si l'énoncé devait être mis de côté. Un certain nombre de catégories ont donc été induites de l'analyse et les catégories initiales révisées.

Ce travail de codification a été réalisé à l'aide du logiciel Atlas.ti.

Les codes utilisés pour analyser les expériences d'apprentissage significantes et les situations du dispositif auxquelles elles faisaient référence sont présentés à la Figure 18, et détaillés (définition et illustration) en Annexe 1 au point 1.1.

Les codes utilisés pour analyser les variables exploratoires (variables individuelles et perception du dispositif) sont présentés à la Figure 19, et détaillés (définition et illustration) en Annexe 1, point 1.2.

Les citations rangées par étudiant et par groupe de code sont en Annexe 2.

Expérience d'apprentissage significative (+ et -)

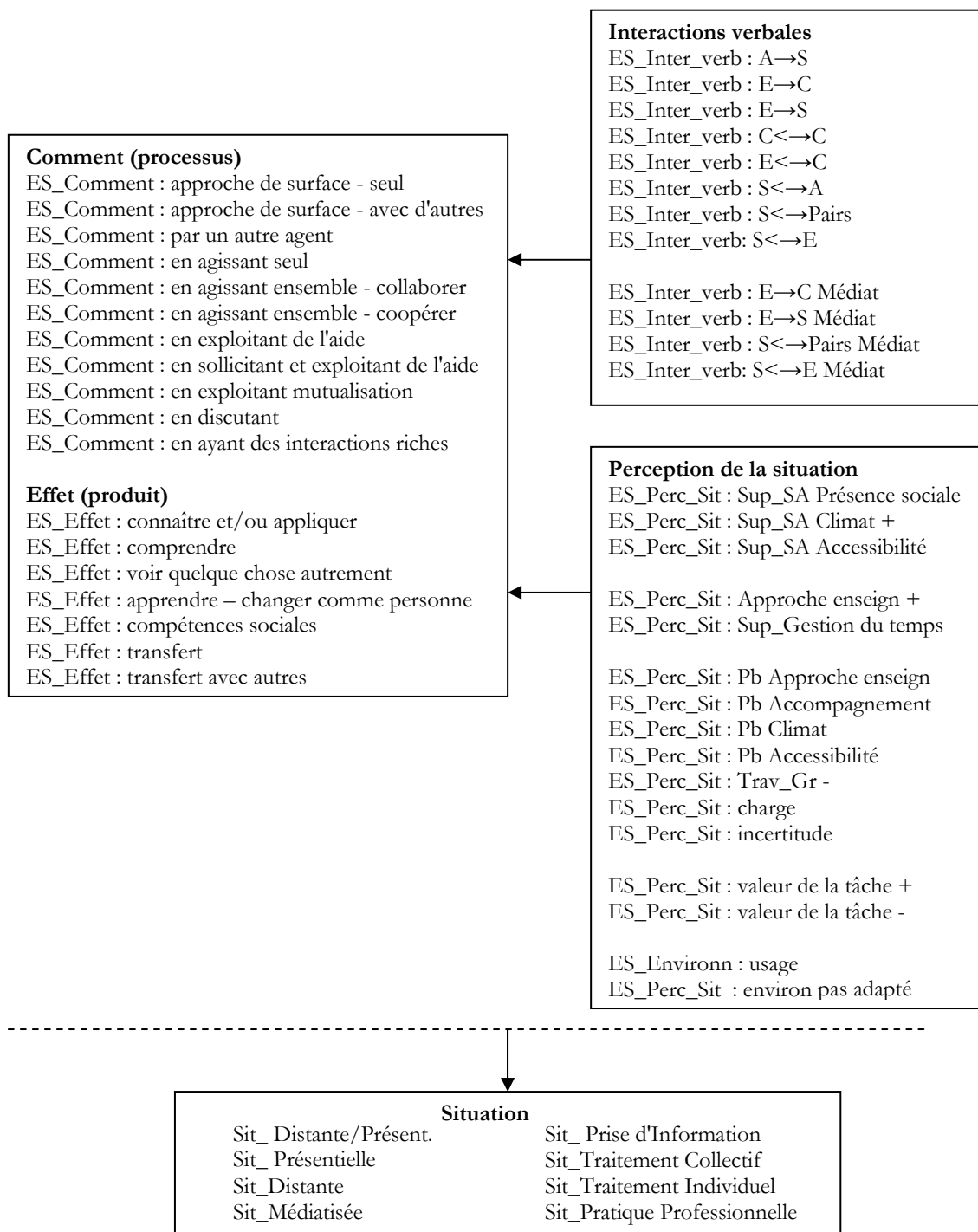


Figure 18 – Codes des expériences d'apprentissage significative et situations référées

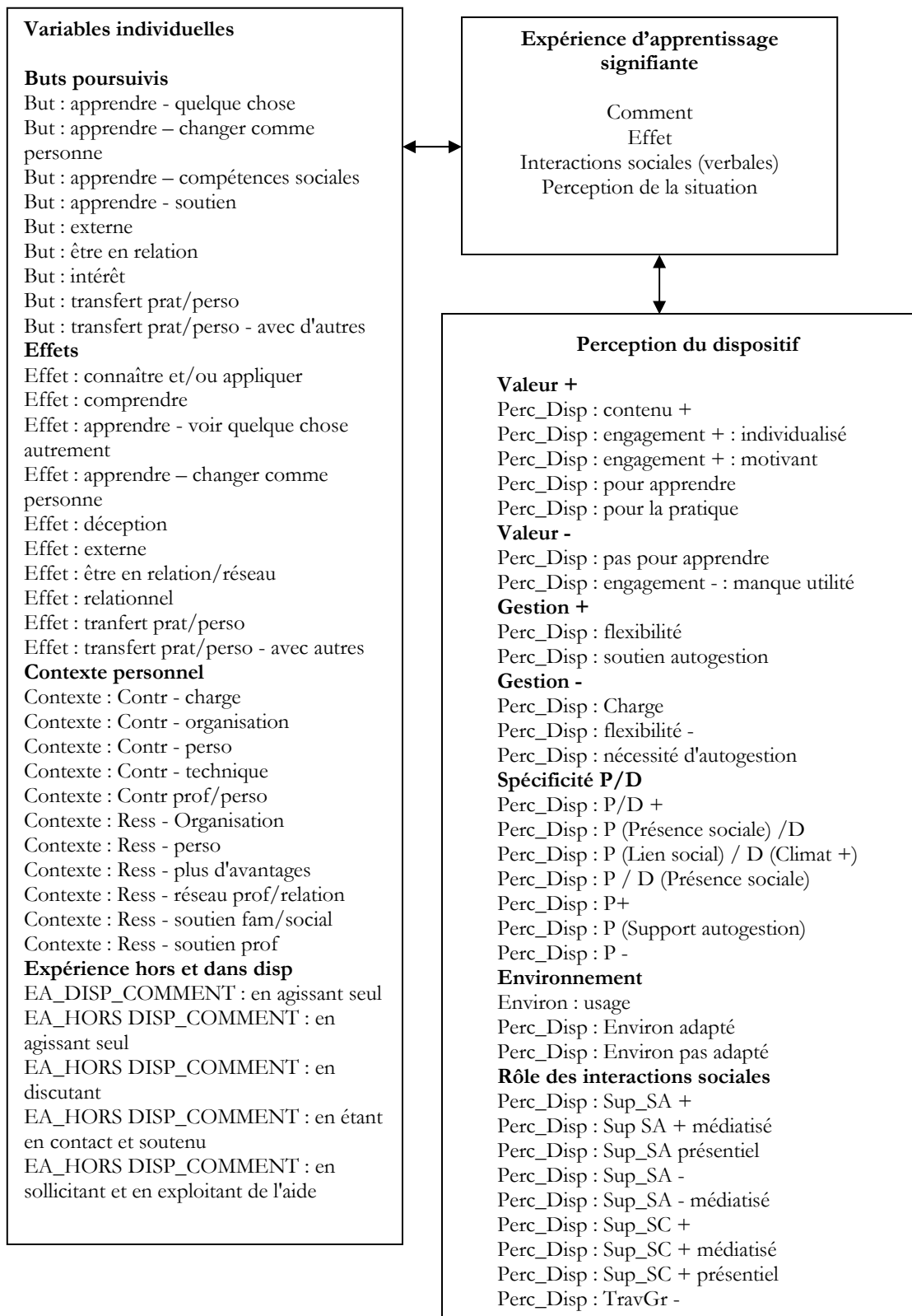


Figure 19 – Codes des variables exploratoires (individuelles et perception du dispositif)

7.4.3 CODAGE DE L'EXPÉRIENCE DE L'ACTIVITÉ SPÉCIFIQUE (AS)

Nous avons souhaité traiter différemment ces entretiens qui étaient fondés sur des questionnements différents de ceux des entretiens 1, 2 et 3. Nous avons choisi d'utiliser une analyse thématique. Le texte a tout d'abord été découpé en fonction des questions traitées :

- Tâche : quelle était la tâche ? comment l'ont-ils comprise ?
- Objectif/sens : quel était le sens de la tâche pour eux ?
- Rôles attendus : quels étaient les rôles attendus ?
- Produit : comment ils perçoivent le produit ?
- Déroulement (et les 3 phases pour le DES-TEF) : comment cela s'est passé concrètement ?
- Usage de l'environnement : quel usage ont-ils eu de l'environnement ?

Nous avons ensuite synthétisé pour chaque entretien la valeur de la tâche, le rôle des interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage, l'usage et le rôle de l'environnement et la perception de la collaboration.

7.4.4 ANALYSE ET PRÉSENTATION DES DONNÉES

Pour chaque apprenant :

1. Nous présentons le rôle que prennent les interactions sociales dans les expériences d'apprentissage :
 - Dans les expériences signifiantes et dans l'expérience de l'activité spécifique de collaboration à distance.
 - les expériences d'apprentissage signifiantes : Il s'agit de l'expérience de situations choisies par l'apprenant dans lesquelles il a le sentiment d'avoir appris ou pas et pour lesquelles l'apprenant est interrogé à trois moments de l'année de formation. Une situation signifiante choisie par l'apprenant peut référer par exemple à une séance d'un cours présentiel ou à une activité organisée à distance via l'environnement technologique. Nous avons situé chacune des situations décrites par l'apprenant par rapport au dispositif de formation tel que décrit au chapitre précédent.
 - L'expérience d'une situation (par dispositif) – activité spécifique - choisie par le chercheur au cours de la formation. Dans chaque dispositif, il s'agit d'une situation distante, médiatisée et collaborative. Elle a été choisie au 2^e semestre de l'année de formation. Nous détaillons également l'expérience qu'en a eue chaque apprenant dans le dispositif.

- Une synthèse répond aux trois questions :
 - Quel est le rôle des interactions sociales dans les expériences significatives ?
 - Quel est le rôle des interactions sociales dans l'expérience de collaboration à distance ?
 - Quels sont les lieux privilégiés pour apprendre ? quelle place pour l'environnement médiatisé ?
2. Nous tentons de comprendre le rôle des interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage :
- En explorant les variables exploratoires : les buts/effets, le contexte (contraintes et ressources pour suivre la formation) et la perception du dispositif. Nous tentons de comprendre le rôle des interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage (et l'évolution éventuelle), avec les éléments apportés par l'analyse de ces variables.
 - Une synthèse répond aux trois questions :
 - Quel est le rôle des interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage et comment le comprendre ?
 - Quelle est l'expérience des activités collaboratives à distance et le rôle des interactions sociales ? Comment le comprendre ?
 - Quels sont les lieux privilégiés pour interagir dans l'expérience d'apprentissage ? Quel est le rôle de l'environnement médiatisé ? Comment le comprendre ?

A partir des analyses de cas :

Une **analyse intra-site** est réalisée pour les étudiants d'un même dispositif. Son objectif est de mettre en évidence des configurations communes quand au rôle que prennent les interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage (expérience et interaction avec variables exploratoires) et de comprendre ces configurations dans le dispositif spécifique.

Une **analyse inter-site** est également proposée et vise à passer d'une compréhension locale à une compréhension translocale. Il s'agit d'identifier des processus qu'on retrouve dans les deux sites analysés et de comprendre comment ces processus sont modifiés par des caractéristiques du contexte local.

Dans la conclusion, nous formulons des hypothèses quant au rôle que prennent les interactions sociales dans les expériences d'apprentissage des étudiants en lien avec les caractéristiques des dispositifs. En d'autres termes, nous souhaitons proposer des conditions d'efficacité des dispositifs de formation hybride pour le support des interactions sociales : les variables individuelles importantes à prendre en compte, les caractéristiques des environnements technologiques, les interactions à privilégier à distance, celles à privilégier en présentiel, etc. ■

PARTIE 4 ANALYSE DES DONNEES

Cette partie vise à présenter les données et analyses réalisées. Un premier chapitre vise à présenter les dispositifs de formation concernés, de manière à situer les analyses de cas réalisées. Ensuite, nous présentons pour chacun des dispositifs les études de cas de quatre étudiants. Au terme de ces analyses, nous proposons d'une part une analyse intra-site et une analyse inter-site.

Ainsi, cette partie répond aux questions suivantes :

- Quels sont les deux dispositifs de formation concernés par notre recherche ?
- Quels rôles prennent les interactions sociales dans les expériences d'apprentissage d'étudiants de ces dispositifs ?
- Comment comprendre ces expériences en fonction des variables individuelles et de perception du dispositif ?
- Comment comprendre ces expériences dans les dispositifs de formation ?

8. LES DISPOSITIFS DE FORMATION

Notre public est constitué des apprenants et enseignants impliqués dans deux dispositifs de formation d'adultes (3^e cycle universitaire) dans le domaine de la technologie de l'éducation. Ces dispositifs sont organisés partiellement à distance et sont supportés par les technologies numériques et du réseau. Ils sont centrés sur un certain nombre de principes pédagogiques et objectifs communs. Ils varient cependant en ce qui concerne la position du projet personnel/professionnel, l'organisation temporelle des séances présence/distance et l'environnement technologique plus ou moins favorable aux interactions sociales.

Cette partie vise à décrire les deux dispositifs de formation hybrides concernés par notre recherche. Nous les décrivons en parallèle selon les dimensions proposées dans le cadre conceptuel et selon le mode d'analyse précisé au point 7.3. Après une description des dimensions fondamentales, nous proposons une analyse détaillée présentant plus spécifiquement les cours suivis par les étudiants de notre étude et comment se situent chronologiquement les entretiens par rapport à eux.

8.1 HISTOIRE ET INSERTION INSTITUTIONNELLE

Dispositif DES-TEF	Dispositif STAF
<p>Diplôme interuniversitaire (Université de Liège et les Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur), mis en place en septembre 2000 par deux enseignantes issues des deux institutions partenaires.</p> <p>Tenant compte des conditions de subventionnement des DES en Belgique francophone (subvention après création du diplôme et réussite de minimum 15 étudiants en moyenne par année et sur trois ans), cette formation, au moment de la recherche, n'a pas de soutien financier et fonctionne sur la bonne volonté des personnes impliquées.</p> <p>Après deux années de fonctionnement et sur base des résultats de certification, une des institutions (Université de Liège) a octroyé un assistant à temps plein.</p> <p>Par contre, aucune des institutions ne reconnaît ces tâches dans le cahier des charges des enseignantes impliquées.</p> <p>Dans le cadre de la réforme de Bologne, cette formation a finalement disparu en 2006.</p>	<p>Diplôme mis en place en octobre 1994, par TECFA, unité de recherche interdisciplinaire (psychologie, sciences de l'éducation, sciences de la communication, informatique), rattachée au décanat de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.</p> <p>Il s'agissait au départ pour les enseignants de TECFA de construire l'identité de l'unité à travers la formation. C'était également prendre place dans un marché où il n'existait pas ce genre de formation au niveau francophone. Le principe pédagogique général était de former aux technologies éducatives à travers les technologies elles-mêmes.</p> <p>Cette formation a pris place dans les programmes de 3^e cycle et n'a bénéficié d'aucun support en termes de ressources humaines, ni de reconnaissance dans le cahier des charges.</p> <p>Le seul apport institutionnel vient du budget matériel octroyé à TECFA qui a permis d'équiper notamment la formation STAF (machines étudiants, serveur).</p> <p>Dans le cadre du processus de Bologne, cette formation de 3^e cycle a été transformée en un Master spécialisé (2^e cycle) et a démarré en octobre 2005. Les principes pédagogiques sont restés inchangés.</p>

8.2 LES DISPOSITIFS EN 2002-2003

Dispositif DES-TEF	Dispositif STAF
ACTEURS	
<p>Des « encadrants » sont des experts, accompagnent les étudiants et prennent en charge une ou plusieurs fonctions (responsable de module, ressource-expert, tuteur pour l'accompagnement d'une activité spécifique, promoteur de travail de fin d'étude, coordinateur du DES, etc.).</p> <p>Des « personnes ressources », enseignants ou anciens étudiants, accompagnent de manière privilégiée un des étudiants pour l'aider à clarifier son projet personnel.</p> <p>Les étudiants sont issus de milieux professionnels très variés (différents niveaux d'enseignement, services publics, entreprises, etc.) ce qui apporte une diversité, une richesse d'expériences et de projets.</p>	<p>Les enseignants : « responsables » des cours, de leur conception, de leur organisation et certification. Certains font partie de l'équipe TECFA, d'autres sont des experts extérieurs. Cette organisation est telle pour des questions de manque de ressources internes.</p> <p>Les assistants : assurent différentes fonctions auprès des enseignants et des apprenants en fonction de leurs compétences, soit plus techniques, soit plus pédagogiques. Ils sont la plupart du temps recrutés dans les étudiants du diplôme STAF.</p>
DIMENSION PEDAGOGIQUE	
<i>Individualisation – Négociation du parcours, prise en compte du projet personnel</i>	
<p>Destiné à un public adulte possédant une expérience dans le domaine de la formation et souhaitant développer des compétences valorisables dans leur milieu professionnel et participant à leur développement personnel. Leur projet personnel est le fil conducteur dans la formation. Il est préalable à l'entrée dans la formation et va guider leur choix des modules.</p>	<p>Destiné à des étudiants à la fois de formation initiale et de formation continue. Solution hybride choisie à la fois pour des raisons pédagogiques (innovation pédagogique et formation aux technologies par les technologies) et pour des questions de flexibilité professionnelle et géographique.</p> <p>Le projet de l'apprenant est discuté lors d'une séance introductive. L'apprenant a en outre la possibilité d'orienter la plupart des activités proposées en fonction de ce projet. Cependant tous les cours de 1^e année sont obligatoires.</p>
<i>Objectifs d'apprentissage</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - compétences technologiques : apprentissages fonctionnels en lien avec le projet de l'apprenant - compétences liées aux Technologies de l'éducation - compétences métacognitives et méthodologiques 	<ul style="list-style-type: none"> - compétences technologiques : très bon utilisateur des technologies de haut niveau ; - compétences liées aux Technologies de l'éducation - compétences métacognitives et méthodologiques
<i>Approches pédagogiques, tâches</i>	
<p>Un accent important est mis sur l'activité de l'apprenant, l'isomorphisme (faire vivre aux apprenants ce que l'on souhaite qu'ils fassent vivre à leurs propres publics – cibles), des méthodes très variées et des travaux en rapport avec le projet de l'étudiant. En présentiel, les activités privilégiées sont : l'analyse de cas, la présentation de vécus pratiques, travaux/exercices pratiques, conférences débats, etc. A distance : forums thématiques, auto-formation accompagnée (cours, analyse de cas et exercices), le travail de fin d'études, le carnet de bord</p>	<p>Les semaines présentiels sont l'occasion d'introduire des aspects conceptuels, de réaliser des activités et d'initier celles qui seront menées à distance.</p> <p>Les activités à distance sont très diverses et peuvent aller de l'étude de cas, au développement informatique, voire concernant la réalisation du projet plus conséquent (cours compacts).</p>

(analyse de l'expérience d'apprentissage).	
Ressources humaines et matérielles	
<p>Chaque cours est encadré par un enseignant.</p> <p>Chaque apprenant est accompagné par une « personne ressource » qui l'aide à constituer son parcours de formation et analyser son expérience d'apprentissage.</p> <p>En 2002-2003, un assistant a été octroyé à l'université de Liège pour la gestion du diplôme et le tutorat de certaines activités.</p>	<p>3 cours compacts sont encadrés par un enseignant et un assistant, les autres sont uniquement pris en charge par l'enseignant, pour les séances présentielles et le suivi à distance.</p>
Collaboration, mutualisation, ouverture	
<p>Cet axe n'est pas mis en avant dans les principes généraux du diplôme qui insistent davantage sur le développement d'un programme personnalisé pour l'apprenant.</p> <p>Cependant les interactions sociales sont largement valorisées dans les différentes activités du diplôme et soulignées par les enseignants et étudiants lors des régulations.</p> <p>Le recours aux anciens comme personnes ressources, les moments d'échanges informels autour d'un repas, les nombreuses occasions d'échange dans les cours, sont autant d'éléments qui soutiennent l'émergence d'une communauté d'apprenants. En 2002-2003, les étudiants ont initié de leur propre initiative une liste de diffusion destinée à rassembler anciens et nouveaux et enseignants.</p>	<p>Cet axe n'est pas mis en avant dans les principes généraux du diplôme.</p> <p>La collaboration est mise en œuvre dans certains cours et dans certains cas sur un mode volontaire, les étudiants pouvant alors choisir de travailler individuellement.</p> <p>L'ouverture se situe essentiellement au niveau des ressources matérielles mises à disposition à travers les environnements de cours et sur le site de TECFA. Il y a également la possibilité pour les étudiants de participer aux séminaires proposés chaque semaine à TECFA pour discuter de thèmes de recherches/développements/pratiques autour des technologies éducatives.</p> <p>Certains cours sont également pris en charge par des enseignants recrutés à l'extérieur.</p> <p>Des moments d'interactions sont organisés dans le cadre des régulations de chaque période, en semaine présentielle, régulations suivies d'un « buffet canadien » entre les étudiants et tout membre de TECFA.</p> <p>En 2002-2003, c'est également la 1^e année d'utilisation des portails postnuke qui offrent des outils d'awareness et blogs permettant notamment un support plus large des interactions et la mutualisation.</p>
Evaluation	
<p>Evaluation réalisée sur base des travaux menés, la participation aux activités à distance et en présentiel, et le travail de fin d'études (monographie et portfolio – traces commentées des diverses étapes du projet personnel).</p> <p>Chaque enseignant évalue la participation au cours. L'ensemble des notes est soumis à délibération entre les enseignants. La présentation du travail de fin d'études est réalisée devant jury (note pour le travail écrit et oral).</p>	<p>L'évaluation des cours « filés » se fait en fin d'année alors que celle des cours « compacts » se fait au terme du projet. Les modalités d'évaluation sont déterminées par chaque enseignant.</p>
Environnement d'apprentissage informatisé – outils	
<p>En ce qui concerne l'environnement technologique proposé par la formation, il est développé sur la plate-forme WebCT qui met à disposition</p>	<p>Chaque cours prévoit un environnement technologique ad hoc allant du plus simple au plus complexe, en fonction des besoins du cours :</p>

<p>différentes fonctionnalités : forum, <i>chat</i>, courrier électronique, gestion de fichiers, calendrier. Il s'agit de la première plate-forme payante et propriétaire à avoir été largement adoptée au niveau de la formation supérieure dans le monde. Elle a depuis 2006 été rachetée par sa rivale Blackboard.</p> <p>Les outils le plus souvent utilisés sont les forums, le courrier électronique et les documents (cours, exercices). Le <i>chat</i> est utilisé dans deux modules (3.0 et 2.2).</p> <p>Pour un cours (2.2), un autre environnement est utilisé pour un suivi entièrement à distance (Blackboard).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - pour 3 cours, usage d'un portail communautaire de type postnuke ; - pour 2 cours, usage d'une plate-forme « maison » (espace de travail collaboratif) ; - pour 1 cours : site Web pour les documents et dépôts de travaux, une sorte de <i>chat</i> (MOO) et email pour le suivi ; - pour 2 cours : seul usage du courrier électronique pour l'échange des documents et suivi des travaux. <p>Il y a également un objectif pédagogique à la multiplication des environnements, de permettre aux apprenants d'élargir les opportunités d'expérimentation.</p> <p>Pour plus de détails, voir l'analyse détaillée du dispositif DESS STAF, point 8.4.</p>
ORGANISATION	
<i>Programme</i>	
<p>Le programme est composé de 300 heures de cours (20 unités de crédits), 1 an de formation pouvant être réparties sur 2 ans. La visée est professionnalisante. Il comprend :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des modules introductifs obligatoires (5 cours – 105h) ; - des modules spécialisés parmi lesquels l'apprenant se constitue un programme « à la carte (entre 3 et 5 cours pour 75h) ; - des activités transversales aux modules (travaux pratiques, vécus, colloques,..) et en rapport avec la pratique professionnelle de l'apprenant (60 heures) ; - un travail de fin d'études (60 heures). <p>Pour plus de détails, voir l'analyse détaillée du dispositif DES-TEF, point 8.3</p>	<p>Le programme de la première année est composé de 8 cours de 60 heures pour un total de 480 heures.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 4 cours « filés » sont répartis sur toute l'année et visent à permettre le développement de compétences techniques et conceptuelles dans la durée. (Staf 11,12,13,14) - 4 cours « compacts » sont centrés sur la réalisation d'un projet et sont répartis sur un temps plus court. (Staf15,16,17,18). <p>Pour plus de détails, voir l'analyse détaillée du dispositif DESS STAF, point 8.4.</p>
<i>Organisation temporelle</i>	
<p>Les cours en présentiel sont organisés le vendredi soir et le samedi, en moyenne tous les 15 jours.</p> <p>Selon les enseignants, le fonctionnement est hybride, entièrement présentiel ou quasi entièrement à distance pour un cours (2.2).</p> <p>Les activités à distance sont soit en ligne via l'environnement, soit ne recourent pas aux technologies (enquêtes par exemple).</p>	<p>2 années de formation dont seule la 1^e nous intéresse dans cette recherche. La 1^e année est divisée en 6 périodes.</p> <p>Chaque période est composée d'une semaine en présentiel suivie de 4/5 semaines à distance.</p>
<i>Lieux de la formation</i>	
<p>Séminaires présentiels organisés dans les locaux des deux universités partenaires, en alternance.</p>	<p>Salle de cours de TECFA durant les semaines en présentiel et accès libre à cette salle aux étudiants lors des périodes à distance. Une partie vient dans la salle, une autre est à distance, à leur domicile et/ou leur lieu de travail.</p>
<i>Explicitation du dispositif</i>	

<p>Le dispositif est explicité de manière générale dans la brochure de description du diplôme.</p> <p>La description des cours est laissée à la liberté des enseignants, qui les présentent généralement lors de la première séance de cours en présentiel. Certains donnent une description écrite déposée sur la plateforme technologique.</p> <p>Une description systématique de l'ensemble des cours a été mise en place en 2003.</p>	<p>Le dispositif est explicité dans des documents (brochure de présentation du diplôme, règlement d'étude) et dans la présentation de chaque cours. Il est explicité lors d'une séance introductive la première semaine de présentiel.</p> <p>La brochure de présentation du diplôme ne fait état que des « titres » d'enseignant (responsable d'un cours) et d'assistant et ne fait pas état des fonctions qu'ils occupent. Ces titres renvoient aux fonctions « traditionnelles » enseignant-assistant à l'université.</p>
Régulation du dispositif	
<p>L'évaluation et la régulation du dispositif sont mises en œuvre de différentes manières par un comité de gestion (tous les enseignants) et un bureau (1 enseignant de chaque institution) : prises d'informations auprès des apprenants (questionnaires), analyse des carnets de bord, réunions de régulation.</p>	<p>Des moments de « régulation » sont organisés au début de chaque semaine présentielle pour faire le point sur la période écoulée et adapter si possible le déroulement de la formation.</p> <p>Par ailleurs des réunions de début d'année et de clôture sont organisées entre les enseignants pour préparer et faire le point sur la formation.</p>

8.3 ANALYSE DÉTAILLÉE DU DES-TEF

Le DES-TEF est composé d'un grand nombre de modules, dont certains sont obligatoires (modules introductifs – MI) et d'autres sont à option (modules spécialisés – MS) : l'étudiant choisit a priori ces derniers en lien avec son projet. Nous ne reprenons dans le Tableau 14 que les cours réellement suivis ou évoqués dans les entretiens par les quatre étudiants de notre étude. Précisons que Laura et France ont finalisé et réussi leur année, Michel a finalisé mais n'a pas réussi et Claire, qui avait initialement prévu de réaliser la formation en 1 an a abandonné dans le courant du 2^e semestre.

Nous avons repris pour chaque cours la charge de travail (CT) en nombre d'heures (annoncées dans le descriptif de la formation). Nous avons distingué pour les phases présentielles (P) et les phases à distance (D) les modalités de prise d'information (I) ou de traitement d'information individuelle (II) ou collective (TC). Comme précisé dans la description générale, des activités transversales (AT) aux modules sont à valider par l'apprenant en lien avec son projet dans le cadre de travaux pratiques, de participation à des colloques, etc.

Les cours introductifs sont organisés entre octobre et janvier et les modules spécialisés entre janvier et juin. Les premiers cours introductifs démarrant en octobre, au moment du premier entretien, sont les cours de l'axe 1 et 5. Lors de l'entretien 2 en février, l'ensemble des cours introductifs étaient terminés et un certain nombre de cours spécialisés avaient débuté.

Les modules introductifs qui ont lieu au 1^e semestre sont fondés sur un modèle similaire : les étudiants reçoivent une introduction théorique en présentiel, où les questions et discussions sont favorisées et ont une activité à réaliser à distance. L'activité est individuelle mais dans le module introductif de l'axe 1, une activité de discussion est organisée à distance à propos de l'activité initialement individuelle (échange via le forum). Ainsi, au 1^e

semestre, les échanges entre les étudiants ont lieu essentiellement en présentiel à l'occasion des « prises d'information ».

TABLEAU 14 – PROGRAMME SUIVI PAR LES ETUDIANTS DE NOTRE ETUDE DANS LE DES-TEF

Modules	CT P/D	P	D	Brève description	Etudiants
Axe 1 – Enseignement et apprentissage					
MI – Module introductif	30 14/16	I	TI TC	L'activité de groupe à distance est un échange sur une activité réalisée individuellement et se passe via les forums avec un modérateur (assistant). Elle est introduite en présentiel.	tous
MS 2 – Usage des réseaux pour la communication et la collaboration	15 8/7	I TC	TC	Activité collaborative à distance – groupes de 4 étudiants. Pas de tutorat à distance.	Laura, France
MS 3 – Problématique de l'apprentissage basé sur les problèmes	15 15/0	I TC	-	Deux journées entièrement en présentiel.	France (cours non validé)
Axe 2 – Systèmes et dispositifs de formation					
MI – Module introductif	15 7/8	I	TI	1 journée en présentiel introduisant des travaux à réaliser de manière autonome par l'étudiant suite à la séance.	tous
MS 1 - Etapes et contraintes de l'introduction des TICE dans un système de formation	15 7/8	I TC	TC	En présentiel : 1 demi-journée de présentation et 1 demi-journée de débriefing Activité de groupe à distance introduite en présentiel. Pas de tutorat.	tous
MS 2 – Analyse d'environnements de formation à distance	15 3/12	TC	TC	Complètement à distance avec débriefing final en présentiel. Tutorat assuré à distance.	Laura, France
Axe 3 – Conception et réalisation de produits multimédias					
MI – Module introductif	15 7/8	I	TI	Introduction théorique en présentiel, lecture d'articles à distance et discussion en présentiel des questions de compréhension.	tous
MS 1 – Qualité des produits multimédias de formation et d'information	15 7/8	I	TI	Activité individuelle réalisée à distance en lien avec le projet de l'apprenant. Introduction théorique, de l'activité et débriefing en présentiel.	Claire
MS 4 – Réalisation informatique de produits de formation multimédia	30 21/9	TI	-	Séances pratiques en présentiel et projet à réaliser de manière autonome. Pas d'activité prévue à distance.	Michel

MS 5 – Réalisation informatique de sites Web	30 28/2	TI	-	Séances de cours théoriques et pratiques en présentiel (pas de travaux demandés à distance).	Laura, France, Michel
Axe 4 – Evaluation					
MI – Module introductif	15 7/8	I	TI	Activité individuelle réalisée à distance en lien avec le projet de l'apprenant. Introduction théorique et de l'activité en présentiel.	tous
MS 2 – Construction et validation des outils d'évaluation de qualité	15 0/15	-	TI	Activité réalisée à distance en lien avec le projet de l'apprenant. Introduction théorique et de l'activité présentée à distance (cours organisé à distance en 02-03 car pas assez d'étudiants).	France (évoqué mais non suivi)
Axe 5 – Gestion de ressources en TICE					
MI – Module introductif	30 18/12	I	TI	Cours théoriques. Activités de remplacement pour les étudiants ne participant pas au cours présentiel.	tous
MS 1 – Apprentissage des compétences informatiques de base chez les apprenants	15 10/5	I TI	TI	Présentation des contenus et activités en présentiel lors de 3 séances présentiels et à distance.	Laura
MS 2 – Administration d'une plate-forme d'EAD	15/0	I	-	Présentation et activités en présentiel	Laura
A. T. – Activités transversales	60 0/60	-	TI	Choix d'actions extérieures au DES en lien avec le projet personnel	Laura, France, Michel
Travail de fin d'étude	60 5/55	-	TI	Réalisation du travail de fin d'étude présentant son projet. Rencontres prévues avec le promoteur en janvier, février et en avril	Laura, France, Michel

C'est dans les modules spécialisés, à option, qui ont lieu à partir de janvier, que des activités collaboratives à distance sont organisées. Laura et France en vivent dans trois cours (1.2, 2.1 et 2.2). Claire et Michel seulement dans un cours (2.1), qui est celui dont nous avons analysé l'expérience d'apprentissage.

La majorité des cours suivis par les quatre étudiants fonctionnent sur un mode hybride. Quelques modules spécialisés, dont deux sont repris dans le tableau (1.3 et 5.2) ont cependant fonctionné entièrement en présentiel. Un a fonctionné entièrement à distance (4.2) : ce dernier avait été choisi initialement par France qui a finalement décidé de ne pas le suivre étant donné son mode distant. Qu'en est-il du ratio présentiel/distant ? Si on considère les modules introductifs obligatoires, ce ratio est de 50/50 pour tous les cours. Par contre, en ce qui concerne les modules spécialisés, il varie d'un cours à l'autre. Deux cours (1.2, 3.1) ont un ratio de 50/50, cinq cours (3.5, 5.1, 5.2 ; 1.3, 5.2) sont davantage ou complètement présentiels (70/30, 90/10 et 100/0) et deux (2.2, 4.2) sont davantage ou complètement en mode distant (20/80 et 0/100). Enfin, si on considère les activités transversales et le mémoire, on tombe à quasi 0/100.

8.4 ANALYSE DETAILLÉE DU DESS STAF

Comme précisé plus haut, le DESS STAF fonctionne sur deux ans et nous ne reprenons ici que les cours suivis durant la 1^e année. Les quatre étudiants ont suivi tous les cours. Le Tableau 15 présente les cours « filés » (Staf 11,12,13,14) organisés sur toute l'année, et les cours « projet » (Staf15,16,17,18), organisés sur 2 périodes. Tous les cours alternent des phases d'encadrement présentiels et à distance. Rappelons que chaque cours propose un environnement technologique différent pour suivre les étudiants à distance (email, site Web, portail postnuke, plate-forme « maison »). Un cours Staf10 fonctionne sur un mode complètement présentiel, durant une semaine et vise à préparer techniquement les étudiants avant la rentrée académique. Certains étudiants peuvent s'en voir dispensés en fonction de leurs compétences.

TABLEAU 15 - PROGRAMME SUIVI PAR LES ETUDIANTS DE NOTRE ETUDE DANS LE DESS STAF

Cours	CT	P	D	Brève description
Staf 10 - Atelier d'initiation	30	I TI	-	Stage de 4 jours organisé, visant une mise à niveau des étudiants et une initiation à l'environnement réseau à travers lequel est organisé le diplôme.
Staf 11 - Théories de l'apprentissage et applications éducatives programmables	60	I TI/TC	TI/TC	Cours exposés et activités individuelles et de groupe à distance.
Staf 12 - Interaction Personne-Machine et Bases de Programmation Interactive	60	I TI/TC	TI	Cours exposés, activité individuelle à distance (initiée en présentiel) et discussion/évaluation des travaux en groupe et en présentiel
Staf 13 - Bases techniques et théorie de la communication multimédia	60	I TI	TI	Cours pratique en présentiel et à distance, autoformation avec tutoriel et activité individuelle
Staf 14 - Bases Techniques des Systèmes d'Information et de Communication	60	I TI	TI	Introduction théorique et pratique en présentiel, activités en présentiel et à distance
Staf 15 - Hyperdocuments et Systèmes d'Aide à l'Apprentissage	60	I TC	TC	Projet de groupe de 2. Introduction conceptuelle et pratique en présentiel.
Staf 16 - Réalisation de logiciels éducatifs	60	I TI/C	TI/TC	Le choix est laissé aux apprenants de réaliser leur projet seul ou par groupe de 2. Les séances en présentiel sont essentiellement des exposés.
Staf 17 - Concevoir un dispositif de formation à distance	60	I TI/TC	TI/C	Le choix est laissé aux apprenants de réaliser leur projet seul ou par groupe de 2.
Staf 18 - Enseigner et Apprendre dans un Espace Virtuel	60	I TI/TC	TI/TC	Le choix est laissé aux apprenants de réaliser leur projet seul ou par groupe de 2.

La charge de travail officielle (CT) en nombre d'heures est identique pour tous les cours. Nous avons distingué pour les phases présentielles (P) et les phases à distance (D) les modalités de prise d'information (I) ou de traitement d'information individuelle (II) ou collective (IC).

Pour tous les cours, le modèle de répartition horaire est identique. Dans les 60 heures de cours prévues, 24 sont consacrées aux cours présentiels, 6 à du suivi individualisé sur site ou à distance et 30 à des activités encadrées à distance. En plus de ces 60 heures de « cours », le dispositif prévoit 30 heures de travail personnel. En comptant cette charge de travail personnel, ceci fait un ratio présentiel/distance de +/- 30/70. Si on ne compte pas cette charge supplémentaire, ceci pour se rapprocher du calcul fait pour le DES-TEF qui n'annonce pas de charge de travail étudiant, et qu'on ne considère que les heures annoncées au programme (60 réparties entre P et D), on a un ratio allant de 50/50 (si suivi sur site) à 40/60 (si suivi à distance).

Le Tableau 16 présente la répartition des cours sur l'année, et les situe par rapport aux 4 entretiens réalisés.

TABLEAU 16 - CALENDRIER DES COURS DU DESS STAF ET DES ENTRETIENS

oct/02	nov/02	dec/02	janv/03	fev/03	ma/03	avr/03	mai/03	ju/03	oct
	Période 1	Période 2	Période 3	Période 4	Période 5	Période 6			
Staf 10	Apports théoriques Staf 18 et 15		Eval Staf18	Eval Staf15	Apports théoriques Staf16 et 17		Eval Staf16		
		Projet Staf18	Projet Staf15		Projet Staf16	Projet Staf17			
Cours filés : Staf11, 12, 13, 14									
E1			E2	E AS					E3

Les environnements technologiques utilisés dans les cours sont divers, contrairement au dispositif du DES-TEF qui fonctionne avec une seule plate-forme.

Dans le cadre des cours Staf15, Staf17 et Staf18, l'environnement est un portail Postnuke. Il s'agit d'un environnement que l'on qualifie de communautaire : il n'est donc pas spécifiquement développé à la base pour soutenir un dispositif de formation mais plutôt pour soutenir une communauté, quelle qu'elle soit. Un portail présente une architecture modulaire. Un module est une application qui augmente les fonctionnalités du portail et qui s'intègre facilement à sa structure de base. On peut ainsi ajouter les modules que l'on souhaite en fonction des besoins rencontrés. Par rapport à WebCT notamment, cet outil offre des fonctionnalités importantes liées à la présence sociale : des fonctionnalités d'awareness (Box "Qui est connecté", Shoutbox, Qui participe le plus, Quels documents ont été lus le plus souvent, Quels sont les derniers documents publiés) et des fonctionnalités favorisant la communication formelle et informelle (Shoutbox, fonctionnalité Commentaire sur les news, les blogs, etc.). Ce type de portail a été nommé

C3MS (Community, Collaboration, Content Management Systems) par l'équipe de Schneider à TECFA (Schneider et Paraskevi, 2005).

Pour le cours Staf14, l'enseignant utilise les fonctions de base du Web : site Web pour présenter les activités, email et MOO (outil de communication synchrone) pour échanger avec les étudiants.

Pour les cours Staf11 et Staf16, il s'agit d'un environnement technologique « maison » développé à l'Université de Mons-Hainaut. Il offre des fonctions de base de groupware : gestion de fichiers et forum).

Pour les cours Staf12 et Staf13, les enseignants ont simplement utilisé l'email pour échanger à distance avec leurs étudiants.

Parallèlement, les étudiants ont un espace sur le serveur de TECFA pour déposer leurs travaux : ils doivent en outre réaliser une page html sur laquelle sont listés les travaux de chacun des cours. A noter aussi qu'à l'époque de cette prise de données, l'équipe TECFA utilisait régulièrement le MOO comme outil de communication synchrone, ce qui donnait aux étudiants qui l'adoptaient, un accès distant régulier à l'équipe.

8.5 SYNTHÈSE

Nous reprenons en synthèse les dimensions des dispositifs qui nous intéressent particulièrement relativement à notre cadre d'analyse. Cela permet de mettre en évidence les caractéristiques communes et contrastées des deux dispositifs. Les éléments qui les distinguent particulièrement sont indiqués en caractère gras.

Dispositif DES-TEF	Dispositif STAF
Articulation P/D	
<p>Cours de 15 à 30 heures (cours les vendredis soir et samedi journée, +/- tous les 15 jours) + activités transversales et mémoire de 60h chacun</p> <p>Pour cours obligatoires : ratio de 50/50</p> <p>Pour cours spécialisés : de plus présentiel (pour 3 cours) à 50/50 (2 cours) jusque plus distant (1 seul cours)</p>	<p>8 Cours de 60h (1 semaine Présentielle et 4 semaines Distantes, six fois sur l'année).</p> <p>Sans compter le travail personnel, ratio de 50/50 à 40/60 (si suivi à distance) MAIS avec la charge de travail, on peut aller jusqu'à un ratio de 30/70.</p>
Types d'activités et d'accompagnement	
<p>Diplôme professionnalisant, fondé sur des principes d'individualisation : le projet de l'apprenant est central. Les activités sont soit orientées et adaptables pour travailler le projet, soit prévues pour développer une partie du projet.</p> <p>Pédagogie active aussi bien en présentiel qu'à distance (introduction conceptuelle en présentiel)</p> <p>Un suivi plus individualisé est pris en charge par des personnes ressources qui aident l'étudiant à clarifier son projet personnel tout au long de l'année.</p> <p>L'accompagnement à distance des cours est minimal. Un seul assistant est engagé pour aider les enseignantes responsables à gérer l'ensemble du dispositif. Celles-ci n'ont pas de reconnaissance de cette fonction dans leur cahier des charges.</p>	<p>Les activités et projets sont orientables en fonction d'un projet personnel mais ce dernier n'est pas un prérequis à la formation.</p> <p>Pédagogie active (introduction conceptuelle en présentiel)</p> <p>Le suivi à distance est prévu dans la répartition de la charge de cours (min 6 heures de suivi individualisé par cours). Trois cours projets bénéficient d'un accompagnement par un assistant.</p>
Usage de l'environnement	
<p>Usage d'une plate-forme pour l'ensemble de la formation (WebCT).</p>	<p>Usage d'une variété d'environnements en fonction des cours, en lien avec compétences technologiques de haut niveau attendues.</p>
Le rôle des interactions sociales (intensité/structuration, en présentiel/à distance, la visibilité des actions, le soutien du climat et de la présence)	
<p>Pas décrite dans les principes du diplôme mais valorisée dans la pratique essentiellement en présentiel par : le recours aux anciens comme personnes ressources, les moments d'échanges informels autour d'un repas, les nombreuses occasions d'échange dans les cours, quelques cours avec activités collaboratives.</p> <p>L'environnement technologique permet peu la visibilité des actions des autres à distance (excepté le forum).</p> <p>Initiation d'une liste de diffusion par les étudiants vers la fin de la formation.</p>	<p>Pas décrite dans les principes du diplôme mais valorisée dans la pratique en présentiel et à distance par : les moments d'échanges informels autour d'un repas, les occasions d'échange dans les cours, quelques cours avec activités collaboratives, séminaires TECFA, moments de régulation, d'utilisation des portails postnuke et MOO qui offrent des outils d'awareness et blogs permettant un support large des interactions, la présence sociale, la mutualisation et la visibilité des actions.</p>



9. ANALYSE DES EXPERIENCES D'APPRENTISSAGE DANS LE DES-TEF

9.1 LAURA

Laura est enseignante, professeur d'histoire. N'ayant pas de poste dans l'enseignement, elle a trouvé un emploi dans un service de formation continue. Estimant ne pas posséder les compétences nécessaires pour mener des tâches intéressantes dans ce poste, Laura souhaite reprendre une formation. Laura vit avec son compagnon, également professeur d'histoire.

En ce qui concerne le parcours de Laura dans le DES-TEF, nous notons qu'elle a terminé avec succès la formation en un an. Par ailleurs, elle a suivi deux cours à option de plus que les autres collègues interrogés dans cette recherche (cours 1.2, 2.1, 2.2, 3.5, 5.1, 5.2).

9.1.1 RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE

RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS LES EXPERIENCES D'APPRENTISSAGE SIGNIFIANTES

Voyons les expériences d'apprentissage significatives que Laura exprime au cours des entretiens 1, 2 et 3 (citations complètes en annexe au point 1.1).

Lors du premier entretien, comme indiqué au Tableau 17, Laura fait part de deux expériences positives. La première expérience relatée fait référence à une situation présente de type prise d'information dans le DES-TEF. Il s'agit d'un cours du module 5, qui s'est tenu la veille de l'entretien.

- je pense qu'hier, avec l'intervention de C. (*enseignant*), j'ai appris pas mal de choses (40:40)

Voyons quelle expérience Laura dit avoir de cette situation. Tout d'abord, l'interaction verbale unidirectionnelle de l'enseignant vers la classe est clairement exprimée.

- en nous expliquant un petit peu la démarche (42:42)
- Quand il nous expliquait (44:44)

Laura exprime une certaine passivité dans cette expérience en ce sens qu'elle estime avoir appris par un autre agent, en l'occurrence l'enseignant. Cependant, Laura perçoit cette intervention comme ayant constitué un support socio-cognitif.

- il a modifié nos représentations. Donc il nous a rien appris qui nous sera utile mais il a réussi à modifier nos représentations de telle manière que je ne pense pas que je repenserai encore comme avant de rentrer au cours. (40:40)

Le résultat ou l'effet d'apprentissage dans cette expérience semble être de l'ordre de [voir quelque chose autrement]. Laura dit avoir changé de vision par rapport au domaine de l'informatique.

- Avant je voyais ça plutôt comme, le monde informatique c'était quelque chose de nébuleux, c'était un truc pour les scientifiques, c'est quelque chose qui n'était pas à ma portée. Et puis là en nous expliquant un petit peu la démarche de l'informatique, je me suis dit, bien finalement c'est peut-être pas si inintéressant que ça. Je voyais plutôt les informaticiens comme des gens bornés et je me suis dit finalement que c'est une démarche intellectuelle intéressante qui est une démarche intellectuelle qu'on utilise aussi dans d'autres disciplines, dans l'histoire ou dans d'autres disciplines, mais la démarche intellectuelle est intéressante. (42:42)
- [...] Moi même ça m'a donné envie de moi même faire de l'informatique parce que je trouvais la démarche est intéressante. Et pas seulement utiliser l'informatique. (46:46)

Au cours de ce premier entretien, Laura fait part également d'une autre expérience vécue en présentiel dans le cadre de sa pratique professionnelle (une classe de 1^e accueil : année complémentaire entre les études primaires et secondaires).

- Oui mais il y a plus longtemps c'est quand j'enseignais. Je me suis retrouvée une fois devant une classe de 1^e accueil. (50:50)

Laura, s'étant rendu compte que ses anciennes démarches ne fonctionnaient pas avec ce public, a décidé de les adapter (voir quelque chose autrement). Bien que cette expérience implique d'autres interactants, elle ne fait que les évoquer en décrivant leurs actions, qui ont conduit Laura à revoir ses démarches. Ainsi, pour apprendre dans cette situation, Laura décrit un processus où elle agit seule.

- je me rends compte, j'essaie de leur faire situer Israël, je me rends compte, ils savent même pas dans quel sens tourner la carte. Que même la carte ne voulait rien dire pour eux. Je me suis dis, ouhla et bien, je dois me mettre à leur place, (50:50)
- j'étais bien obligée de me remettre en question moi-même et de me poser la question, « qu'est-ce que les élèves sont capables de faire ? » ou au moins chaque fois vérifier leur niveau. (54:54)

Lors de l'entretien 2, Laura estime avoir le sentiment d'avoir appris dans une situation qu'elle qualifie de négative. Il s'agit d'une situation de test d'un *chat*, pour lequel des règles d'usage avaient été données en cours présentiel. Nous avons défini cette situation comme articulant une phase distante (le test du *chat*) et une phase présentielle (la présentation de règles). Cependant le test du *chat* aurait pu se passer lors d'un cours présentiel, information que nous n'avons pas. C'est en tout cas une situation médiatisée et une activité de type traitement de l'information collective.

- Je crois que j'ai appris dans 2 situations. Dans une situation négative, la première fois qu'on a fait un *chat* par exemple au sein du DES. (20:20)
- On en avait fait en cours, on avait vu différentes règles (22 :22)

Bien que ce soit une situation collective et médiatisée, Laura ne va à aucun moment évoquer les interactions avec ses pairs ni l'usage de l'environnement. Elle va cependant faire état de sa perception négative du travail de groupe.

- Ça allait dans tous les sens, ça partait dans tous les sens, c'était l'horreur, ça n'a pas du tout été productif, ça m'a fait perdre du temps, j'étais démotivée. (20:20)

Laura estime ne pas avoir appris dans la situation présentielle dans laquelle elle a reçu les informations sur « comment faire un *chat* ». Cela n'a pas constitué un support socio-cognitif.

- On en avait fait en cours, on avait vu différentes règles mais c'était resté très théorique, je n'avais pas encore pu vraiment me l'approprier. (22:22)

Ainsi, pour apprendre dans cette situation, Laura décrit un processus où elle agit seule et visiblement dans la phase distante.

- A contrario je me suis dit, qu'est-ce qu'il faudrait mettre au point pour que le *chat* fonctionne. (20:20)
- Et j'ai expérimenté, ça a fonctionné, donc là je me suis dit, ben tiens, je le ferai la prochaine fois et là j'ai appris mais pas vraiment en cours, enfin ça m'a donné des idées mais je me les suis vraiment approprié en le faisant. (22:22)

Dans cette expérience, Laura dit avoir appris beaucoup de choses mais sans réellement les préciser. Elle dit par ailleurs avoir pu transférer les acquis de cette expérience quand elle a été amenée à refaire un *chat* dans une autre situation (LEARN-NETI).

Laura va évoquer brièvement une deuxième situation dans laquelle elle avait le sentiment d'avoir appris et qu'elle avait décrite dans l'entretien relatif à la situation spécifique de collaboration à distance.

- mais il y a aussi une expérience positive et ça c'est ce dont je t'avais parlé l'autre fois, pour le module « interview d'un innovateur » (Entretien 2 - 20:20)

Dans cette situation, même si, comme nous le verrons au point suivant, Laura estime dans l'entretien précédent que certains échanges ont été importants, dans celui-ci, Laura dit avoir appris en agissant seule lors de la rédaction de la synthèse finale. Ainsi, comme dans l'expérience précédente du *chat*, là aussi, Laura met en évidence une démarche d'apprentissage plutôt solitaire. Mais nous reviendrons sur ce point en décrivant son expérience de l'activité spécifique de collaboration à distance.

- parce que j'avais été obligée de relire plusieurs fois les notes de B.(*enseignante*), de confronter à des positions différentes des miennes, de devoir vraiment assimiler la matière, de devoir comprendre ce que quelqu'un dit et de devoir intégrer tout ça dans une synthèse cohérente. (Entretien 2 - 20:20)

Passons à l'expérience négative dans ce deuxième entretien. Laura fait référence à une situation distante, de traitement collectif et médiatisée : les étudiants sont amenés à réaliser une tâche par groupe de plus ou moins quatre personnes et ce à distance en se servant de l'environnement technologique du cours.

- C'est pour l'autre module de B. (*enseignante*) où on devait travailler de manière collaborative, c'est le module sur les réseaux et la collaboration. (31:31)

L'expérience des interactions sociales est bien différente dans cette situation. Alors que dans l'expérience positive, Laura n'évoque à aucun moment les interactions qui ont forcément eu lieu, dans la présente situation, les interactions sociales entre l'étudiante et ses pairs sont nettement évoquées.

- Et on était 5 personnes à discuter autour de l'évaluation de l'apprentissage collaboratif qui était vraiment pas une question évidente, et donc au départ j'ai lancé quelques pistes puis je suis partie 1 semaine en vacances, puis j'ai lu tous les forums, tous les messages (31:31)

Par ailleurs, ces interactions sont associées avec un effet d'apprentissage de surface : il s'est agi de répondre aux demandes du cours dans les délais, de rassembler les apports de chacun mais sans qu'il y ait appropriation et échange, Laura parlant de concessions sociales.

- puis après on s'est excité pour terminer à temps, dans tous les sens et on répondait mais on avait pas vraiment le temps d'analyser et se mettre à la place de la personne qui avait rédigé le message, de bien le comprendre, d'être pertinent. (31:31)

- et après on a voulu terminer dans les délais pour pouvoir rendre à temps le travail à B. (*enseignante*) et c'était ingérable, vraiment ingérable, parce que j'ai vraiment eu le sentiment de répondre n'importe quoi parce que je n'avais pas le temps de m'approprier ce que chacun mettait. (31:31)
- au moment où j'ai essayé de faire la synthèse, c'était le flop complet parce que on a dû faire des concessions, des choses comme ça par rapport aux autres mais on avait pas réussi vraiment à faire un vrai travail collectif en s'appropriant les choses, c'était juste des concessions sociales presque, pas vraiment en s'appropriant les choses. (31:31)
- et on avait pas le temps de s'approprier la chose, et donc on ne faisait pas de véritable échange. On expliquait ce que chacun avait fait individuellement. (33:33)

Pour expliquer ce processus utilisé, Laura va évoquer une perception assez négative du travail de groupe en termes de manque d'organisation, qui a conduit à réaliser la tâche dans un laps de temps très court, amenant les étudiants à devoir traiter beaucoup de messages en même temps.

- Et donc on s'est excité dans tous les sens et ça n'as pas du tout été positif parce qu'on n'avait pas suffisamment de temps pour faire cette appropriation, de vraiment comprendre ce que la personne voulait mettre, et d'arriver à se l'approprier parce que c'est quand même difficile, enfin, ça nous déstructure nous-mêmes, donc on avait pas le temps de nous déstructurer nous-mêmes que directement il y avait un nouveau message déstructurant qui arrivait, ça n'arrêtait pas. (31 :31)
- Au départ on ne s'est pas bien organisé, on n'a pas bien planifié le travail ni réparti les tâches (31 :31)
- En fait chacun a dû avoir le même problème même s'il ne l'a pas exprimé, mais chacun a eu le même problème qu'on n'avait pas le temps, parce que les mails se succédaient, toutes les 10 minutes on avait chaque fois de nouveaux mails, (33 :33)

Laura va également expliquer ce processus par une perception négative du scénario du cours : le groupe n'avait pas le temps nécessaire pour mener à bien cette tâche.

- en fait on avait un délai très très court, on avait 15 jours, et dans ces 15 jours, je partais 1 semaine en vacances. (31:31)
- Donc c'était avant tout un problème de temps, [...] Je crois que ça venait essentiellement du temps. (31:31)

Contrairement aussi à la situation médiatisée vécue positivement, Laura va évoquer l'usage de l'environnement dans cette situation vécue négativement et plus particulièrement l'usage du forum (et des mails d'alerte arrivant depuis le forum).

- j'ai lu tous les forums, tous les messages (31:31)
- les mails se succédaient, toutes les 10 minutes on avait chaque fois de nouveaux mails (33:33)

Lors de l'entretien 3, Laura estime avoir le sentiment d'avoir appris en réalisant son mémoire, situation qui peut être considérée comme hybride dans le sens où des réunions présentiels sont prévues avec une personne-ressource, réunions auxquelles fait d'ailleurs référence l'étudiante. La réalisation du mémoire est par ailleurs une situation de traitement individuelle et n'est a priori pas médiatisée.

Dans cette situation, Laura évoque deux types de processus qui lui ont permis d'apprendre. Le premier est solitaire comme dans les entretiens précédents.

- en lisant des articles sur le sujet de mon mémoire et particulièrement devant créer moi-même des situations d'apprentissage, des modules de cours, tout un cursus et des caractéristiques pour la formation des enseignants donc en essayant de créer quelque chose moi-même à partir de ce que j'avais appris, en intégrant toutes les choses. (23:23)

Le deuxième type de processus est résolument interactif. Laura estime avoir appris en ayant eu des interactions riches : discuter, échanger et confronter les points de vue. Elle évoque

ainsi des interactions verbales bidirectionnelles entre elle et d'autres intervenants et plus particulièrement la personne ressource qui l'accompagne dans son mémoire ainsi que des enseignants rencontrés dans d'autres formations. Ces interactions sont évoquées en présentiel et elle estime qu'elles ont constitué un support socio-cognitif.

- [...donc par rapport à cette dernière situation que tu m'as décrite donc par rapport à ton mémoire, à ton avis quelles sont les conditions qui ont fait que tu as pu vraiment apprendre...]
Il y a plusieurs choses [...] Puis aussi les échanges. J'ai eu pas mal d'échanges, des échanges avec l'extérieur parce que on avait beaucoup d'échanges avec les gens du Des mais là j'ai eu des échanges avec des gens d'une autre planète (24:25)
- en parlant notamment avec l'autre personne avec qui j'ai fait le projet, prof de l'UCL, qui lui n'était pas du tout dans l'univers DES, j'ai dû essayer de reformuler, de voir aussi d'autres aspects des choses, de ne pas voir les choses de façon centralisée, et de voir d'autres points de vue, et donc là ça m'a aidée pas mal. (25:25)
- Cette confrontation là par exemple, mais d'autres confrontations en allant à des formations de profs, par exemple, en voyant concrètement ce qu'il me disaient, loin de toutes les théories que j'avais lues,(25:25)

Laura ne va pas dire précisément ce qu'elle a appris dans cette expérience. Elle dira seulement qu'elle n'a pas fini d'apprendre et qu'elle continuera en mettant concrètement en pratique le projet qu'elle a conçu.

L'expérience négative réfère aux cours présentiels en général dans le dispositif pendant lesquels l'étudiante estime ne pas avoir vraiment appris. On peut considérer qu'il s'agit plus particulièrement des situations de type prise d'information puisque Laura évoque le fait qu'ils ont constitué une bonne introduction.

- Souvent moi aux cours mêmes du DES, aux cours en présentiel, j'avais le sentiment de ne pas avoir appris (38:38)
- c'était une bonne introduction (38:38)

Ainsi, ces cours présentiels n'apportent pas à Laura le support socio-cognitif pour son apprentissage mais par contre elle perçoit ces cours présentiels comme lui ayant permis de rencontrer ses pairs, faisant ainsi référence à un support de type socio-affectif (présence sociale).

- enfin quand je sortais des cours, j'avais l'impression d'avoir passé mon temps, pas pour rien parce que je rencontrais les autres (38:38)
- mais après coup ça me servait toujours, mais sur le coup j'avais le sentiment de ne rien avoir appris. Mais c'était une bonne introduction parce qu'après je réétudiais les choses moi-même. Quand on n'agit pas on n'apprend pas. [...] (38:38)

Dans cette dernière citation, Laura va par ailleurs évoquer l'importance d'agir pour apprendre, ce qui renvoie aux processus privilégiés (agir pour apprendre) tout au long des entretiens, excepté en ce qui concerne la première situation évoquée dans le premier entretien, qui était justement une situation de prise d'information.

**RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPÉRIENCE
D'APPRENTISSAGE D'UNE SITUATION SPÉCIFIQUE DE
COLLABORATION À DISTANCE**

Pour rappel, l'activité analysée est une activité réalisée en groupe et à distance en janvier-février, avec travail à rendre pour début mars. L'entretien se passe en mars au terme de

l'activité (et avant l'entretien 2) – voir citations complètes en annexes au point 1.2. Le groupe de Laura est constitué de trois étudiants.

La **tâche** telle que comprise par Laura est d'interviewer un innovateur et de faire l'analyse de l'entretien :

- interviewer un innovateur et ensuite de faire une analyse de ce qu'il avait raconté sous forme de synthèse (5:5)

Les **objectifs** de cette tâche pour Laura sont d'apprendre comment mener une innovation et comment construire une communauté d'enseignants en histoire. Cette tâche, qu'elle initie, est donc directement liée à son projet dans le DES-TEF comme elle le précise elle-même :

- Le premier c'était de voir un peu comme tout le monde, c'était de voir les difficultés et comment on arrivait à innover. Il y avait un double sens parce que dans mon cas, c'est moi dans le groupe qui ait choisi J.(interviewé), parce que j'avais un peu comme modèle, il a construit une communauté d'enseignants de profs d'histoire et c'est un peu ce que je veux construire à mon niveau en Belgique. Donc j'avais envie aussi d'apprendre des choses sur comment il avait fonctionné, lui et donc à la fois comment mener une innovation et comment construire une communauté d'apprentissage. (7:7)

En ce qui concerne les **rôles attendus** dans cette tâche, Laura envisage de proposer, réagir, rassembler et synthétiser. Elle attend de ses pairs les rôles suivants : répondre, lui apporter des informations, évaluer son travail. Elle envisage donc plutôt un rôle d'initiatrice et de meneuse.

- Mon rôle était de proposer des choses, de réagir à ce que les autres disaient, éventuellement de rassembler, de synthétiser après. (22:22)
- J'espérais qu'ils répondent à mes questions dans les échanges. Je l'imaginai moins comme rassembleur parce que je ne sais pas pourquoi je l'imaginai moins comme rassembleur. C'est difficile à dire mais disons, on réagit souvent par rapport à soi-même, donc j'imaginai qu'ils allaient m'apporter des infos notamment pour l'élaboration du questionnaire et ensuite pour l'analyse aussi. Et j'avais aussi envie qu'ils évaluent mon propre travail. (24:24)

Laura évalue positivement le **produit** de cette tâche. Elle considère avoir acquis des connaissances dans le domaine étudié et considère que le travail de groupe y a contribué car elle a dû comprendre ce qu'elle recevait et exprimer explicitement ce qu'elle proposait à ses pairs. Par ailleurs, elle est satisfaite du produit final car il représente un « consensus » entre les étudiants. On peut donc se demander jusqu'à quel point l'échange a été source de conflit et d'apprentissage.

- J'étais satisfaite, on était content finalement d'avoir eu le temps d'être d'accord de ne pas rendre un truc qui était juste plein de choses agglutinées ensemble donc on avait plus ou moins eu le temps d'échanger à ce niveau là donc j'en étais satisfaite, j'étais satisfaite de la collaboration.(89:89)
- j'ai l'impression d'avoir appris d'un point de vue cognitif surtout et aussi d'arriver à comprendre ce que l'autre dit, et arriver à communiquer de manière compréhensible les choses donc ça c'est un véritable effort et donc c'est vraiment en termes cognitif cette fois-ci que j'ai vraiment appris. (110:110)

Dans la description du **déroulement de l'activité**, Laura apparaît comme initiatrice de chacune des étapes, ce qui est cohérent par rapport aux rôles attendus décrits ci-dessus. Elle propose et ses pairs réagissent à ses propositions. En ce qui concerne l'organisation du travail, elle propose un planning et va être amenée à gérer le temps tout au long de l'activité car ses collègues semblent la laisser prendre en charge cette tâche :

- Au départ j'ai fait une proposition de planification. (30:30)
- Je suis intervenue tout le temps pour l'organisation du temps. Ils ne sont jamais intervenus, c'est chaque fois moi qui les remettais avec le planning. D'ailleurs on l'a rendu en retard. (87:87)

En ce qui concerne le contenu de l'activité, Laura fait part des propositions qu'elle fait à ses pairs et de leurs réponses. Dans le cadre de la rédaction du questionnaire d'entretien, elle propose un premier jet et ses collègues ajoutent leurs suggestions. Dans cette étape, nous relevons un moment d'échange intéressant. Un des pairs, présentant des compétences plus importantes en sciences de l'éducation, fait des propositions que Laura estime devoir « traduire » pour l'innovateur. Laura va donc adapter chaque question proposée. Ce travail est réalisé en présentiel car son collègue semble avoir des problèmes pour utiliser le forum.

- Et ensuite, quelques jours après, avec M., il a aussi posé d'autres questions mais pas par le forum car il était gêné par l'outil technique. Alors là on a travaillé vraiment ensemble mais pas de manière virtuelle. En fait il posait les questions et j'essayais à chaque fois d'adapter les questions au personnage parce que il posait les questions mais il a tout un bagage pédagogique derrière (38:38)

Pour l'étape d'analyse et de synthèse, Laura propose un plan et une première partie rédigée. Les collègues sont censés rédiger chacun une autre partie. Ensuite, Laura reprend l'ensemble et propose une synthèse intégrant les apports de chacun. Elle parle alors d'un moment important d'apprentissage car le fait de tenter de bien comprendre les écrits de ses pairs l'a amenée à relire les notes de cours.

- La 1^e version, sa partie. Pour moi-même l'intégrer dans une synthèse globale, il fallait déjà que je comprenne bien ce qu'il avait voulu dire et là je sens que le conflit socio-cognitif a bien fonctionné. Ça m'a vraiment obligée, enfin j'ai passé toute une journée là-dessus, à retourner dans les notes de B. (*enseignante*), de bien tout réanalyser en profondeur. (83:83)
- Oui oui, je crois que pour moi ça a été vraiment un bon apprentissage parce que pour en faire une synthèse cohérente, j'ai pas juste fait des copier-coller, je voulais vraiment, pour en faire une synthèse cohérente, j'avais besoin, je me suis approprié le savoir qu'il m'a livré, de cette manière là. (85:85)

Laura fait mention également de deux messages dans le forum à ses collègues pour tenter de lever certaines incompréhensions et donner son avis. Dans le premier cas, elle ne pointe pas de réponse de son collègue et dans le second, elle pointe deux réponses qui conduisent à la décision de conserver dans la synthèse finale ce sur quoi ils sont d'accord (voir « consensus » plus haut) et ce, par manque de temps.

- Ici par ex ça c'est un message, 282, où j'ai parcouru les notes que P. m'a mis et je ne vois pas très bien où il veut en venir et je lui demande de développer un petit peu plus, (95:95)
- Ah oui là où j'explique que je ne suis pas tout à fait d'accord, tout à fait à l'aise avec la conclusion de M. (104:104)
- Et là je lui demande d'expliquer plus ce qu'il entend par institution. Et je lui explique que je ne suis pas d'accord. Et là il y a eu un véritable échange à ce moment-là. (107:107)
- Donc P. a répondu aussi, s'est positionné par rapport à ça, un peu entre nous deux. Donc il était un peu d'accord avec M. mais il était aussi d'accord avec moi. (107:107)
- Là M. se repositionne, il explique davantage pour qu'on comprenne mieux et nous dit qu'on se sente libre d'apporter les nuances qu'on veut à son texte, si on le désire. (108:108)
- Alors bon on en conclut que c'est à débattre mais vu le manque de temps, on va faire une synthèse finalement sur ce qui nous unit. Là c'est intéressant car il y a un véritable échange pour aboutir à la synthèse. (108:108)

A noter que Laura fait référence à cette situation dans l'entretien 2 qui a suivi celui-ci (voir point précédent), quand on lui demande dans quelle situation elle a le sentiment d'avoir appris. Et Laura dit avoir appris en agissant seule lors de la rédaction de la synthèse finale, tout en tirant parti des apports des autres.

EN SYNTHÈSE

Quel est le rôle des interactions sociales dans les expériences signifiantes ?

On peut noter chez Laura une **évolution** dans le rôle que prennent les interactions sociales dans son expérience d'apprentissage signifiante, d'un mode plutôt solitaire à un mode plus interactif. Laura exprime un processus plutôt actif dans l'apprentissage. L'expérience plus « passive » exprimée dans le premier entretien est ainsi relativement isolée par rapport à ce qu'elle nous dira dans les autres : pour apprendre, elle agit. Elle n'apprend donc pas vraiment lors des cours en présentiel de type prise d'information (dans l'entretien 2 et 3). Dans les entretiens 1 et 2, elle dit agir plutôt seule, malgré le fait qu'elle évoque une situation collective dans l'entretien 2. C'est essentiellement dans le dernier entretien qu'on voit apparaître la discussion dans son processus, des interactions verbales explicites et qui sont perçues comme ayant constitué un support socio-cognitif (interactions riches). L'effet d'apprentissage que nous décrit Laura laisse penser à une approche d'apprentissage en profondeur dans les expériences relatées dans l'entretien 1 et 2. Dans l'entretien 3, même si Laura ne dit pas explicitement ce qu'elle a appris, les processus d'apprentissage mis en place laissent penser également qu'elle a adopté une approche d'apprentissage en profondeur.

TABLEAU 17 – LAURA – EXPERIENCES D'APPRENTISSAGE SIGNIFIANTES – ENTRETIENS 1, 2 ET 3

	Entretien 1		Entretien 2		Entretien 3	
	Exp.+	Exp.+	Exp. +	Exp. -	Exp. +	Exp.-
Situation	[Présentielle] [Prise d'Information] (5)	<i>[Présentielle] [Pratique Professionnelle]</i>	[Distante/Prés.] [Traitement Collectif] [Médiatisée] (test <i>chat</i>)	[Distante] [Traitement Collectif] [Médiatisée] (1.2)	[Distante/Prés.] [Traitement Individuel] (mém.)	[Présentielle] [Prise d'Information] (cours P)
Comment	[par un autre agent]	<i>[en agissant seul]</i>	[en agissant seul]	[approche de surface - avec d'autres]	[en agissant seul] [en ayant des interactions riches]	
Inter	[Ens→Classe]	-	-	[Sujet↔Pairs - Médiatisée]	[Sujet↔Autre]	[Présence :Pairs]
Perc	-	-	[Trav_Gr -] [Pb Approche Enseign]	[charge] [Trav_Gr -]	-	[Sup_SA Présence sociale] [valeur tâche +] [Pb Approche Enseign]
Effet	[voir quelque chose autrement]	<i>[voir quelque chose autrement]</i>	[connaître et/ou appliquer] [transfert]	-	?	-
Envir	-	-	Faire un <i>chat</i>	Usage du forum	-	-

On peut noter la quasi inexistence d'interactants (en présence ou en action) dans les expériences signifiantes évoquées. Seuls les pairs sont évoqués lors de l'entretien 3 comme importants au niveau de la présence sociale, dans le cadre de l'expérience négative : même

si elle n'apprend pas aux cours présentiels, elle peut y rencontrer ses pairs (présence sociale).

Quel est le rôle des interactions sociales dans l'expérience de collaboration à distance ?

Tout d'abord il s'agit pour Laura d'une expérience positive dans laquelle elle a le sentiment d'avoir appris. Elle semble avoir acquis des connaissances attendues. Elle considère par ailleurs que le groupe l'a aidée dans cet apprentissage. Plusieurs moments sont relevés par l'étudiante comme significatifs pour son apprentissage :

- lors de la construction du questionnaire : l'échange en présentiel avec un collègue pour retravailler le questionnaire ;
- lors de la synthèse : l'effort de compréhension réalisé pour intégrer les parties de ses deux collègues ; et les derniers échanges sur le forum pour tenter de lever certaines incompréhensions.

Cependant, ces échanges sont écourtés faute de temps et les étudiants restent sur ce qui fait consensus. On peut donc se demander jusqu'à quel point cela a un impact sur l'apprentissage. Nous notons néanmoins que Laura considère qu'il s'agit d'un élément important de son expérience de collaboration. Rappelons par ailleurs que lorsque Laura évoque cette situation dans l'entretien 2 (qui suit l'entretien relatif à l'activité spécifique de collaboration), même si elle ne fait pas allusion à ses échanges dans le groupe, elle dit malgré tout l'intérêt d'avoir été confrontée à des positions différentes des siennes. Ainsi, les autres prennent de la place dans son apprentissage, par leur présence et leurs actions, avant d'être importants dans un processus plus interactif (interactions riches dans l'entretien 3). Ceci vient renforcer l'interprétation d'évolution du rôle que prennent les interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage signifiante de Laura.

Quels sont les lieux privilégiés pour apprendre ? Quelle place pour l'environnement médiatisé ?

Enfin, dans les situations évoquées, il y a peu de place pour l'environnement médiatisé. Laura va faire référence à deux situations médiatisées dans l'entretien 2 (et même 3 quand elle revient sur l'expérience relatée lors de l'entretien sur l'activité spécifique de collaboration). Cependant, elle n'évoquera explicitement l'usage de l'environnement que dans la situation vécue négativement. Les interactions des expériences signifiantes en terme d'apprentissage ont donc plutôt lieu en présentiel, dans l'entretien 1 et 3.

On voit une certaine empreinte de médiatisation dans l'expérience de l'activité spécifique de collaboration mais il s'agit essentiellement d'échanges sur le forum pour tenter de lever certaines incompréhensions et qui sont par ailleurs écourtés faute de temps. Ainsi, même dans cette situation censée se passer totalement à distance, les interactions les plus signifiantes se passent en présentiel entre Laura et un collègue (qui a des problèmes pour se connecter) pour retravailler le questionnaire.

9.1.2 COMPRENDRE LE RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE

Comment comprendre l'évolution du rôle que prennent les interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage de Laura et le peu de place de l'environnement médiatisé ?

BUTS ET EFFETS

Voyons tout d'abord l'impact des **buts** poursuivis sur l'expérience d'apprentissage (voir citations en annexes au point 1.3) et les effets de cette expérience relativement aux buts poursuivis initialement (voir citations en annexes au point 1.4).

Lors du premier entretien, quatre buts ressortent dans le discours de Laura. Le premier est d'apprendre tout en étant soutenue dans son apprentissage. Le deuxième but est le plus central et concerne le transfert de ses acquis dans sa pratique professionnelle. Laura souhaite construire un projet collaboratif pour les enseignants en histoire et le mettre en œuvre au terme de la formation. Ce projet et tout ce qu'elle aura acquis dans la formation lui permettra de rebondir de manière significative au niveau professionnel.

- Donc j'espère concrètement mon projet de formation collaboratif pour les enseignants en histoire, j'espère éventuellement pouvoir travailler dans ce domaine là après. Donc faire moins un travail administratif mais pouvoir gérer ce dispositif. Donc concrètement j'espère ça. On verra si ça fonctionne et s'il y a des budgets qui sont alloués à ça, mais j'espère entre guillemets construire mon propre travail, mon propre job. (30:30)

Un troisième but, découlant de l'atteinte du premier, est de gagner en confiance en elle et en légitimité dans son travail. Enfin, Laura parle de l'acquisition de compétences sociales. Son projet collaboratif entre enseignants semble être lié à ses propres manques en matière de collaboration, qu'elle souhaite combler. Par ailleurs, en étant dans une dynamique de projet, Laura pense que cela lui permettra d'être plus facilement « en relation » avec les autres.

- Mon compagnon est prof d'histoire aussi et on ne collabore jamais ensemble. A fortiori on collabore très peu. Dans le cadre de mon travail, c'est pas vraiment collaborer, on donne bien une petite aide ou ce genre de choses mais collaborer. C'est pour ça que je voudrais faire l'apprentissage collaboratif (rires). C'est pour développer parce qu'on le fait très peu. (64:64)
- si on crée des choses, on s'affirme par rapport aux autres, on peut échanger, c'est le fait de ne pas subir des événements. Quand on crée des choses, on entre plus facilement en relation aussi, (74:74)

Au cours du deuxième entretien, Laura va reparler de deux des premiers buts. Elle souhaite grâce à la formation pouvoir mettre en pratique son projet. Elle reparle également du fait d'être plus à l'aise dans son travail, d'avoir plus confiance en elle et du souhait de poursuivre cette démarche de formation. Elle introduit dans ce troisième entretien la notion de légitimité qui nous semble être plus liée à une attente « externe » : on estimera que je suis plus à ma place là où je suis. Laura ne cite plus explicitement les compétences liées à la collaboration ni à celles de la socialisation évoquées lors du premier entretien.

Il y a donc chez Laura des buts explicitement liés au développement de compétences de collaboration et un but de socialisation, tous deux liés à la construction de son projet collaboratif pour les enseignants en histoire. Notons que ce projet collaboratif implique la

médiatisation de la collaboration entre les enseignants. Quand Laura évoque ces buts et la réalisation de ce projet, il s'agit d'une démarche solitaire, même s'ils impliquent la mobilisation d'interactions, ce qui est assez cohérent par rapport au processus solitaire mis en évidence dans les expériences signifiantes des entretiens 1 et 2.

Laura est donc intéressée par la collaboration médiatisée et tout son projet de formation tourne autour de cet intérêt. On peut donc comprendre que des situations de collaboration médiatisées puissent être signifiantes pour elle, même si elles sont vécues négativement.

Voyons à présent les **effets** de la formation que Laura nous décrit. Lors du deuxième entretien, elle évoque quatre types d'effets. Le premier est le fait du transfert de certaines compétences « transversales » développées au cours de la formation, dans sa vie de tous les jours : organiser, planifier et également négocier, qu'on peut placer dans des compétences sociales.

- Oui dans la vie de tous les jours oui parce qu'avec cette nécessité de devoir organiser les choses, de devoir planifier les choses, de devoir négocier les choses, de manière inconsciente peut-être j'ai l'impression que je fais la même chose pour tout. Oui dans la vie de tous les jours aussi. Je dois un petit peu faire attention. (42:42)

Un deuxième type d'effets concerne des changements d'ordre personnel. Laura parle des effets importants sur l'image qu'elle a d'elle-même et de l'énergie qu'elle déploie. Ces effets ont une conséquence plus externe de légitimité dans sa fonction. Une autre conséquence est l'effet sur ses rappports relationnels. Laura estime avoir tellement d'énergie qu'elle se demande si elle laisse encore la parole aux autres.

- D'ailleurs à un certain moment j'ai tellement de ressort que je me demande si finalement je laisse encore parler les autres, (38:38)

Enfin, au cours du troisième entretien, qui a eu lieu deux mois après la fin de la formation, Laura évoque l'importance du transfert de ses acquis au niveau professionnel. Son discours est centré sur la conception et la mise en œuvre d'un nouveau projet étant donné que celui qu'elle a conçu dans le cadre du DES n'a pas été accepté par son institution. Cela représente par ailleurs un effet négatif lié à la formation : un grand investissement dans un projet qui n'est finalement pas mis en œuvre au niveau professionnel. Laura a donc quitté l'emploi qu'elle avait au démarrage de la formation pour reprendre une fonction d'enseignante. Dans ce cadre, elle envisage de monter un projet d'usage des technologies avec les élèves. Ce qui est intéressant est qu'elle parle de trouver des collègues avec qui mener ce projet. Elle évoque également un projet qu'elle a mené avec un pair impliqué dans le DES au terme de la formation. Il s'agit d'une liste de diffusion visant à mettre en réseau tous les étudiants du DES, anciens et nouveaux.

- C'était surtout à ce niveau là, une envie de progresser, de continuer à faire des projets, de rester dans cette optique par exemple que j'avais lancé avec H. (*ancien élu*), la liste de diffusion du Des. (6:6)
- c'est vrai que toute seule je n'arriverai pas à faire le projet. Il faut absolument que je trouve des gens sur place. (16:16)

Enfin, Laura évoque les effets d'ordre personnel de gain de confiance en elle.

Ainsi, alors que les buts exprimés par Laura lors des deux premiers entretiens semblaient être réalisés de manière « solitaire », même s'ils impliquaient clairement la mobilisation d'interactions, dans le dernier entretien, Laura évoque le recours à des collègues, d'une part dans la mise en place de la liste de diffusion et d'autre part dans son projet d'usage des technologies avec ses collègues.

On peut noter deux types d'effets de l'expérience de Laura sur les buts initiaux. Laura parle du fait qu'elle a appris un certain nombre de compétences transversales dont la négociation qui fait écho aux compétences sociales qu'elle souhaitait développer. Elle se pose aussi la question de sa relation aux autres : est-ce qu'elle laisse assez de place aux autres dans la collaboration ? Par ailleurs, au terme de la formation, les projets prennent toujours beaucoup de place chez Laura mais ils sont maintenant envisagés avec d'autres. Rappelons qu'elle met en place avec un collègue du DES-TEF une liste de diffusion et d'autre part qu'elle souhaite faire appel à des collègues dans son projet d'usage des technologies.

Ainsi, l'évolution observée dans les expériences d'apprentissage (mode plus interactif) apparaît dans les effets exprimés par Laura au niveau de ses pratiques. On voit ainsi clairement ici l'interaction entre buts (orientés vers des compétences sociales) -expérience d'apprentissage (mode plus interactif) – effets (pratiques plus interactives). On peut penser que son expérience d'apprentissage, guidée par des buts orientés vers des compétences sociales, a eu un impact sur ses pratiques en ce qui concerne ses modes d'interaction.

CONTEXTE PERSONNEL

Les **contraintes** évoquées par Laura au cours des entretiens sont relativement minimales (voir citations en annexes au point 1.5). Les contraintes revenant lors des deux premiers entretiens sont la charge de travail qui occasionne de la fatigue et lui laisse moins de temps pour être en relation, et des contraintes organisationnelles (suspension de certains loisirs, distance pour se rendre aux cours en présentiel). Laura évoque également lors du deuxième entretien des problèmes techniques, d'accessibilité à la plate-forme à cause d'un problème privé de connexion. Cette contrainte doit probablement venir renforcer la perception de charge de travail.

Lors du premier entretien, Laura parle également d'un changement de comportement sur son lieu de travail lié à son engagement en formation. Lors du troisième entretien, elle revient sur cette contrainte d'ordre professionnel en évoquant le fait qu'elle n'a pas du tout été soutenue dans son projet au niveau professionnel, ce qui l'a amenée en définitive à changer de travail, comme nous l'avons évoqué au point précédent.

Parmi les **ressources** évoquées par Laura pour suivre la formation (voir citations en annexes au point 1.6), on peut noter qu'elle est relativement bien soutenue au démarrage de la formation tant au niveau familial que professionnel. Elle perdra finalement le soutien professionnel (voir contraintes) en cours de formation, ce qui l'amènera à quitter son emploi et à reprendre ses activités d'enseignante. Par ailleurs, Laura estime les inconconvénients comme étant minimales par rapport aux avantages que lui apporte la formation et qu'elle trouve facilement des solutions aux difficultés rencontrées.

Voyons à présent comment le **contexte** de Laura peut nous aider à mieux comprendre son expérience. Deux contraintes principales nous semblent intéressantes à prendre en compte pour comprendre le peu de place accordée à l'environnement médiatisé dans l'expérience d'apprentissage de Laura. Il s'agit d'une part de la charge de travail évoquée lors des deux premiers entretiens et de problèmes techniques de connexion évoqués au 2^e. Par ailleurs, Laura semble soutenue par son compagnon, également professeur d'histoire. Elle a peut-

être l'occasion dans ce cadre familial de discuter de sa formation et a ainsi peut-être moins besoin des ressources humaines du dispositif de formation pour ce faire.

EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE PRÉFÉRENTIELLE HORS ET DANS LE DISPOSITIF

Dans l'entretien 1 et 3, Laura fait part de sa manière préférentielle d'apprendre et de sa manière de concevoir l'apprentissage (voir citations en annexe au point 1.7) qui est d'apprendre en agissant et ce a priori seule (elle ne cite pas d'autre intervenant). Dans ces entretiens, elle en parle de manière générale hors du dispositif du DES-TEF.

- la construction est toujours quelque chose d'un peu individuel, même si elle s'inspire des choses du groupe mais la construction est toujours un peu individuelle. (E1 - 66:66)
- Quand on n'agit pas on n'apprend pas. (E3 - 38:38)
- je pense que le moment où j'apprendrai le plus c'est le moment où je vais mettre ça sur le terrain, où je vais tester, où il y aura des kwaks, où il faudra réagir sur le terrain. Ben par exemple c'est tout bête mais quand on a lancé l'idée de la liste de diffusion du DES-TEF, donc on est censé modérer l'histoire mais pour le moment j'ai pas encore eu le temps, c'est vrai que tout d'un coup se pose la question, comment est-ce qu'on modère une liste ? on a lu plein de choses sur le sujet mais concrètement comment ne pas se planter, comment ne, donc pour le moment la liste n'est pas vraiment modérée parce que je réfléchis à ça. Donc je crois que c'est dans la situation concrète que je vais surtout apprendre. (E3 - 23:23)

Dans l'entretien 3, elle en parle également dans le DES-TEF.

- mais j'ai appris des choses en lisant autour (38:38)
- ce qui est important c'est que, c'est le fait qu'en expérimentant, enfin moi j'ai l'impression d'avoir appris autant en tant qu'expérimentatrice de ce nouveau dispositif que par les cours eux-mêmes. J'ai l'impression que c'est ça qui m'a fait vraiment comprendre concrètement les cours eux-mêmes, c'est de le vivre. (65:65)

Ces éléments mettent en évidence le processus actif de Laura et ce dès le début de la formation. Ils sont assez cohérents avec le processus privilégié par Laura dans ses expériences signifiantes. Mais où sont les autres dans cette démarche ? Même s'ils apparaissent davantage dans l'expérience signifiante relatée dans l'entretien 3 et dans l'activité de collaboration à distance, ce discours de Laura sur son expérience d'apprentissage hors et dans le dispositif, laisse penser que le rôle des autres pourrait encore être assez peu prégnant au terme de sa formation

PERCEPTION DU DISPOSITIF

Voyons à présent comment la **perception du dispositif** peut nous aider à comprendre l'expérience de Laura et l'évolution du rôle des interactions sociales dans cette expérience et comment cette expérience peut avoir un impact sur cette perception (voir citations en annexes au point 1.7, 1.9).

Lors des trois entretiens, Laura évoque la formation du DES-TEF comme centrée sur ses besoins propres (individualisée). Dans l'entretien 3, elle développe cette notion d'individualisation : le fait de pouvoir travailler seule, de travailler à son rythme, d'approfondir en fonction de ses besoins. Ceci est assez cohérent avec sa démarche relativement « solitaire » du début de formation.

- les conditions favorables en ce qui me concernent ça a été la possibilité quand même de travailler seule (46:46)
- la formation se fait vraiment individuellement quelque part, approprié au cas, au projet individuel de chacun, (63:63)
- Je pense que par exemple si on nous évaluait comme ça, si on décidait de nous faire des examens classiques on aurait tous des compétences différentes, pas forcément parce que on a pris des cours différents mais parce que on a chacun retiré ce dont on avait besoin, ce qui nous intéressait, c'est plus une expérience oui je crois. (63:63)
- c'est motivant de travailler, de faire cette expérience là parce que de travailler seul, de créer des choses, de construire des choses, de progresser à son rythme aussi parce que ça c'est vrai que c'était fort important. Chacun pouvait progresser à son rythme selon ses besoins, (65:65)

Par ailleurs, dans l'entretien 3, Laura perçoit le dispositif comme représentant une charge importante, conduisant à un apprentissage « superficiel » : beaucoup de contenus sont abordés en peu de temps. Ceci ne doit pas favoriser le temps passé dans les interactions sociales.

- Les choses plutôt négatives, parfois le temps. Je trouvais qu'on manquait de temps pour approfondir vraiment les choses, même si moi j'ai l'impression d'avoir consacré quand même beaucoup de temps, (46:46)

En ce qui concerne les finalités du dispositif, le dispositif est perçu comme servant sa pratique. Laura le considère également comme soutenant l'apprentissage, aussi bien dans l'entretien 1 que le 3, et l'oppose à ce qu'elle a vécu dans sa formation universitaire initiale pour laquelle la finalité était d'avoir un diplôme. Cependant, un bémol est à apporter car Laura évoque plusieurs éléments qui freinent son apprentissage dans la formation, dans l'entretien 3. D'une part, le fait que la formation propose beaucoup de contenus dans le temps donné, ce qui amène à les aborder de manière superficielle. Ceci est lié à la perception de la charge de travail évoquée ci-dessus. D'autre part, Laura parle de certains moments où elle n'apprend pas, lors des cours présentiels car ça va trop vite selon elle : nous y reviendrons plus loin.

- il y a tellement de choses à apprendre que finalement on fait un petit peu de tout mais j'avais comme un petit manque, j'aurais voulu approfondir plus certaines choses en pédagogie, mais bon on pouvait pas tout faire, et aussi au niveau technologie, je sais faire des sites et tout ça mais j'aurais voulu approfondir plus certaines choses mais là je peux toujours le faire, mais j'étais un peu frustrée à ce niveau-là, par exemple maintenant on est à l'heure des portails et tout ça et moi je suis toujours à mon html, il y a des choses comme ça mais bon ça peut me donner aussi des pistes pour rebondir après mais ça c'était plutôt négatif parfois un peu superficiel et que finalement on abordait beaucoup de choses mais on faisait pas grand chose en profondeur. (46:46)
- Je trouvais qu'on manquait de temps pour approfondir vraiment les choses, (46:46)
- j'avais pas l'impression d'apprendre à ce moment-là, ça allait très vite (50:50)

En ce qui concerne **l'environnement technologique** (voir citations en annexes au point 1.10), Laura en parle lors de l'entretien 3. Elle l'évoque peu et quand elle le fait, c'est pour décrire des problèmes d'adaptation : un problème lié au temps de prise en main, un manque d'adaptation de certains outils (*chat*) et un manque de ressources disponibles en ligne. Laura a essentiellement utilisé le forum et le *chat* sur la plate-forme WebCT. Le *chat* a posé plusieurs problèmes, d'abord de temps de prise en main : elle évoque un manque de formation à l'outil. Mais le *chat* est aussi perçu comme peu adapté à l'usage, ce qui a entraîné l'utilisation d'un autre outil de communication synchrone. Ce choix a entraîné selon Laura l'abandon de la plate-forme WebCT vers la fin de la formation. Cette désertion de la plate-forme est peut-être aussi liée au fait que Laura estime celle-ci comme n'offrant

pas suffisamment de ressources. Ceci peut permettre de comprendre, en plus de la perception de la charge de travail, le peu de place de l'environnement médiatisé dans l'expérience d'apprentissage de Laura.

- On a utilisé essentiellement le forum et le *chat*. C'est vrai que le *chat*, au début on savait pas trop comment l'utiliser, c'était souvent une perte de temps, donc c'est pas ce qu'on a le plus utilisé. (54:54)
- Le problème avec la plate-forme de WebCT c'est qu'il fallait se donner rdv pour les *chats* donc finalement c'était assez artificiel donc vers la fin en groupe à quelques uns on avait MSN sur notre ordinateur et dès qu'il y a quelqu'un qui se connectait on le voyait directement et on gardait contact par MSN donc à la fin on a carrément quitté la plate-forme pratiquement. On n'utilisait plus la plate-forme. (54:54)
- les ressources étaient insuffisantes. La formation à distance pour moi ça permet que chacun aille de son côté mais c'aurait été vraiment plus intéressant qu'on ait plus de ressources en ligne même s'il y a tout le problème des droits d'auteur et ce genre de choses, mais ça ça nous manquait un peu. (56:56)

En ce qui concerne la perception de **Participation Présence / Distance** dans le dispositif, Laura l'évoque dans l'entretien 3 (voir citations en annexes au point 1.11). Celle-ci est perçue comme positive, les deux phases sont importantes. Le présentiel est essentiellement perçu comme permettant de développer des contacts (lien social) de manière à travailler en confiance à distance. Nous détaillerons ce point quand nous parlerons de la perception du rôle des interactions sociales dans le dispositif. Par contre, la phase présentielle n'est pas un lieu d'apprentissage pour Laura, ce qui est cohérent avec son expérience d'apprentissage.

- Puis l'organisation présentielle et à distance, c'est important aussi, je pense que si ça avait été que à distance, on n'aurait pas eu de contact réel, ça ne se serait pas bien passé non plus. Donc je pense que l'alternance entre les deux était très bien. (48:48)
- Pas trop pour ce qui est explication des cours et tout ça parce que comme j'ai dit tout à l'heure, j'avais pas l'impression d'apprendre à ce moment-là, ça allait très vite, et souvent le samedi après-midi, après un bon repas, on était à moitié en dormant, on s'endormait à moitié. (50:50)
- ça permettait, quand on dialoguait avec quelqu'un ça n'était pas un nom c'était la personne en face de qui on allait manger la pizza le samedi donc c'était tout à fait autre chose. Les contacts passaient beaucoup plus facilement et avec plus d'humour. (52:52)

En ce qui concerne le **rôle perçu des interactions sociales** dans le dispositif (voir citations en annexes au point 1.12), Laura va longuement évoquer lors de l'entretien 3 le soutien socio-affectif apporté par l'ensemble des acteurs du dispositif. Ce soutien est initié en présentiel où la relation se construit et se poursuit à distance pour garder le contact entre les séances présentielles. La plus grande part des références à ce soutien se passe cependant en présentiel. Le dispositif permet de ne pas être isolée. Elle a le soutien des enseignants, de ses pairs (qu'elle décrit en tant que « groupe ») et de la personne ressource chargée de l'encadrer dans son projet.

- Ben les profs effectivement il y avait toujours un rapport très proche toujours avec tous les enseignants, donc c'est vrai qu'à tour de rôle ils ont contribué à nous soutenir dans l'apprentissage. (58:58)
- mais qu'en même temps le groupe est très important (63:63)
- la personne ressource aussi. Au début je ne voyais pas trop à quoi elle servait mais moi ça m'a permis de me soutenir tout au long de mon apprentissage. C'est un regard extérieur, c'était quelqu'un qui était intéressé par mon projet, c'est comme ça que je l'ai vu, et vu que j'avais peu d'intérêts dans mon entourage professionnel, ça me faisait du bien que quelqu'un me posait des questions, quelqu'un s'intéressait vraiment au projet, (58:58)

- Ça m'a semblé très chouette surtout l'idée du groupe, du groupe dans l'apprentissage, je crois que c'est vraiment fondamental, en tout cas dans ce diplôme là, je pense qu'on peut tous le dire, d'ailleurs on reste tous en contact alors qu'on vient d'horizons différents, et c'est vraiment fondamental dans le projet et je crois que c'est une raison pour laquelle pratiquement tout le monde est arrivé au bout du Des, c'est qu'on était plusieurs et qu'on se soutenaient mutuellement (48:48)

Ce soutien se manifeste de manière spécifique en présentiel et à distance. Le présentiel permet de construire la relation et ensuite permet de se revoir et de parler de son projet. Cette construction de la relation en présentiel permet d'avoir des contacts plus faciles à distance, et chargés d'humour.

- souvent le samedi après-midi, après un bon repas, on était à moitié en dormant, on s'endormait à moitié. Donc franchement j'ai pas l'impression sur le plan pédagogique mais sur l'aspect socialisant, c'était intéressant oui. (50:50)
- si ça avait été que à distance, on n'aurait pas eu de contact réel, ça ne se serait pas bien passé non plus. (48:48)
- Et qui m'a soutenu jusqu'à la fin, tout à la fin, il était à ma défense de mémoire et ça je trouvais ça très chouette, (58:58)
- on allait essentiellement au cours pour se revoir, pour parler de notre projet individuel, pour échanger à ce niveau-là, ça ça a été très très important, cette dimension là (48:48)
- ça permettait, quand on dialoguait avec quelqu'un ça n'était pas un nom c'était la personne en face de qui on allait manger la pizza le samedi donc c'était tout à fait autre chose. Les contacts passaient beaucoup plus facilement et avec plus d'humour. (52:52)

Les échanges à distance servent notamment à garder le contact. Pour ce faire, Laura parle de l'usage du mail par un des enseignants et parle du *chat* (MSN) entre les étudiants.

- Mais bon par exemple il y avait quelqu'un comme C. (*enseignant*), lui il n'utilisait pas du tout la plateforme mais régulièrement ils nous envoyait un mail à tout le monde en nous rappelant par exemple, enfin je me souviens qu'à chaque séance il nous remerciait d'avoir participé à sa séance, rappeler un peu les synthèses, oui ça c'était important pour garder le contact entre les séances de cours en présentiel et puis finalement ça a l'air de rien mais c'est important pour les étudiants de se sentir soutenus par les profs comme ça de cette manière là. (58:58)
- Même si vers la fin on l'a quand même pas mal utilisé. C'était plus vers la fin. Ça permettait de mettre un petit peu de contact réel le *chat* par rapport au forum. C'est vrai qu'il y avait plus d'humour dans le *chat*, c'était plus socialisant finalement le *chat* quand même que le forum (54:54)

La seule condition défavorable évoquée en ce qui concerne le soutien socio-affectif est le temps pour recevoir certains feedbacks sur les travaux. On l'attribue ainsi à un manque de présence sociale dans le dispositif mais on aurait pu aussi le lier à un manque de présence cognitive.

- Ah les évaluations parfois. De temps en temps elles sont intervenues trop tardivement pour qu'on puisse vraiment en profiter. Donc ça c'était un peu dommage au niveau des évaluations. Parfois je sais qu'on a attendu 2 mois et donc là on n'en profitait pas toujours totalement. (60:60)

Laura évoque également un support socio-cognitif apporté dans le dispositif. Dès le premier entretien, Laura parle déjà du fait que les acteurs dans le dispositif peuvent interagir favorablement pour soutenir leur apprentissage, d'autant qu'ils possèdent des compétences variées.

- La première séance du DES il y avait un des étudiants du DES très calé en psycho-péda. Je le regardais un petit peu étonnée. Et puis je me disais ouhlala celui-là il a des connaissances, puis l'après-midi il était vraiment ennuyé avec son ordinateur, il savait pas trop quelle touche toucher, quelle touche appuyer pour arriver au résultat. Je suis là. Je me rendais compte que je pouvais lui apprendre des choses et lui pouvait m'apprendre des choses. (56:56)

- le premier jour quand j'étais là, je me disais ouhlala ils sont tous en psychopéda qu'est-ce que je fous là, puis je me suis dit finalement on est tous au même point, chacun a des choses à s'apporter mutuellement (60:60)

Dans l'entretien 3, Laura va parler du support amené par les pairs et par la personne ressource qui l'a suivie durant la réalisation de son mémoire, notamment lors de réunions en présentiel. Elle évoque le fait d'être ensemble pour apprendre, de pouvoir poser des questions sur son projet, d'avoir d'autres points de vue. De plus, elle va un peu plus loin dans la qualité des interactions quand elle parle du soutien apporté par sa personne ressource : elle est amenée avec elle à réexpliquer, à reformuler. Les autres sont importants s'ils peuvent l'aider à apprendre. Cependant, ceci est vrai pour soutenir un travail individuel. Laura ne dit pas si ce support a lieu en présentiel ou de manière médiatisée. Tout ce qu'on sait c'est que des réunions étaient organisées régulièrement en présentiel entre Laura et cette personne ressource.

- C'est une expérience où on se retrouve tous ensemble à devoir apprendre des choses, à devoir créer des choses, (63:63)
- ça sert aussi à se poser des questions sur un projet, avoir d'autres points de vue, à rebondir sur d'autres choses. (65:65)
- ça me donnait un interlocuteur où je devais à nouveau réexpliquer, reformuler et tout ça donc ça c'était intéressant. (58:58)

Laura envisage le forum comme un espace intéressant de construction de connaissances mais n'évoque pas vraiment les autres intervenants.

- mais intellectuellement parlant c'est vrai que le forum était plus profitable parce que on avait toute la construction de la connaissance qui venait au fur et à mesure. C'était plus facile après. En général après les forums, on faisait les synthèses, ce qu'on ne faisait pas toujours dans le *chat* (54:54)

Comme précisé ci-avant, les apports des autres sont perçus positivement mais pour soutenir un travail individuel. Le travail de groupe tel qu'expérimenté dans le DES-TEF est perçu assez négativement. Dès l'entretien 1, Laura évoque le manque de réactivité de ses collègues.

- Ici on est en train de collaborer au niveau des forums. Mais j'ai surtout envoyé des choses et je n'ai encore rien reçu. (56:56)

Dans l'entretien 2, elle parle de sa difficulté à prendre une position de tuteur dans le travail de groupe au sein du DES-TEF.

- Et maintenant je le refais pour les *chats* du DES mais c'est plus compliqué parce que ma position n'est pas la même. Et donc au sein d'un groupe c'est difficile de dire, voilà je veux pas être tuteur du groupe ou modérateur, c'est difficile quand on est au sein d'un groupe de prendre cette position là. (24:24)

Dans l'entretien 3, elle va reparler du problème de tutorat disant qu'il manque d'encadrement par un tuteur et estime également qu'il n'y a pas le même investissement de chacun des membres dans le groupe dans le travail. Ceci est vécu comme un frein à son apprentissage.

- mais quand on travaillait en groupe, tout le monde n'y consacrait pas le même temps (46:46)
- Ce qui manquait parfois c'est des tuteurs, notamment au tout début dans la gestion du travail de groupe. Au début, quand les étudiants ne savaient pas trop comment faire au niveau de la gestion du travail de groupe, je pense que cela aurait été intéressant que les tuteurs interviennent à ce moment-là. En fait c'est les profs qui étaient à la fois tuteurs mais c'était délicat qu'ils fassent les deux à la fois, et ensuite souvent ils avaient vraiment autre chose à faire, donc ils intervenaient 1 ou 2 fois, vraiment pour dire qu'ils intervenaient et 1 ou 2 fois ça nous a choqués parce qu'ils intervenaient 2 mois après qu'on ait pratiquement fini et on remarquait bien par leurs remarques qu'ils n'avaient pas

eu le temps de lire toutes les interventions donc moi des choses comme ça, on se rendait bien compte qu'ils n'avaient pas eu le temps. (58:58)

9.1.3 SYNTHÈSE

QUESTION 1 : QUEL RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE ET COMMENT LE COMPRENDRE ?

Laura privilégie tout au long de son parcours un processus « individualisé », centré sur ses besoins, où elle travaille seule et à son rythme, et ce même quand elle évoque dans l'entretien 2 une situation collective à distance. Ce processus est cohérent avec son but de construire un projet personnel et sa perception du dispositif comme permettant l'individualisation de l'apprentissage.

Deux autres processus vont apparaître et côtoyer ce processus central.

Le premier est exprimé lors de l'entretien 1 et décrit une expérience signifiante dans laquelle Laura apprend par un autre agent (l'enseignant) dans une situation classique d'enseignement frontal. Dans les entretiens suivants, elle exprimera une attitude opposée et disant ne pas apprendre dans ces situations. Ceci est assez cohérent avec le fait qu'elle est centrée sur la réalisation de son projet et est dans une démarche active dans laquelle les ressources reçues en cours peuvent l'aider mais où la part la plus importante de son travail est justement de construire ce projet. Par ailleurs, un élément de perception du dispositif peut permettre de comprendre ce revirement : Laura dit dans le dernier entretien qu'elle n'apprenait pas lors des cours présentiels car ça allait trop vite. Ceci est parallèle à sa perception de charge de travail, l'impression que trop de contenu sont abordés en peu de temps. Mais ces contenus servent-ils vraiment son projet ?

Le deuxième processus venant côtoyer une démarche « individualisée » et qui apparaît lors de l'entretien 3 est la discussion dans des situations informelles, centrées sur son projet ainsi que la rencontre avec ses pairs. Comment comprendre l'apparition de ces processus dans l'expérience signifiante de Laura ? Dès le premier entretien, Laura évoque un projet centré sur la formation collaborative des enseignants, souhaite par ailleurs acquérir des compétences de collaboration et être plus en relation avec les autres. Lors de l'entretien 2, Laura va dire avoir acquis des compétences transversales et sociales nécessaires notamment pour collaborer (organiser, planifier, négocier). Elle se pose aussi la question de savoir si dans sa relation aux autres, elle leur laisse assez de place. Ces éléments sont intéressants pour mettre en évidence une certaine préparation de Laura à la collaboration et à être en relation et peuvent permettre de comprendre comment elle a pu commencer à s'intéresser aux autres dans son expérience d'apprentissage. Un autre élément intéressant à prendre en compte et qui n'apparaît pas dans le tableau de synthèse pour cette première question, est l'expérience positive que Laura a eue d'une expérience de collaboration à distance et dont elle nous a parlé dans l'entretien sur l'activité spécifique (venant juste avant l'entretien 2). Cette expérience positive peut être rapprochée du fait que dès le premier entretien, Laura pense que les étudiants du DES-TEF ont des compétences complémentaires et peuvent apprendre les uns des autres. Laura va revenir sur cette perception que ses pairs peuvent soutenir son expérience d'apprentissage en apportant des points de vue différents.

Cependant, c'est la personne ressource qui l'a accompagnée dans son projet qui est perçue comme lui ayant apporté le plus de support (elle a dû reformuler, expliquer), ce qui vient renforcer ce qu'elle nous dit dans son expérience signifiante.

TABLEAU 18 – SYNTHÈSE DE LAURA – QUESTION 1

Entretiens	Quelles sont les interactions sociales privilégiées pour apprendre ?	Variables exploratoires individuelles	Variable exploratoire - perception du dispositif	
1	Par un agent expert (Ens→C) dans une situation formelle de cours	<u>En agissant seule</u>	<p>Buts :</p> <p><u>Construire seule</u> son projet (formation collaborative médiatisée entre enseignants)</p> <p>Acquérir des compétences de collaboration, Être plus en relation avec les autres</p> <p>Exp. d'apprent. dans le dispositif : en agissant seule</p>	<p><u>Individualisé</u>, centré sur ses besoins</p> <p><u>Support SC</u> : les étudiants du DES-TEF ont des compétences complémentaires et peuvent apprendre les uns des autres</p>
2	PAS dans une situation formelle de cours	<u>En agissant seule</u> dans une situation collective	<p>But :</p> <p><u>Construire seule</u> son projet</p> <p>Effets :</p> <p><u>Acquisition de compétences transversales et sociales</u> nécessaires notamment pour collaborer (organiser, planifier, négocier)</p> <p><u>Rapport aux autres</u> : leur laisse-t-elle assez de place ?</p>	<p><u>Individualisé</u>, centré sur ses besoins</p>
3	PAS dans une situation formelle de cours Mais en rencontrant ses pairs (Présence)	En agissant seule et <u>en ayant des interactions riches</u> (reformuler, voir d'autres points de vue) dans des situations informelles, centrées sur son projet	<p>Effets :</p> <p><u>Construire un projet avec des collègues</u> (et notamment liste de diffusion DES-TEF avec un pair)</p> <p>Exp. d'apprent. hors et dans le dispositif : en agissant seule</p>	<p><u>Individualisé</u>, centré sur ses besoins – travailler seule, à son rythme,...</p> <p><u>Charge importante – trop de contenu en trop peu de temps</u> – risque d'apprentissage de surface</p> <p><u>Support SC</u> : de ses pairs (autres points de vue) et personne ressource (réexpliquer, reformuler)</p>

Cependant, ces différents éléments sont à considérer avec prudence quand on revient sur ce que Laura nous dit de son expérience d'apprentissage hors et dans le dispositif. Son processus actif et solitaire et ce dès le début de la formation, est assez cohérent avec le processus privilégié par Laura dans ses expériences signifiantes. Mais où sont les autres dans cette démarche au terme de la formation ? Même s'ils apparaissent davantage dans l'expérience signifiante relatée dans l'entretien 3 et dans l'activité de collaboration à distance, le discours de Laura dans son expérience générale hors et dans le dispositif, laisse

penser que le rôle des autres pourrait encore être assez peu prégnant au terme de sa formation.

QUESTION 2 - QUELLE EXPÉRIENCE DES ACTIVITÉS DE COLLABORATION À DISTANCE ? QUEL RÔLE Y PRENNENT LES INTERACTIONS SOCIALES ? COMMENT LE COMPRENDRE ?

Laura va évoquer deux expériences de collaboration à distance, l'une vécue positivement et l'autre négativement.

TABLEAU 19 – SYNTHÈSE DE LAURA – QUESTION 2

Entretiens	Quel rôle prennent les interactions sociales dans l'apprentissage collaboratif à distance ?	Variables exploratoires individuelles	Variable exploratoire - perception du dispositif
1	-	<p>Buts :</p> <p><u>Construire seule</u> son projet (formation collaborative médiatisée entre enseignants)</p> <p>Acquérir des compétences de collaboration, Etre plus en relation avec les autres</p>	<p><u>Perception négative du travail de groupe</u> : manque de réactivité de ses pairs</p>
AS	<p><u>Agir seule</u> avec certains apports des autres (comprendre leurs écrits + notes de cours)</p> <p><u>Construire avec un pair</u> (support SC)</p> <p><u>Discuter</u> (autres points de vue) via l'environnement technologique</p>	<p>Situation qui a <u>du sens</u> par rapport au projet personnel</p> <p>Acquisition de <u>compétences sociales</u> (comprendre l'autre et se faire comprendre)</p> <p>Exp. d'apprent. dans le dispositif : en agissant seule</p>	<p>Les pairs sont perçus en tant que <u>support SC</u>.</p> <p>Pas assez de temps pour aller plus loin dans la discussion.</p> <p>Nécessité de planifier/organiser</p>
2	<p>Expérience négative : apprentissage de surface (évocation de l'expérience de l'AS comme expérience positive)</p>	<p>But :</p> <p><u>Construire seule</u> son projet</p> <p>Effets :</p> <p><u>Acquisition de compétences transversales et sociales</u> nécessaires notamment pour collaborer (organiser, planifier, négocier)</p> <p><u>Rapport aux autres</u> : leur laisse-t-elle assez de place ?</p>	<p><u>Perception négative du travail de groupe</u> : dans expérience négative - manque d'organisation et charge (manque de temps) ; de manière générale dans le DES-TEF - difficile de prendre la position de tuteur dans le groupe</p>
3	-	<p>Effets :</p> <p><u>Construire un projet avec des collègues</u> (et notamment liste de diffusion DES-TEF avec un pair)</p> <p>Exp. d'apprent. hors et dans le dispositif : en agissant seule</p>	<p><u>Perception négative du travail de groupe</u> : investissement différent des membres du groupe, manque de tutorat</p>

L'expérience positive réfère à l'activité spécifique de collaboration qui a fait l'objet d'un entretien (AS). Laura va l'évoquer à nouveau dans l'entretien 2, en tant que situation dans laquelle elle a le sentiment d'avoir appris. Dans cette situation, Laura va décrire un processus où elle mène et construit la tâche de son côté et où elle va avoir deux moments d'interactions significatifs pour elle avec ses pairs : construire avec un pair (collaboration sur une tâche) et discuter (voir autres points de vue).

L'expérience d'une situation de collaboration à distance dans laquelle Laura n'a pas eu le sentiment d'avoir appris est décrite dans l'entretien 2 : elle et ses pairs ont été amenés à mettre en œuvre une approche de surface, c'est-à-dire que leurs interactions n'ont pas permis de soutenir un apprentissage en profondeur. Laura explique cette expérience par un scénario problématique (charge par manque de temps pour réaliser l'activité) et un manque d'organisation dans le groupe.

Si on observe les variables exploratoires, la perception du travail de groupe reste assez négative tout au long des entretiens, et même dans l'expérience de l'activité spécifique (même si le support SC par les pairs est reconnu) : manque de réactivité de ses pairs, pas assez de temps pour aller plus loin dans la discussion, manque d'organisation et manque de temps (temps prévu dans le cours), investissement différent des membres du groupe, manque de tutorat. Dans ces conditions, si Laura a pu malgré tout avoir une expérience positive dans une situation de collaboration à distance, on peut penser que l'impact des buts (projet collaboratif pour enseignants) y est pour quelque chose. Par ailleurs, cette expérience positive a probablement eu un impact sur l'effet d'acquisition de compétences transversales et sociales dont Laura a parlé dans l'entretien 2 (voir question 1).

N'oublions pas également la réserve déjà émise dans la question 2 sur le fait que Laura décrit dans l'entretien 1 et 3 une expérience d'apprentissage hors et dans le dispositif qui est somme toute active mais semble assez solitaire.

Enfin, il nous semble important d'évoquer le fait que Laura a eu une expérience de tutrice d'un groupe d'étudiants collaborant à distance, et ce dans le cadre du dispositif LEARN-NETT dont nous avons parlé dans l'introduction de cette recherche. Laura a mené cette expérience dans le cadre des activités transversales du DES-TEF. Laura y fait allusion quand dans l'entretien 2, quand elle dit qu'elle a profité de ce qu'elle avait appris pour le transférer dans le cadre de LEARN-NETT. Cette expérience a probablement aussi joué un rôle dans l'évolution de son processus d'apprentissage et du rôle qu'y prennent les interactions sociales. Le dispositif LEARN-NETT prévoit par exemple que les tuteurs régulent leur expérience en en discutant ensemble une fois par mois par conférence téléphonique.

**QUESTION 3 - QUELS SONT LES LIEUX PRIVILÉGIÉS POUR
INTERAGIR DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE ? QUEL EST
LE RÔLE DE L'ENVIRONNEMENT MÉDIATISÉ ? COMMENT LE
COMPRENDRE ?**

Dans l'expérience d'apprentissage que Laura nous raconte, les interactions significatives ont lieu essentiellement en présentiel. Dans le premier entretien, c'est dans une situation formelle de cours. Cela changera radicalement en cours de formation. En effet, dans l'entretien de l'activité spécifique et l'entretien 3, c'est dans des situations informelles, l'une dans le cadre de l'activité de collaboration, l'autre dans les échanges en lien avec son projet.

TABLEAU 20 – SYNTHÈSE DE LAURA – QUESTION 3

Entretiens	Quels sont les lieux privilégiés pour interagir ? Quel est le rôle de l'environnement médiatisé ?	Variables exploratoires individuelles	Variable exploratoire - perception du dispositif
1	par un autre agent dans une <u>situation formelle de cours</u> (Ens→S) Pas de médiatisation	Contexte personnel - Contrainte : Charge de travail, problème de connexion Contexte personnel - Ressource : soutien de son compagnon professeur d'histoire	
AS	<u>Agir seule</u> avec certains apports des autres (comprendre leurs écrits + notes de cours) <u>Construire ensemble</u> (support SC) en présentiel, situation informelle <u>Echanger des points de vue</u> (support SC) via l'environnement technologique		Les échanges médiatisés « constructifs » avec les pairs sont écourtés par manque de temps.
2	Pas d'interactions pour soutenir l'apprentissage Interactions Sujet↔Pairs et usage de l'environnement technologique dans une expérience négative	Contexte personnel - Contrainte : Charge de travail	
3	Interactions de <u>support SC et SA en présentiel, situation informelle</u> Pas de médiatisation		Environnement technologique peu évoqué et négativement – manque d'adaptation du <i>chat</i> , temps de prise en main, pas assez de ressources en ligne Articulation P/D bien perçue : <u>en cours présentiel</u> - construction de la relation, se revoir, discuter de son projet, pas d'apprentissage ; à <u>distance</u> , garder contact, ne pas être isolé, travailler ensemble en confiance. MAIS trop de temps pour recevoir certains feedbacks Support SC : a lieu essentiellement en présentiel ; le forum pour soutenir la construction de connaissances Usage de l'environnement : peu (forum et <i>chat</i>) et désertion en fin de formation ; usage outils externes (MSN)

L'usage de l'environnement pour soutenir des interactions significatives va seulement être évoqué lors de l'entretien de l'activité spécifique de collaboration à distance mais ces

échanges sont écourtés par manque de temps. L'usage de l'environnement est également évoqué mais dans le cadre d'une situation dans laquelle Laura a le sentiment d'avoir perdu son temps.

Quels éléments peuvent nous permettre de comprendre ce peu d'investissement de l'environnement médiatisé pour interagir dans l'expérience d'apprentissage ?

Un des premiers éléments est probablement la charge de travail perçue par Laura lors des entretiens 1 et 2. Interagir avec d'autres via l'environnement prend du temps : l'usage de l'environnement, aussi bien technique que technologique doit s'apprendre et interagir avec les autres prend du temps. Il est plus facile dans ces conditions de travailler seul, à son rythme. Laura va aussi évoquer un problème de connexion lors de l'entretien 1. Par ailleurs, Laura semble être pas mal soutenue dans son expérience par son compagnon également professeur d'histoire auprès de qui elle peut aussi trouver un soutien.

La perception que Laura a de l'environnement technologique est aussi à prendre en compte : Laura va peu l'évoquer et quand elle le fait c'est pour parler de son usage restreint au forum et au *chat* ainsi que la désertion de l'environnement en fin de formation au profit d'outils externes (MSN). En effet, le *chat* proposé par l'environnement du cours est perçu comme peu adapté, demandant du temps de prise en main et Laura estime également que l'environnement n'offre pas assez de ressources. Ce qui est intéressant est que Laura ait investi d'autres outils comme le *chat* pour interagir avec ses pairs. A noter aussi qu'avec un de ses pairs, elle a décidé d'ouvrir une liste de diffusion (voir question 1).

Enfin, la perception que Laura a de l'Articulation Présence/Distance est également éclairante. Lors de l'entretien 3, Laura estime qu'en cours présentiel, même si ce n'est pas le lieu où elle apprend, c'est là que la relation peut se construire, on peut se revoir, discuter de son projet. Cette construction de la relation en présentiel permet de travailler ensuite en confiance à distance. Elle va aussi bénéficier d'un support socio-cognitif en présentiel dans des situations informelles (encadrement de son projet).

L'environnement technologique permet de garder le contact, de ne pas être isolé (présence sociale) et de soutenir la construction de connaissance dans une certaine mesure (forum). Laura va malgré tout estimer que certains feedbacks sur les activités réalisées à distance arrivaient trop tard pour en tirer profit.

9.2 FRANCE

France est enseignante dans une école d'infirmière depuis 19 ans après un début de carrière comme infirmière. Depuis un an, elle a obtenu à côté de ses cours une fonction à 50% pour créer une « cellule multimédia » dans son école. Après un séjour au Québec pour s'informer sur la formation à distance, elle a décidé de s'inscrire dans le DES-TEF pour se former à l'utilisation pédagogique du multimédia. France se décrit comme une autodidacte, se formant de manière régulière en fonction de ses besoins. France vit avec son mari et ses enfants dont les deux aînés suivent des études supérieures.

En ce qui concerne le parcours de France dans le DES-TEF, nous notons qu'elle a terminé avec succès la formation et ce en un an. Par ailleurs, elle a suivi quatre cours à option (cours 1.2, 2.1, 2.2, 3.5), quatre de ceux qu'a également suivis Laura.

9.2.1 RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE

RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS LES EXPÉRIENCES D'APPRENTISSAGE SIGNIFIANTES

Voyons les expériences d'apprentissage significatives que France exprime au cours des entretiens 1, 2 et 3 (citations complètes en annexe au point 2.1).

Lors du premier entretien, comme indiqué au Tableau 21, France fait part de deux expériences positives ayant eu lieu en dehors du dispositif du DES-TEF.

La première expérience fait référence à une situation qui a eu lieu récemment dans le cadre du suivi d'une de ses étudiantes en stage. L'étudiante ayant demandé à un médecin de lui expliquer une nouvelle technique opératoire, France en a profité également car elle ne connaissait pas cette technique. Elle décrit ainsi une situation présente de type prise d'information.

- c'était en stage avec une étudiante (26:26)
- la stomathérapeute était dans l'unité donc elle nous a fait un schéma, elle nous a expliqué (26:26)

Voyons quelle expérience France a de cette situation. L'interaction verbale unidirectionnelle d'un agent (le médecin) est clairement exprimée et est perçue comme représentant un support socio-cognitif pour France.

- a fait un schéma, elle nous a expliqué (26:26)
- qui a apporté les informations dont j'avais besoin pour comprendre ce qui s'était passé. (28:28)

Quant à l'effet d'apprentissage, on est plutôt dans la connaissance d'un savoir et savoir-faire que France est capable de réexpliquer (connaître et/ou appliquer).

La deuxième expérience positive évoquée par France fait également référence à une situation de type prise d'information. Son mari lui a montré une procédure dans un logiciel

de courrier. On suppose que cette situation est présentielle, son mari lui ayant montré directement sur l'ordinateur. France exprime une expérience plus active dans cette situation : elle a sollicité de l'aide et exploité les informations reçues.

- j'en ai parlé à on mari qui m'a dit « mais moi je sais » donc j'ai même pas dû chipoter. (36:36)

L'interaction verbale bidirectionnelle entre elle et son mari est clairement exprimée.

- Et là c'est mon mari qui m'a expliqué (34:34)
- j'en ai parlé à mon mari qui m'a dit « mais moi je sais » (36:36)

Là aussi, l'effet d'apprentissage est que France connaît un nouveau savoir et savoir-faire et de pouvoir le reproduire (connaître et/ou appliquer).

- Oui dans Outlook, on voulait savoir comment faire disparaître le volet de visualisation. Maintenant je sais que ça s'appelle comme ça, je le savais pas à ce moment-là. Donc pour que ce message ne soit pas ouvert dès qu'on ouvre l'ordinateur. (34:34)

Lors de l'entretien 2, France estime avoir appris dans une situation de cours présentiel, de type traitement de l'information, en collectif. Il s'agit de la présentation d'un cas-problème par une étudiante (en l'occurrence France) qui est ensuite discuté avec les collègues, dans le cadre du cours 1.3.

- une journée très intéressante (17:17)
- Là justement l'apprentissage par problème, non par résolution de problème. (17:17)

Dans l'expérience que France décrit de cette situation, elle dit avoir appris en ayant des interactions riches à propos d'un cas problème qu'elle a présenté relativement à son contexte professionnel. L'interaction verbale bidirectionnelle entre France et ses pairs est évoquée mais suite à une question explicite portant sur l'intervention de ses pairs (« Les autres sont intervenus de quelle manière alors, ils posaient des questions ? »). France n'en parle donc pas spontanément quand on lui demande de décrire cette expérience.

- on a justement réfléchi sur nos façons d'apprendre à chacun, et donc de voir comment chacun d'entre nous chacun individuellement on apprenait. (17:17)
- Les autres sont intervenus de quelle manière alors, ils posaient des questions ? Mais donc il y avait différents temps. La 1^e partie on a dû réfléchir à 3 situations où on avait appris, et donc on les a exposées aux autres et suite à ça, les autres tiraient les grandes lignes. Mais de nouveau sans interpréter, sans porter de jugement. Puis dans un 2^e temps il y a eu la présentation d'un cas problème. Chaque participant avait 1 minute chacun pour poser des questions d'explicitation. Et puis moi suite à ça je devais reformuler ma question problème. Et puis eux devaient réfléchir à des solutions et les proposer. Je devais dire ce que j'en pensais. (25:25)

France estime cependant que ses pairs ont constitué un certain support socio-cognitif, en lui « ouvrant des horizons ».

- c'est vrai que bon je me suis jeté dans le bain en ce sens qu'on est parti de ma situation problème, et je dirais que l'apport des autres m'a ouvert des horizons. (17:17)

France va également parler de la présence de l'animateur qui garantissait le climat nécessaire pour pouvoir échanger en toute sérénité. Elle dit que cela a représenté un support socio-affectif important, permettant d'assurer un climat favorable aux échanges.

- Le fait que l'animateur, donc le prof, a bien centré le travail sur le contenu et pas sur les personnes. Ce qui permet quand même de ne pas se sentir attaqué entre guillemets. Donc ça je crois que c'est nécessaire pour ne pas être complètement fermé et agressif (19:19)
- Or le but de l'animateur c'était vraiment que les gens formulent leur question de manière à être centrés sur le, je vais dire plus le contenu que les sentiments qu'il y avait derrière. Ils pouvaient pas

interpréter en fait. Et donc de ce fait là, moi je me suis sentie assez libre pour répondre sans être jugée, ça c'était important et je pense que c'est aussi comme ça qu'on apprend et qu'on accepte. (21:21)

L'effet d'apprentissage dans cette expérience semble être un peu plus important que dans les expériences présentées dans l'entretien 1. Cette situation a permis à France de « conscientiser » certaines choses, de voir d'autres solutions à son problème (voir quelque chose autrement). Peut-on penser que France a pu vivre une expérience d'apprentissage « en profondeur » grâce à l'interaction avec ses pairs ?

L'expérience négative fait référence à un module à option de l'axe 4 - Evaluation qui a été organisé complètement à distance car il n'y avait pas assez d'étudiants pour organiser une introduction en présentiel. D'après ce que nous savons du dispositif, il s'agit ainsi d'une situation totalement à distance, médiatisée (présentation du cours en ligne – objectifs, activités, contenu – et modalités de remise des travaux via l'environnement), de type traitement individuel.

France expérimente négativement cette situation car elle estime que les modalités du cours sont assez floues, ce qui la met dans une certaine incertitude.

- Mais je dois dire que je ne sais pas s'il y aura un cours en présentiel, si tout se fait à distance, s'il y a une date limite, en fait c'est assez flou (31:31)

Elle dit avoir reçu un email de l'assistant du DES-TEF disant que la présentation du cours était en ligne. France évoque donc une interaction verbale médiatisée.

- qu'on a eu c'est un email de la part du prof en disant que les notes étaient en ligne avec les objectifs. C'est vrai qu'il y avait 3 pages d'objectifs avec les activités à faire. Non c'est même pas de la part du prof, c'est de la part de S. (*assistant*). (31 :31)

Elle envisage donc de contacter l'enseignant pour en savoir plus sur ce qui est attendu pour ce cours. Le processus « solliciter et exploiter de l'aide » apparaît ainsi à nouveau comme dans l'entretien 1.

- le meilleur moyen sera de contacter le prof pour savoir exactement ce que je dois faire (31:31)

France ne sait pas si elle finalisera ce cours qu'elle a choisi en élève libre car, même si son contenu l'intéresse, elle a d'autres cours davantage prioritaires. On peut se demander si le fait que le cours soit organisé totalement à distance ne soit pas un facteur important dans cette expérience négative.

Lors de l'entretien 3, l'expérience positive fait référence au même module 1.3 évoqué lors de l'entretien 2 et à la journée présentielle d'introduction. France va évoquer deux moments dans cette journée, l'un où les étudiants ont été amenés à présenter des situations d'apprentissage et l'autre relatif à la même situation de résolution de problème évoquée dans l'entretien 2. Il s'agit donc de situations présentielles, de traitement de l'information collective. Dans cette situation, France apprend en ayant des interactions riches. Alors que dans l'entretien 2, France avait seulement évoqué les interactions avec ses pairs suite à une question explicite, dans cet entretien 3, elle va décrire les interactions bi-directionnelles avec ses collègues sans que nous lui demandions spécifiquement. Elle revient là aussi sur le support socio-cognitif apporté par ses pairs et sur le support socio-affectif apporté par la présence de l'animateur pour assurer un climat social favorable aux échanges.

- où quelqu'un devait amener une situation problème, la présenter aux autres, mais avant ça, il nous avait demandé de réfléchir à 3 situations où nous-mêmes on avait appris quelque chose. Et on essayait de décortiquer chez les autres leur façon d'apprendre. (24:24)
- c'était une qui présentait une situation problème, c'était moi en l'occurrence et donc les autres devaient m'écouter, avait une minute pour expliciter l'un ou l'autre point du problème que je présentais. Et puis ils devaient réfléchir à des solutions possibles mais tout ça sans juger. J. (*enseignant*) était très sensible à ça. Sans me juger et sans interpréter, et donc me proposer des solutions puis à la fin je devais dire, ben tiens celle-là ça me semble faisable, celle-là non. (28:28)
- j'ai trouvé ça très intéressant de voir aussi que des gens qui ne connaissent pas le problème en soi, qui ne vivent pas la situation, apportent un regard neuf, et extérieur, et donc ça permet de faire aussi évoluer les choses. Parce que quand t'es dedans finalement tu tournes en rond, et donc ça c'était très intéressant. Là j'ai appris aussi que c'était aidant d'avoir un regard au-dessus du problème. (28:28)
- Mais d'abord qu'il y ait J. (*enseignant*) qui soit animateur et qui soit le garant du fait de ne pas me sentir jugée, parce que ça je pense que effectivement si la personne se sent jugée elle se dit je ne dirai plus rien, ils ont rien compris au problème. Donc ça je pense que c'est important. Oui je crois que c'est l'élément important, c'est de ne pas se sentir jugé. (30:30)

A noter que France va parler d'effets supplémentaires de cette expérience. Alors que dans l'entretien 2, elle parlait essentiellement du fait d'avoir pu voir quelque chose autrement, dans l'entretien 3, elle parle d'un transfert dans sa pratique avec ses collègues et d'un gain de compétences sociales.

- il y a quelque chose que j'ai appris puisqu'on l'a mis en application finalement. (24:24)
- on a refait l'expérience avec les étudiantes de 4^e onco avant de commencer tout le module APP pour leur montrer, bon elles étaient que 6, ça c'était facile, pour leur montrer qu'il y avait différentes façons d'apprendre (28:28)
- Donc là aussi ça m'a appris moi par rapport à quelqu'un qui a un problème, d'essayer de ne pas la juger et d'essayer de rester le plus objectif possible. (30:30)

L'expérience négative fait référence à un cours présentiel du module 5. Il s'agit d'une situation présentielle de type prise d'information.

- je pense au cours de C. (*enseignant*), je ne sais plus le titre de son cours, moi j'appelle ça la philosophie de l'ordinateur. C'est le cours où il essaie de nous faire comprendre comment fonctionne un ordinateur. (35:35)

France évoque les interactions unidirectionnelles de l'enseignant vers la classe.

- Il a essayé de nous expliquer cela de manière très schématique (39:39)

France explique cette expérience négative par le fait que le contenu du cours ne l'intéressait pas (valeur de la tâche -). Cependant, il est étonnant de noter que France peut décrire cette situation avec précision et notamment donner le titre de la dissertation qu'elle a dû réaliser au terme de ce cours. Au-delà du contenu, pourrait-on penser que c'est peut-être le mode de formation de type prise d'information qu'elle juge aussi un peu dans cette expérience ? Malgré tout elle souligne le rôle important de l'enseignant qui a des qualités d'orateur pour faire passer une matière rébarbative pour elle (Accompagnement +).

- Parce que bon c'est vrai que c'est pas évident pour lui de nous faire comprendre les aspects techniques purs, du fonctionnement d'un ordinateur, surtout qu'il le fait très bien je dois dire. J'apprécie vraiment la façon dont il donne cours parce que il essaie de nous faire passer le moins rébarbativement possible (35:35)

**RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPÉRIENCE
D'APPRENTISSAGE D'UNE SITUATION SPÉCIFIQUE DE
COLLABORATION À DISTANCE**

Pour rappel, l'activité analysée est une activité réalisée en groupe et à distance en janvier-février, avec travail à rendre pour début mars. L'entretien se passe en mars au terme de l'activité (et après l'entretien 2). Le groupe de France est constitué de quatre étudiants (dont Claire : nous analyserons son expérience d'apprentissage dans la partie suivante).

La **tâche** telle que comprise par France est d'élaborer un questionnaire, d'interroger un innovateur et de faire une synthèse de l'entretien. Cette tâche doit se passer en groupe, avec l'aide du syllabus du cours et le questionnaire doit être validé par l'enseignant :

- Donc il fallait d'abord se mettre en groupe, interroger un innovateur et on pouvait partir du petit syllabus qu'on avait reçu avec le « qui, pourquoi, comment » et le 4^e j'ai oublié mais c'est pas grave. Et on devait donc élaborer un questionnaire. A partir de ce questionnaire, le soumettre normalement à B. (*enseignante*), puis à partir de ce questionnaire, interviewer pendant une heure maximum l'innovateur et en faire une synthèse. Et puis il y avait un débriefing qui se faisait au cours aujourd'hui. (5:5)

Les **objectifs** de cette tâche pour France sont d'une part d'apprendre comment mener une innovation dans le cadre d'un cours spécifique, en l'occurrence un cours d'anatomie : elle donne elle-même ce cours et l'interviewé enseigne dans le même domaine. D'autre part, elle souhaite apprendre comment mener une innovation en tant que personne ressource multimédia dans son institution. Cette tâche semble directement liée à son projet dans le DES-TEF :

- Ca me permettait de rencontrer un innovateur dans le domaine des TICE et de voir surtout comment il s'y était pris pour arriver à introduire son innovation. Et c'est pas pour rien que j'avais pris H. (*interviewé*) d'ailleurs puisque je savais qu'il donnait un cours d'anatomie et que moi mon innovation concernait anatomie aussi. En plus c'était ma personne ressource, enfin c'est ma personne ressource donc ça m'intéressait de le rencontrer. Et donc ça me permettait à moi d'essayer de voir comment je pouvais transposer certains éléments vécus par H. (*interviewé*) dans ce cas-ci dans mon institution à moi, par rapport à mon rôle à moi dans l'institution. Puisque je suis personne ressource multimédia dans l'institution chez moi. (8:8)
- Ce que je pensais apprendre c'est au moins avoir des pistes de réflexion, pour voir par rapport à la situation analysée ce que je peux mettre en place chez moi. Parce que ce n'est pas tout à fait le même cadre, et il y a aussi peut-être apprendre ce qu'il vaut mieux éviter. Dans l'expérience de l'autre, voir ce qui n'a pas marché chez l'autre et pourquoi. Bon c'est pas parce que ça n'a pas marché dans une autre institution que ça ne peut pas marcher chez moi mais au moins savoir, comprendre comment ça fonctionne. Et voir comment je peux mettre ça, par rapport aux éléments chez moi, comment je peux les mettre en place. Parce qu'il y a 2 choses, il y a l'institution et le cours aussi, il n'y a pas que l'institut dans lequel je travaille, il y a aussi le cours que je donne. Donc ça m'apportait aussi des idées au niveau pédagogie. (11:11)

En ce qui concerne les **rôles attendus** dans cette tâche, France envisage que tous participent dans le groupe. Chacun fait des propositions et les autres commentent. De manière plus spécifique, France envisage davantage l'élaboration des questions et de l'interview.

- ce que je voulais moi c'était aller sur place l'interviewer. Ça c'était un des objectifs que je m'étais fixé. C'était d'élaborer des questions. (18:18)
- Au cours même donc au premier cours on avait dit d'abord qu'on ferait tous ensemble, donc les 4 groupes, qu'on allait mettre toutes nos idées ensemble pour élaborer un questionnaire. (16:16)
- Le rôle des autres. Ben j'imaginai qu'on allait toutes poser des questions, enfin proposer des questions et puis que dans le forum on analyserait chacune les questions des autres en disant là ça

va, enfin commenter les questions des autres. Et puis fixer un questionnaire définitif. Par rapport à l'interview, c'est vrai qu'il fallait voir qui serait libre, on l'aurait fait à un, deux trois ou quatre, pour moi ça n'avait pas d'importance mais ça dépendait des disponibilités des autres. Et pour la synthèse, c'est vrai que ça me semblait plus simple que ceux qui aient interviewé, fassent au moins la synthèse de départ et puis que d'autres y mettent leurs commentaires, leurs remarques, y rajoutent une note théorique (22:22)

France est mitigée dans son évaluation du **produit** de cette tâche. Il s'agit d'une bonne synthèse de l'entretien mais elle l'estime insuffisant d'un point de vue théorique. Ses propos laissent entendre qu'elle n'a pas vraiment appris du travail de groupe mais plutôt de la séance finale d'exposé réalisé par l'enseignante. Grâce à cette séance qu'elle juge « restructurante », France estime avoir clairement en tête les questions à se poser pour son propre projet. Par ailleurs, France dit que c'est suite à cette expérience (l'interview ? le cours final ?) qu'elle a modifié quelque peu son projet :

- Et d'ailleurs c'est un peu suite à ça que mon projet change un tout petit peu. (11:11)
- Le produit du travail et bien justement en entendant ce matin je me suis dit qu'on aurait peut-être pu aller voir ailleurs pour y intégrer plus de notions théoriques. Bon ça ça manque très clairement dans le travail, enfin pour moi en tout cas, dans le travail, c'est l'apport théorique par rapport à ce qui a été avancé. Bon il y a certains aspects par rapport au petit syllabus qu'on avait reçu qui ont été abordés dans le travail mais pas de manière très, enfin on n'a pas fait de lien direct. Et donc c'est vrai que si on avait eu plus de temps, peut-être que j'aurais été chercher d'autres documents venant de l'extérieur, d'autres ressources. (70:70)
- Sinon finalement c'était une bonne synthèse de ce qui avait été dit par H. (*interviewé*). Qui me semblait très claire par rapport à ce qu' H. (*interviewé*) avait dit. (72:72)
- Que quand on est innovateur il y a différentes manières de s'y prendre et le Power Point final de B. (*enseignante*) était une bonne synthèse finalement des différentes facettes possibles de l'innovation. Qu'est-ce que le changement apporte ? du rôle qu'on peut y jouer. (74:74)
- Et donc je me dis que pour moi ça va être maintenant le travail suivant, au fond, c'est de répondre un peu aux questions de ses conclusions dans notre projet. C'est vrai qu'il y avait des facettes là-dedans auxquelles je ne pensais pas du tout quand elle a parlé du prophète, du militant, etc. il y avait des choses auxquelles je ne pensais pas du tout. Je me dis oui c'est vrai ça pourrait arriver. Donc c'est vrai cet apport là. Disons qu'intuitivement je sens des choses et elle a mis un aspect théorique à ces choses. (74:74)
- Là il y a un élément de plus à cette activité c'est qu'il y a eu cette information qu'elle a donnée. A la limite cela aurait été intéressant que je te voie avant qu'elle vous en parle (Rires)... oui parce que c'est là où j'ai appris le plus. Bon maintenant ce que j'ai appris c'est que l'innovation n'est pas facile en soi, ça demande beaucoup de temps. C'est quelque chose que je soupçonnais avant mais maintenant qui m'est confirmée. (75:76)
- Oui, disons que ça a permis de remettre les idées, de catégoriser, de restructurer, en fait c'est ça. Et c'est ça que je trouvais finalement important parce que je pense que si elle ne l'avait pas fait, je serais sortie de là en me disant je n'ai rien appris. (77:78)
- Bon oui, que l'innovation n'est pas facile oui mais quel est le rôle que je peux jouer par rapport à cette innovation en sachant qu'il y a différentes pistes possibles et ouvertes qu'il faut analyser maintenant et approfondir mais des pistes auxquelles je n'aurais jamais pensé. Donc là j'ai appris des choses même si j'arrive pas à les reformuler les pistes. Mais voilà. Je dirais que ça a été important qu'elle restructure. (78:78)

Dans la description du **déroulement de l'activité**, France fait état des interventions de chacun de membres du groupe, de manière équilibrée, ce qui est cohérent par rapport aux rôles attendus décrits ci-dessus. Par contre, France parlait de commentaires réciproques sur les apports de chacun et cela n'apparaît pas dans le déroulement. Il semble plutôt que chaque membre fasse une partie du travail de manière assez indépendante. Aucune discussion sur le fond du travail n'est relevée. France fait seulement état d'une question qu'elle a posée au groupe sur le fait de la présence ou non d'un sujet dans le travail final.

Dans le cadre de la rédaction du questionnaire d'entretien, France a commencé par proposer deux ou trois questions. Puis, un des membres du groupe a rédigé et proposé au groupe un questionnaire complet. France ainsi que Claire ont estimé ce questionnaire suffisant. Le 4^e membre du groupe a proposé de rassembler les idées de tout le monde dans un document final qui a finalement été utilisé pour l'entretien (nous verrons plus loin que Claire avait également proposé des questions). Donc, dans cette phase, chacun intervient et un membre du groupe rassemble les idées. Il n'y a pas de discussion sur les idées émises. Tous les échanges sont réalisés sur le forum (excepté le travail de l'élaboration du questionnaire complet par un des membres et un autre pair, qui se fait en présentiel).

- Et donc je pense que dans notre groupe on a lu ce questionnaire qui était élaboré par les deux collègues et une des deux était dans notre groupe aussi et donc on a un petit peu mélangé le tout [...] donc dans l'élaboration des questions finalement, le questionnaire des deux autres nous a beaucoup aidés, on n'a plus beaucoup travaillé dessus. (16:16)
- Pour le questionnaire, c'est vrai que c'est moi qui ai été la 1^e sur le forum je pense, élaborer ces 2, 3 questions, (26:26)
- Qui disait qu'elle avait travaillé le week-end avec A. et elles ont élaboré tout un questionnaire. Donc voilà, et elles avaient par rapport aux différentes catégories de B. (*enseignante*) déjà élaboré des questions, donc moi ça me semblait déjà relativement complet, et je ne voyais pas ce que je pouvais rajouter par rapport à ce questionnaire. (38:38)
- Donc Claire a dû donner son avis ici je suppose, on va voir. Oui voilà, « elles ont fait un travail vraiment utile » et elle demandait la réaction des autres pour voir s'il fallait ajouter ou pas. (39:39)
- E. a mis un temps fou pour répondre parce qu'elle était fort occupée. Et je pense que c'est ici qu'E. donne son accord. On était 4 dans le groupe. Elle, elle proposait de rassembler les idées de tout le monde et d'en faire un questionnaire. Et c'est ce qu'elle a fait et c'est ce questionnaire là qu'on a pris. (39:39)

Pour l'étape d'interview, c'est France et Claire qui s'y rendent ensemble. C'est Claire qui a organisé le rendez-vous. L'interviewé a rédigé ses réponses avant l'entretien sur base des questions qu'il a reçues de Claire avant la rencontre. L'entretien consiste donc à commenter le document écrit et à répondre à des questions additionnelles des étudiantes.

En ce qui concerne l'étape d'analyse et de synthèse, celle-ci commence dès la fin de l'entretien, en présentiel, entre France et Claire. Elles se mettent d'accord sur l'organisation du travail pour cette phase en se répartissant l'analyse et synthèse des questions traitées, et s'assurent qu'elles ont bien noté les mêmes choses durant l'entretien. France envoie sa partie à Claire et celle-ci envoie le tout au groupe. Un des membres (le même que pour le questionnaire final) retravaille le document au niveau de la forme et collecte les commentaires pour rédiger le document final.

- Et on a conclu qu'on se partageait, bon il y avait 4 questions auxquelles il fallait répondre, et donc Claire et moi après l'interview on s'est vite vues pour remettre les idées en place. (42:42)
- Et juste après l'entrevue on a pris ½ heure pour se répartir la tâche et voir un peu si on avait les mêmes points, et donc Claire a répondu à 2 questions sur 4 et moi à 2 autres questions sur 4. (42:42)
- Claire ne pouvant travailler que pendant la semaine de Carnaval et moi pouvant y travailler avant, j'ai dit je t'envoie le tout, comme ça tu en fais un document qu'on envoie aux deux autres et E. était chargée de le retravailler et F. de mettre les commentaires et E. de le retravailler pour le présenter convenablement. Et c'est ce qui s'est passé. (42:42)
- Et suite à la synthèse d'E., on a encore changé l'un ou l'autre aspect il me semble. Et E. a fait la synthèse définitive je pense. (43:43)
- Nous on a synthétisé...en fait dans le questionnaire de F., il y avait le pourquoi de l'innovation mais il y avait toute une série de sous-questions. Mais nous on a répondu au pourquoi de l'innovation mais en synthétisant les différentes réponses. On a fait un texte court, on n'a pas repris chaque question séparément. Moi c'était la synthèse brute de l'interview, E. a remis ça en forme, elle a fait des belles phrases, elle a supprimé certaines choses qu'on avait écrites, elle a retransformé. Et c'est

ça qui a été envoyé à B. (*enseignante*). Et donc E. nous a remis ça sur la plate-forme, nous a demandé notre avis, et voilà. (45:45)

Comme précisé plus haut, aucune discussion sur le fond du travail n'est relevée. France fait seulement état d'une question qu'elle a posée au groupe sur le fait de la présence ou non d'un sujet dans le travail final.

- j'avais une question que j'ai posée au groupe, maintenant je me souviens. J'ai fait la synthèse et je me suis un petit peu centrée sur l'évaluation au moment de l'interview avec H. (*interviewé*), parce que ça m'intéressait de savoir comment il évaluait les différentes choses qu'il avait mises sur pied, et je ne savais pas vraiment si ça faisait partie de l'innovation, pour moi je trouvais que non l'évaluation ne faisait pas partie de l'innovation, et je demandais si je devais mettre un mot dans la synthèse ou pas et puis finalement le groupe a décidé que oui. (47:47)

France fait état d'un élément intéressant dans les messages, c'est le soutien par un autre membre du groupe, apporté à Claire qui exprimait une difficulté à finaliser le travail dans les délais.

- Ah c'est peut-être bien ici, c'est peut-être pas par mail qu'elle l'a envoyé, oui c'est ça. « Je tarde, il va de soi que si je tarde trop j'en prendrai l'entière responsabilité auprès de B. (*enseignante*) » « nous assumerons avec toi, est-ce que tu veux un coup de main ? de toute façon c'est pour vendredi. » [...] (57:57)

EN SYNTHÈSE

Quel est le rôle des interactions sociales dans les expériences significantes ?

On peut noter chez France une **évolution** dans le rôle que prennent les interactions sociales dans son expérience d'apprentissage.

Comme indiqué au Tableau 21, les expériences significantes relatées au cours des entretiens 1, 2 et 3 sont toutes très interactives mais le rôle que prennent les interactions évolue quelque peu. Dans l'entretien 1, elle évoque des situations de prise d'information dans lesquelles elle a appris quelque chose en recevant des informations d'une autre personne plus experte (médecin ou son mari), qui lui a permis aussi de comprendre le problème. Elle semble par ailleurs ne pas hésiter à solliciter cette aide quand elle en a besoin. Dans les entretiens 2 et 3, elle va décrire une situation assez différente dans laquelle elle est amenée avec ses pairs à discuter et analyser des cas problèmes : c'est elle qui commence en présentant un cas lié à son contexte professionnel. Les interactions avec ses pairs prennent un sens différent. Ils lui apportent d'autres points de vue lui permettant d'envisager son cas problème. Nous avons cependant relevé que même si France reconnaît l'apport des autres dans l'entretien 2, elle ne parle des interactions avec ses pairs que suite à une question directe. Dans l'entretien 3, elle en parlera spontanément. Elle parle également du support socio-affectif apporté par l'animateur, qui assure un climat favorable aux échanges entre pairs.

Quand aux effets des expériences, ils semblent marquer une évolution dans les entretiens 2 et 3 vers un processus marqué par des interactions riches et conduisant vers des effets d'apprentissage en profondeur (de « connaître et/ou appliquer, vers [voir quelque chose autrement]). De plus, nous avons noté que les effets de cette expérience que France exprime dans l'entretien 3 sont assez différents de ceux évoqués dans les deux précédents. France parle d'un transfert des acquis de cette expérience dans sa pratique d'enseignante et

visiblement avec ses collègues ainsi qu'un gain au niveau de compétences sociales (ne pas juger l'autre).

TABLEAU 21 – FRANCE – EXPERIENCES D'APPRENTISSAGE SIGNIFIANTES – ENTRETIENS 1, 2 ET 3

	Entretien 1		Entretien 2		Entretien 3	
	Exp.+	Exp.+	Exp. +	Exp. -	Exp. +	Exp.-
Situation	[Présentielle] [Prise d'Information]	[Présentielle] [Prise d'Information]	[Présentielle] [Traitement Collectif] (1.3)	[Distante] [Traitement Individuel] [Médiatisée] (4.2)	[Présentielle] [Traitement Collectif] (1.3)	[Présentielle] [Prise d'Information] (5)
Comment	[en exploitant de l'aide]	[en sollicitant et exploitant de l'aide]	[en ayant des interactions riches]	[en sollicitant et exploitant de l'aide]	[en ayant des interactions riches]	
Inter	[Autre→Sujet]	[Autre→Sujet] [Autre↔Sujet]	[Sujet↔Pairs] [Ens→C]	[Ens→Classe - Médiatisée]	[Sujet↔Pairs] [Ens. : présence]	[Ens→Classe]
Perc	-		[Climat +]	[incertitude]	[Climat +]	[Accompagn +] [Valeur de la tâche -]
Effet	[connaître et/ ou appliquer] [comprendre]	[connaître et/ ou appliquer]	[voir quelque chose autrement]	-	[connaître et/ou appliquer][transfert avec autres] [compétences sociales]	-
Envir	-	-	-	email	-	-

Quel est le rôle des interactions sociales dans l'expérience de collaboration à distance ?

Tout d'abord, même si la situation a été évaluée comme ayant du sens pour elle, il s'agit pour France d'une expérience mitigée en ce qui concerne le travail de groupe proprement dit. Elle considère que le travail manque d'approfondissement, même s'il constitue une bonne synthèse de l'entretien : il n'y a pas eu de travail de réflexion sur cet entretien, travail pour lequel le groupe aurait pu être d'un apport intéressant. Ainsi, aucun apport du groupe n'est relevé (sauf le support socio-affectif apporté à Claire par l'autre membre du groupe). Aucun échange sur le fond n'est relevé et le travail est décrit comme assez cloisonné.

Le moment où France estime avoir réellement appris est lors de la séance présentielle d'exposé qui a eu lieu au terme du travail de groupe et pendant laquelle l'enseignant a amené des éléments d'approfondissement et de structuration. Cela rejoint les situations de prise d'information vécues positivement dans l'entretien 1. Le seul échange significatif dans le groupe que France relève, même s'il n'intervient pas vraiment dans son expérience propre d'apprentissage est le support socio-affectif apporté à Claire par un autre membre du groupe.

Quels sont les lieux privilégiés pour apprendre ? Quelle place pour l'environnement médiatisé ?

Aussi bien dans les expériences significantes que dans l'expérience de l'activité de collaboration à distance, la situation présentielle est clairement privilégiée par France pour apprendre et l'environnement médiatisé n'y a pas de place. La seule situation distante médiatisée évoquée est vécue négativement, et France pense ne pas poursuivre le cours.

Les interactions des expériences significatives en terme d'apprentissage ont donc plutôt lieu en présentiel. De même, les interactions qui soutiennent son apprentissage dans la situation de collaboration à distance, ont également lieu en présentiel, par l'enseignant.

9.2.2 COMPRENDRE LE RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE

Comment comprendre l'évolution des modes d'interaction dans l'expérience d'apprentissage de France et la quasi absence de l'environnement médiatisé ?

BUTS ET EFFETS

Les **buts poursuivis** par France (voir citations en annexes au point 2.3) apparaissent dans le cadre d'un besoin professionnel. Le but central est donc un transfert de ses acquis au niveau professionnel, les autres buts exprimés semblant s'articuler à ce but principal.

Lors du premier entretien, France souhaite apprendre des savoirs spécifiques en matière de pédagogie et de technologie. Ces savoirs lui permettront par ailleurs d'observer des changements d'ordre personnel : être plus à l'aise dans son travail et continuer à progresser. Ces nouveaux acquis en termes de savoirs et de changements personnels lui permettront de mener à bien sa nouvelle fonction relative à la cellule multimédia dans son école : lors du premier entretien, il s'agit d'y voir plus clair, d'avoir des pistes pour faire bouger les choses.

- J'espère qu'au niveau professionnel, j'aurai un bagage suffisant pour pouvoir mettre des projets en place au sein de l'école, et faire avancer l'utilisation des TICES dans l'institut où je travaille. (20:20)
- Je verrai plus clair dans cette fonction de cellule multimédia parce que pour l'instant j'ai l'impression d'être dans le brouillard complet. Donc là je crois qu'il y a des pistes qui vont s'ouvrir. Et donc plus de satisfaction au niveau du travail. De voir les choses bouger, avancer (22:22)
- pour l'instant c'est vrai que je me sens un peu seule dans mon établissement donc je me dis que j'aurai plus d'armes aussi peut-être pour pouvoir faire bouger les choses. Arriver avec des projets concrets. Parce que pour l'instant j'ai l'impression que je peux aller tous azimuts mais sans vraiment voir ce vers quoi ça va mener. Et donc là je pense que je vais avoir des pistes qui me permettront de dire à ma directrice, mais voilà, c'est ça qui faut, c'est vers là qu'on doit aller. Et de faire des propositions concrètes. (24:24)

Lors du second, cela se précise car France souhaite changer les méthodes d'enseignement dans son école. Ce but est à mettre en perspective avec un effet de transfert d'acquis au niveau de ses propres pratiques et que nous décrirons plus loin.

- Et d'autre part c'est de faire évoluer d'un cours magistral à des cours beaucoup plus actifs et donc j'espère que, je sais bien que ça va se faire de jour au lendemain mais que d'ici à ma pension, cela aura évolué au sein de l'institut. (11:11)
- nous on doit absolument changer nos méthodes, ça, il n'y a rien à faire. (13:13)

Un élément intéressant est son rapport aux collègues. Elle envisage ce transfert d'acquis au service de ses collègues, ce qui est cohérent avec la fonction de gestion de la cellule multimédia. Lors du premier entretien, elle se voit les former, leur apprendre ce qu'elle aura appris, de manière à faciliter la mise en pratique.

- J'espère aussi pouvoir convaincre mes collègues de l'utilisation rationnelle, parce que tout ne doit pas se faire comme ça non plus, et de pouvoir les former, parce que il y en a qui au niveau informatique ne sont nulle part. (20:20)
- Que je pense que je peux apporter certaines choses à mes collègues en tout cas. Parce que je repense à cette 4^e onco et à l'APP, je sais qu'aujourd'hui on voyait méthodologie de la formation des tuteurs, et on patauge un peu parce que c'est la 1^e fois, les 2 collègues qui faisaient tuteurs ne savaient pas bien où se situer, et je me dis, peut-être que je vais apprendre et je vous passerai tout ça. Donc je pourrai peut-être apporter des choses du fait de ce que je vais apprendre ici. Que je pourrai peut-être aussi faciliter la mise en pratique de certaines choses. (50:50)

Lors du deuxième entretien, elle parle davantage de « faire avec », de réaliser des projets avec les collègues : elle se voit toujours leur montrer ce qu'il est possible de faire mais là, elle envisage aussi de travailler avec eux. On passe ainsi d'une démarche « expositive » lors du premier entretien à une démarche plus collaborative dans le second.

- Je pense que je vais encore plus m'investir dans des projets avec les collègues cette fois-ci c'est-à-dire que je vais montrer aux collègues ce qu'il y a moyen de faire ou leur expliquer ce qu'il y a moyen de faire et à partir de leur projet travailler avec elles donc je me vois plus comme chef de projet au sein de l'institut. (11:11)

On passe ainsi d'une démarche « expositive » lors du premier entretien à une démarche plus collaborative dans le second. On voit également poindre lors du premier entretien un but relationnel : France envisage d'être personne ressource à un moment donné dans le DES-TEF.

- Sinon au niveau social je ne sais pas. En voyant les personnes ressources ce matin, je me disais tout compte fait, c'est vrai que si ça me plaît je me proposerais bien. Mais on verra. On n'est qu'au début. Je ne suis qu'à la 2^e séance. (20:20)

Voyons à présent les **effets** de la formation que France nous décrit (voir citations en annexe au point 2.4). Lors du deuxième entretien, elle évoque quatre types d'effets. Elle est d'abord très satisfaite de la formation et le répétera d'ailleurs plusieurs fois également lors du troisième entretien. Plusieurs autres effets sont probablement liés à cette satisfaction générale. Le premier est que France se voit évoluer positivement. Lors du troisième entretien, elle précisera cette évolution personnelle en termes de gain en assurance personnelle et en motivation.

Voyons à présent ce qu'il en est des effets par rapport au but central de transfert des acquis. Lors du deuxième entretien, France décrit des changements au niveau de sa pratique d'enseignement et de sa vision de l'apprentissage, ce qui permet de mieux comprendre l'évolution de ses buts décrits plus haut (changement de méthodes).

Au cours du troisième entretien, elle précise encore les changements en parlant de l'amélioration du tutorat en présentiel dans sa pratique, qu'elle a pu réaliser grâce à ce qu'elle a appris dans le DES-TEF.

En ce qui concerne la place de ses collègues dans le transfert des acquis, on peut encore noter une évolution dans la place qu'elle leur donne. Alors que dans l'entretien précédent, elle envisageait de travailler plus avec les collègues sur leur projet, tout en gardant le « leadership », elle parle à présent de travailler avec des coordinatrices pédagogiques, de monter un partenariat, sentant qu'elle ne peut pas mettre seule en œuvre ce projet de cellule multimédia. La démarche collaborative semble prendre encore plus de place dans sa pratique.

- Et je pense aussi qu'il va falloir et c'est pour ça que je vais voir les coordinatrices pédagogiques cet après-midi, que toute seule dans mon coin ça ne sert à rien, je vais pas y arriver. Il faut qu'on travaille ensemble. (16:16)
- ça va me permettre aussi de développer des tas de projets. Donc que je vais me mettre en projet. Si je ne le suis pas déjà. Qu'il va maintenant falloir convaincre les collègues de l'aspect positif que ça peut apporter dans leur pédagogie, et qu'il va falloir aussi travailler sur les peurs des gens. (62:62)

France parle également de sa décision de devenir personne ressource dans le DES-TEF, but qu'elle avait évoqué lors du premier entretien, et qu'elle réalise pour garder contact avec le dispositif. Cette initiative en plus de celle qu'elle évoque relativement à la liste de diffusion qui a été créée pour garder le lien dans le DES, met en évidence son intérêt pour la participation à un réseau d'échange.

- Bon j'étais enthousiasmée par le projet puisque cette année j'ai décidé d'être personne ressource. C'est parce que j'avais envie de garder un contact en fait avec (4:4)
- Oui dans le DES et d'avoir un contact avec les gens du DES. Et puis il y a plusieurs de mes collègues qui le sont aussi donc ça va permettre de se retrouver aussi via les forums. Et puis on a développé une liste de diffusion et donc c'est enthousiasmant. (6:6)
- Vraiment ça m'a ouvert des portes et des horizons, et c'est bien pour ça que je garde le contact avec le DES (12:12)

Ainsi, l'évolution observée dans les expériences d'apprentissage apparaît dans les effets exprimés par France au niveau de ses pratiques. On voit ainsi clairement ici l'interaction entre buts (transfert dans pratique : démarche expositive) – expérience d'apprentissage (plus interactive) – effets (transfert dans pratique : démarche collaborative).

CONTEXTE PERSONNEL

Voyons à présent comment le **contexte** de France peut nous aider à mieux comprendre son expérience.

La principale contrainte évoquée par France au cours des trois entretiens concerne la charge de travail, qui se rajoute à sa charge professionnelle (voir citations en annexe au point 2.5). Cela occasionne lors du deuxième entretien un manque de temps pour réaliser son projet au niveau de son école. France évoque aussi quelques tensions au niveau familial du fait de son absence régulière pour se rendre aux cours. France note également que la description initiale du dispositif ne faisait pas état d'autant de cours en présence, renvoyant à un problème de flexibilité du dispositif. Ces éléments doivent probablement venir augmenter la perception de charge de travail dans le dispositif.

France évoque un certain nombre de **ressources** pour suivre la formation (voir citations en annexe au point 2.6). Au cours des deux premiers entretiens, elle parle du soutien professionnel important dont elle profite. Elle est soutenue financièrement mais également sur les objectifs de sa formation. Lors du deuxième entretien, on apprend qu'elle a présenté ce qu'elle fait dans le DES-TEF à ses collègues et qu'elle a suscité des attentes. Ce soutien professionnel semble être complété par un soutien familial : son mari comme ses enfants ont très bien réagi à sa décision de reprendre des études et son mari l'aide par ailleurs dans sa démarche. Enfin, France évoque des ressources personnelles : elle se dit motivée, bosseuse et ouverte au changement.

La perception de la charge de travail (et du manque de flexibilité du dispositif) qu'occasionne la formation, nous semble importante à prendre en compte pour comprendre le peu de place accordée à l'environnement médiatisé dans l'expérience

d'apprentissage de France. Elle est soutenue au niveau professionnel où elle a généré pas mal d'attentes. On peut penser que l'énergie qu'elle donne est prioritairement dans les séances présentielles du DES-TEF, la réalisation la plus rapide possible des travaux à rendre pour les cours (dont elle ne parle jamais) et son activité professionnelle qui constitue la principale finalité de sa formation.

EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE PRÉFÉRENTIELLE HORS ET DANS LE DISPOSITIF

France fait part de sa manière préférentielle d'apprendre dans l'entretien 1 (voir citations en annexe au point 2.7) : elle agit seule en autodidacte en cherchant les ressources nécessaires. Même en parlant d'une situation où elle a été amenée à former un collègue à l'usage de l'ordinateur, elle s'est rendu compte que la meilleure manière de faire c'était qu'il fasse lui-même et qu'elle soit à côté de lui pour lui apporter de l'aide au besoin.

- Et puis je suis une autodidacte aussi. J'aime bien prendre un livre, Word c'est comme ça que je l'ai appris. J'ai démarré avec un livre à côté de moi, puis quand j'avais un problème j'allais voir dans la table des matières. Et Internet aussi, j'aime bien découvrir, je suis curieuse de nature (12:12)
- Oui ce qui faut savoir c'est que depuis l'année passée j'organise des formations individuelles en Power Point pour que les profs soient formés à cet outil, et donc j'aurais pu, au lieu que ce soit moi qui me mette derrière le clavier, me mettre à côté et que le prof le fasse lui-même. Je pense qu'elle aurait plus appris. (46:46)

Cet élément est assez cohérent par rapport ce qu'elle nous livre comme expériences d'apprentissage significatives dans l'entretien 1.

PERCEPTION DU DISPOSITIF

Voyons à présent comment la **perception du dispositif** peut nous aider à comprendre l'expérience de France et l'évolution du rôle des interactions sociales dans cette expérience et comment cette expérience peut avoir un impact sur cette perception.

Lors des trois entretiens, en ce qui concerne la perception du dispositif (voir citations en annexe au point 2.8), France évoque la formation du DES-TEF comme centrée sur ses besoins propres (individualisée). Le dispositif est ainsi perçu comme motivant. Deux éléments plus négatifs sont par ailleurs évoqués. Dans le deuxième entretien, France évoque la charge de travail que représente ce dispositif et en conséquence le manque de temps pour approfondir en cours de formation. Elle pense cependant qu'elle aura l'occasion de le faire après la formation.

- Ce qui me dérange enfin, je me rends compte qu'il y a un tas de choses que je pourrais lire et approfondir et c'est là où j'ai pas le temps. Et comme je suis plutôt une perfectionniste, quelque part ça m'embête un peu. Mais bon je me dis que j'ai le temps de lire tout après. (44:44)

On peut penser que cette perception de charge de travail déjà évoquée dans les contraintes ne doit pas favoriser l'investissement de France dans des situations distantes d'interaction énergivores via l'environnement technologique.

Dans le troisième entretien, elle va également parler du fait que le dispositif manquait parfois d'anticipation sur les modifications de programmes et sur l'annonce des nouveaux

cours, ce qui peut représenter un certain manque de flexibilité, déjà évoqué dans les contraintes.

En ce qui concerne les **finalités du dispositif** (voir citations en annexe au point 2.9), France le considère comme servant la pratique lors du premier entretien. Elle n'en parlera plus dans les suivants. Au cours des deux entretiens suivants, France va évoquer le fait que le dispositif propose des contenus intéressants. Cependant, dans le deuxième entretien, elle estime ne pas avoir le temps d'approfondir tout ce qu'elle voudrait, comme précisé plus haut.

En ce qui concerne **l'environnement technologique** (voir citations en annexe au point 2.10), France en parle très peu et seulement lors de l'entretien 3. Celui-ci est clairement peu investi par France. Elle dit avoir surtout utilisé les forums et le calendrier. Elle évoque par ailleurs un problème d'adaptation, de lourdeur d'usage, qui peut permettre de comprendre, le peu d'investissement de l'environnement médiatisé.

- Au niveau matériel c'est vrai que WebCT, c'est parfois un peu casse-pieds, c'est un peu lourd (43:43)
- Dans l'environnement WebCT, ce qui m'embêtait c'est que parfois pour se connecter c'était très difficile. Pour avoir accès aux forums et des choses comme ça, il y a un moment donné où ça a foiré complètement, il y avait pas moyen de rentrer dedans, c'était plutôt ça. (49:49)

Cette lourdeur de l'environnement occasionne des plantages, un temps de connexion inadapté pour France et vient s'ajouter à la perception de la charge de travail déjà décrite. Alors pourquoi s'y investir alors qu'on a déjà si peu de temps ?

En ce qui concerne la **perception de l'articulation Présence / Distance** dans le dispositif (voir citations en annexe au point 2.11), dans le premier entretien, France parle surtout de sa perception positive des cours en présentiel. Elle y va avec la certitude d'apprendre quelque chose et est toujours contente d'y être allée.

- j'y allais à chaque fois avec joie car j'étais sûre d'apprendre quelque chose. Là je ne vois pas. Je suis toujours sortie de ces journées de formation très contente. (27:27)

Dans le troisième entretien, elle revient sur cette perception positive des cours en présentiel. Elle aborde à peine l'articulation présence-distance en parlant de l'importance du présentiel pour développer une relation (lien social) qui permet de travailler à distance en confiance. Cependant, la perception positive de la phase présentielle du dispositif prend largement le pas dans son discours.

- Je l'ai déjà dit, j'ai été à chaque cours de manière, enfin, avec bonheur (43:43)
- Maintenant bon, c'est vrai que je pense qu'un truc comme LEARN-NETT doit être plus compliqué parce que on ne voit pas les autres tandis qu'ici on se connaissait finalement. Et donc de travailler à distance quand on connaît les gens c'est nettement plus facile. En tout cas pour moi, j'ai plus facile, j'ai besoin d'avoir un visage, d'avoir eu un contact physique entre guillemets avec la personne, ne fût-ce que pour pouvoir mettre un visage derrière le message que je reçois. (47:47)

La perception extrêmement positive des cours en présentiel évoquée par France fait écho avec son expérience d'apprentissage essentiellement « présentielle ».

En ce qui concerne le **rôle perçu des interactions sociales dans le dispositif** (voir citations en annexe au point 2.12), va essentiellement évoquer des interactions de support socio-affectif et ce au cours de l'entretien 3. Les autres collègues qu'elle évoque comme un groupe ont apporté un soutien toute l'année : le groupe est un moteur dans l'apprentissage.

- C'est vrai que les autres du groupe sont importants aussi parce que c'est un soutien tout au long de l'année. Et donc le groupe est quelque chose d'important aussi. On s'était fait la réflexion que le groupe avait été un moteur dans l'apprentissage et dans l'avancement des travaux. (55:55)

- Que c'est très gai, que les gens du Des sont des gens assez ouverts et jovial, et que c'est vraiment très gai (57:57)

Elle note également sa perception positive de la personne ressource et le soutien potentiel qu'elle pouvait en recevoir. Cependant elle ne dit pas clairement de quel type de support elle a bénéficié et si elle en a réellement bénéficié.

- J'avais une très bonne personne ressource aussi (43:43)
- Et pour nous aider, on a un promoteur et une personne ressource. La personne ressource étant un ancien du DES. Et donc si on a une difficulté on peut toujours s'adresser à lui (57:57)

Le support socio-affectif avec ses pairs est assuré en présentiel où la relation peut se construire. C'est de même pour la relation qui se construit avec la personne ressource.

- Maintenant bon, c'est vrai que je pense qu'un truc comme LEARN-NETT doit être plus compliqué parce que on ne voit pas les autres tandis qu'ici on se connaissait finalement. Et donc de travailler à distance quand on connaît les gens c'est nettement plus facile. En tout cas pour moi, j'ai plus facile, j'ai besoin d'avoir un visage, d'avoir eu un contact physique entre guillemets avec la personne, ne fût-ce que pour pouvoir mettre un visage derrière le message que je reçois. (47:47)
- J'ai eu de la chance parce que la personne ressource, je l'avais vue avant sans qu'il le sache en réunion avant. Donc dès qu'on m'a donné son nom, je savais qui c'était. C'est vrai que je me suis dit que c'était quelque chose d'important, c'est que faire tout en enseignement à distance, ça me plairait pas. (47:47)

Cependant, France évoque également le fait d'avoir pu correspondre en ligne avec un collègue et qu'elle a trouvé ça très agréable. Les membres de l'équipe pédagogique sont accueillants et répondent rapidement aux demandes : on peut supposer que France fait référence là à des interactions médiatisées.

- Et puis c'était gai d'avoir une réflexion au tout premier, j'avais A. comme correspondant et quand on avait des travaux à deux, c'était gai de pouvoir correspondre comme ça. (47:47)
- S. (*assistante*) et B. (*enseignante*) sont vraiment à la disposition des étudiants, donc c'est très gai de savoir que si on a un pépin on eut faire appel à eux et qu'ils répondent, ils mettent pas un temps fou avant de réagir. Donc ça c'est très gai. (55:55)

Elle évoque cependant une situation qui l'a quelque peu déçue dans laquelle la personne chargée de l'accompagner dans son mémoire n'a pas assuré le suivi attendu, a notamment tardé à répondre.

- Oui c'est ça. Je suis un peu déçue parce que c'est vrai que je lui ai envoyé mon mémoire et je n'ai pas eu de réponse avant un mois, et le temps défilait et je voyais le moment où il fallait le remettre. Quand je suis arrivée à avoir finalement un entretien avec lui, il n'avait pas le mémoire avec lui. (45:45)

Enfin, France évoque peu des interactions sociales de soutien socio-cognitif dans le dispositif et ce toujours dans l'entretien 3. Elle va parler d'une situation dans laquelle elle a fait un travail avec une collègue : elle dit d'abord avoir fait le travail puis dit qu'elles l'ont fait ensemble. Elle évoque également le groupe de collègues comme pouvant être un apport d'expériences intéressantes.

- J'ai même fait le travail d'une autre, enfin elle avait pas d'ordinateur donc elle est venue le faire ici, on l'a fait ensemble. (47:47)
- bon ça dépend un peu des candidats dans le groupe mais que le groupe peut aussi être un apport d'expériences très intéressant (57:57)

Cette perception de l'apport des pairs pourrait-il être attribué au fait que France a vécu positivement une situation collective de discussion et d'analyse avec ses pairs ?

9.2.3 SYNTHÈSE

**QUESTION 1 : QUEL RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS
L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE ET COMMENT LE
COMPRENDRE ?**

Comme nous l'avons vu, les expériences significatives relatées par France sont toutes très interactives et le rôle qu'y prennent les interactions évolue quelque peu. Dans l'entretien 1, France décrit deux expériences dans lesquelles elle a appris par un autre agent plus expert, dans des situations de prise d'information hors du dispositif DES-TEF. Dans une de ces situations, c'est elle qui a sollicité l'aide reçue. Ces expériences font écho avec ce que France nous dit de la manière dont elle conçoit l'apprentissage dans des situations vécues en dehors du dispositif, et ce toujours dans l'entretien 1 : elle apprend seule en autodidacte en allant chercher l'information où elle se trouve et en sollicitant de l'aide au besoin. Elles sont également cohérentes avec un des buts de France qui est qu'elle souhaite faire bouger les choses dans son institution en informant et formant ses collègues. On apprend en étant informé ou formé par un agent expert. Nous mettons également ces expériences et ces buts en rapport avec le fait que France envisage de rester en relation avec le DES-TEF en tant que personne ressource, et ce dès le premier entretien. Elle va finalement concrétiser ce but initial en nous expliquant dans l'entretien 3 qu'elle a décidé d'être personne ressource dans le dispositif. Elle a probablement deux objectifs en la matière : avoir une ressource d'informations pour continuer à apprendre et proposer son expertise à un apprenant du dispositif. Ceci est probablement une manière de combler le manque d'approfondissement perçu par France en cours de formation du fait de la trop grande charge qu'elle représente (exprimé lors de l'entretien 2).

Dans les entretiens 2 et 3, elle va décrire une situation assez différente dans laquelle elle est amenée avec ses pairs à discuter et analyser un cas problème qu'elle présente, lié à son contexte professionnel. Les interactions avec ses pairs prennent un sens différent. Ils lui apportent d'autres points de vue lui permettant d'envisager son cas problème. Nous avons estimé que ces apports prenaient plus de poids dans l'expérience de France lors de l'entretien 3 étant donné qu'elle en parle spontanément (contrairement à l'entretien 2 où elle en parle suite à une question directe) mais également par les effets qu'elle exprime dans l'entretien 3 en termes de transfert des acquis de cette expérience dans sa pratique d'enseignante et ce avec ses collègues ainsi qu'un gain au niveau de compétences sociales (ne pas juger l'autre). Elle va aussi parler pour la première fois dans l'entretien 3 du support socio-cognitif qu'elle peut recevoir des pairs.

France va également parler dans les deux entretiens du support socio-affectif apporté par l'animateur, qui assure un climat favorable aux échanges entre pairs : elle peut parler et échanger en toute confiance. C'est intéressant de noter que parallèlement à cette expérience différente en matière d'interactions sociales, le but de transfert au niveau de ses collègues va également évoluer. Lors de l'entretien 2, France souhaite faire bouger les choses en travaillant avec ses collègues sur leur projet, et non plus en les informant ou en les formant. Ainsi, au niveau de ses buts, on passe ainsi d'une démarche « expositive » lors du premier entretien à une démarche plus « collaborative » dans le second. Dans l'entretien 3, l'effet attendu a eu lieu : elle fait bouger les choses dans son institution avec ses collègues. La démarche collaborative semble ainsi prendre plus de place dans sa pratique. Pour y arriver, elle a d'abord dû évoluer dans sa propre pratique (entretien 2).

TABLEAU 22 – SYNTHÈSE DE FRANCE – QUESTION 1

Entretiens	Quelles sont les interactions sociales privilégiées pour apprendre ?	Variabiles exploratoires individuelles	Variable exploratoire - perception du dispositif	
1	Connaître/comprendre grâce à un autre agent expert (A→Sujet) dans une situation de transmission d'information (SupSC)	<u>En sollicitant de l'aide auprès d'un agent expert (A→Sujet) dans une situation de transmission d'information</u>	Buts : Faire bouger les choses <u>en informant et formant ses collègues</u> Rester en relation avec le DES-TEF Expérience d'apprentissage hors disp : apprendre seule, en sollicitant et exploitant de l'aide au besoin	Individualisé, centré sur ses besoins, pour la pratique
2	Pas dans une situation distante médiatisée, de traitement individuel, si scénario pas clair	<u>En ayant des interactions riches</u> dans une situation formelle de cours collectif : partager autres points de vue, analyser un cas perso (SupSC) en toute confiance (SupSA)	But : Faire bouger les choses <u>en travaillant avec ses collègues</u> sur leur projet Effets : Faire bouger les choses dans sa propre pratique	Individualisé, centré sur ses besoins Manque de temps pour approfondir
3	Pas dans une situation de cours formelle, si valeur de la tâche -.	<u>En ayant des interactions riches</u> dans une situation formelle de cours collectif : présenter et analyser un cas perso, recevoir d'autres points de vue (SupSC) en toute confiance (SupSA)	Effets : ExpSign : Transfert dans sa pratique <u>avec collègues et compétences sociales</u> Faire bouger les choses seule dans sa propre pratique et avec collègues Rester en relation avec le DES-TEF (personne ressource et liste de diffusion)	Individualisé, centré sur ses besoins Support SA : le groupe des pairs est moteur (SA) et source de partage d'expériences (SC)

Ainsi, l'évolution observée dans les expériences d'apprentissage apparaît dans les effets exprimés par France au niveau de ses pratiques. On voit ainsi clairement ici l'interaction entre buts (former et informer ses collègues)-expérience d'apprentissage (apprendre en ayant des interactions riches) – buts (travaillant avec ses collègues sur leur projet) – expérience d'apprentissage (apprendre en ayant des interactions riches)– transfert avec collègues/compétences sociales) - effets (Faire bouger les choses avec collègues).

QUESTION 2 - QUELLE EXPÉRIENCE DES ACTIVITÉS DE COLLABORATION À DISTANCE ? QUEL RÔLE Y PRENNENT LES INTERACTIONS SOCIALES ? COMMENT LE COMPRENDRE ?

L'apprentissage collaboratif à distance n'a aucune place dans les expériences significatives de France et est évalué de manière mitigée dans l'expérience de l'activité spécifique de collaboration à distance. Pour la réaliser, chacun a travaillé de son côté, aucun échange significatif n'est relevé. Le moment où France estime avoir appris est la situation présentielle de la séance finale organisée par l'enseignant.

TABLEAU 23 – SYNTHÈSE DE FRANCE – QUESTION 2

Entretiens	Quel rôle prennent les interactions sociales dans l'apprentissage collaboratif à distance ?	Variables exploratoires individuelles	Variable exploratoire - perception du dispositif
1	-	<p>Buts : Faire bouger les choses <u>en informant et formant ses collègues</u></p> <p>Expérience d'apprentissage hors disp : apprendre seule, en sollicitant et exploitant de l'aide au besoin</p>	-
AS	<p>Pas d'interactions significatives dans le groupe.</p> <p>Agir seule et être informée par un agent expert (Ens)</p>	-	<u>Perception</u> de SupSC apporté par l'enseignant dans situation formelle de cours
2	-	<p>But : Faire bouger les choses <u>en travaillant avec ses collègues</u> sur leur projet</p>	-
3	-	<p>Effets :</p> <p>ExpSign : Transfert dans sa pratique <u>avec collègues et compétences sociales</u></p> <p>Faire bouger les choses seule dans sa propre pratique et avec collègues</p>	Support SA : le groupe des pairs est moteur (SA) et source de partage d'expériences (SC)

Comment comprendre ce peu d'investissement de la collaboration dans l'expérience d'apprentissage de France ? Ce que France nous dit dès le premier entretien de la manière dont elle apprend est probablement important à prendre en considération : France apprend seule en autodidacte et va chercher l'aide où elle peut.

Même si l'apprentissage collaboratif ne prend pas vraiment de place dans son expérience, il est intéressant de revenir sur les buts et effets déjà présentés à la question 1. On voit clairement apparaître une démarche plus collaborative avec ses collègues pour faire évoluer les pratiques dans son institution. Alors qu'elle pense d'abord les informer et les former pour ce faire, elle passe à une démarche de « travailler avec ». Nous avons associé cette évolution à son expérience positive d'une situation collective de discussion avec ses pairs. Il

ne s'agissait pas d'une situation formelle de collaboration mais cela pourrait se rapprocher d'une de ses étapes, en ce sens que France et ses pairs ont discuté et analysé une situation présentée par cette dernière. France a vécu cette expérience enrichissante par les apports de ses pairs et s'est sentie en confiance pour échanger grâce à certaines règles données par l'animateur (ne pas juger), règles qu'elle dit par ailleurs s'être appropriées. Ainsi, France est plus à même de vivre des expériences collaboratives dans sa pratique. Cependant, cela reste de la collaboration en présentiel. Nous verrons au point suivant ce qu'il en est de l'environnement médiatisé.

**QUESTION 3 - QUELS SONT LES LIEUX PRIVILÉGIÉS POUR
INTERAGIR DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE ? QUEL EST
LE RÔLE DE L'ENVIRONNEMENT MÉDIATISÉ ? COMMENT LE
COMPRENDRE ?**

Ainsi, aussi bien dans les expériences signifiantes que dans l'expérience de l'activité de collaboration à distance, la situation présentielle est clairement privilégiée par France pour apprendre et l'environnement médiatisé n'y a pas de place. La seule situation distante médiatisée évoquée est vécue négativement, car France la perçoit comme peu claire. Les interactions des expériences signifiantes en terme d'apprentissage ont donc plutôt lieu en présentiel. De même, les interactions qui soutiennent son apprentissage dans la situation de collaboration à distance, ont également lieu en présentiel, par l'enseignant.

Deux éléments de son contexte personnel peuvent nous aider à comprendre cette expérience. D'une part, la charge de travail ressentie par France et qui pose problème dans sa vie de tous les jours, ne doit pas favoriser l'investissement de l'environnement technologique pour interagir. France se concentre sur l'essentiel, les cours présentiel et son but de transfert au niveau de sa pratique. A ce niveau justement, un deuxième élément de contexte est à prendre en considération : le soutien qu'elle reçoit au niveau professionnel. Dans l'entretien 1, elle nous parle du fait qu'elle est pleinement soutenue dans sa démarche et que c'est lié à un projet de l'institution. Dans l'entretien 2, elle reparle de ce soutien et du fait qu'elle a présenté ses expériences à ses collègues, qui sont en attente pour la suite. On peut donc penser que les efforts mis dans ce « transfert » au niveau institutionnel peuvent être prioritaire.

Un autre élément permettant de comprendre ce peu d'investissement de l'environnement médiatisé est lié à la perception du dispositif. France, dès le premier entretien, exprime le fait que les cours présentiels lui permettent d'apprendre et en ce sens la satisfont pleinement. Lors de l'entretien 2, elle redira sa satisfaction des cours présentiels et aussi le fait qu'ils permettent de construire la relation. Enfin, dans l'entretien 3, France va parler de sa perception du problème d'adaptation de l'environnement technologique : lourd à utiliser et problèmes de connexion. Au vu de ces différents éléments, pourquoi donc s'investirait-elle dans les activités organisées à distance et médiatisées ?

La seule incursion significative de l'environnement médiatisé dans l'expérience de France apparaît dans le troisième entretien. France a décidé de rester en relation avec le DES-TEF et notamment par la participation à une liste de diffusion ouverte par deux de ses collègues (dont Laura). Ceci coïncide avec ce qu'elle nous dit de sa perception de la distance dans le dispositif : le dispositif et donc l'environnement technologique permet de garder contact et de travailler en confiance à distance (climat +).

TABLEAU 24 – SYNTHÈSE DE FRANCE – QUESTION 3

Entretiens	Quels sont les lieux privilégiés pour interagir dans l'expérience d'apprentissage ? Quel est le rôle de l'environnement médiatisé ?	Variables exploratoires individuelles	Variable exploratoire - perception du dispositif
1	Interactions de support SC en présentiel dans situation de transmission d'information Pas de médiatisation	But : Rester en relation avec le DES-TEF Contexte personnel - Contrainte : Charge de travail Contexte personnel - Ressource : soutien professionnel	cours présentiel pour apprendre
AS	Interactions de support SC en présentiel, situation formelle de cours. Pas d'échanges significatifs médiatisés	-	-
2	Médiatisation dans une situation vécue négativement (distante/traitement individuel) Interactions de support SC et SA en présentiel.	Contexte personnel - Contrainte : Charge de travail Contexte personnel - Ressource : soutien professionnel – présentation de son expérience et attentes	Situation distante médiatisée perçue comme peu claire. Le présentiel pour construire la relation
3	Interactions de support SC et SA en présentiel. Pas de médiatisation	Effet : Rester en relation avec le DES-TEF (personne ressource et liste de diffusion) Contexte personnel - Contrainte : Charge de travail	Usage de l'environnement : surtout les forums Perception du dispositif : Environnement technologique peu adapté : lourd à utiliser, problèmes de connexion Charge – beaucoup de travail, ne permettant pas d'approfondir Articulation P/D : En présentiel : construire la relation (SA) ; A distance, climat +

9.3 CLAIRE

Claire est formatrice d'enseignants. Elle a fait la plus grande partie de sa carrière (18 ans) à l'étranger. Depuis plus ou moins 6 ans, elle a arrêté de travailler pour s'occuper de son fils, qui a 7 ans à présent. Elle a ensuite divorcé et s'est retrouvée seule avec son fils, en Belgique et au chômage. Quand elle choisit le DES-TEF, c'est avec le souhait de se recycler professionnellement après cet arrêt professionnel, avec le projet de repartir travailler à l'étranger. Au moment de démarrer le DES-TEF, elle retrouve un travail d'enseignante, ce qui va constituer une contrainte importante pour le suivi de la formation. Claire a décidé initialement de faire la formation en deux ans.

En ce qui concerne le parcours de Claire dans le DES-TEF, nous notons qu'elle n'a pas terminé sa formation : c'est au moment de la poursuivre sur une deuxième année (en septembre) qu'elle a décidé d'arrêter. Par ailleurs, elle a suivi et finalisé deux cours à option (cours 2.1, 3.1).

9.3.1 RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE

RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS LES EXPÉRIENCES D'APPRENTISSAGE SIGNIFIANTES

Voyons les expériences d'apprentissage significatives que Claire exprime au cours des entretiens 1, 2 et 3 (citations complètes en annexe au point 3.1).

Lors du premier entretien, comme indiqué au Tableau 25 (en synthèse), Claire fait part de deux expériences positives. La première est une expérience vécue en présentiel dans le cadre de sa pratique professionnelle où elle est amenée à assurer le suivi de ses étudiants en stage.

- je suis partie en brousse retrouver des étudiants qui étaient déjà sortis de la formation (32:32)
- C'était il y a bien une dizaine d'années, je travaillais aux îles Comores, je travaillais au niveau régendat donc je formais de futurs professeurs de français de collège donc de futurs régents (32:32)

Bien que cette situation implique d'autres interactants (ses étudiants), Claire décrit une démarche où elle agit seule. Elle est amenée à observer ses étudiants donner cours, et se rend compte qu'elle a failli dans son travail d'enseignante.

- les voir travailler, donc conseillère pédagogique, voir ce qu'ils faisaient. Je me suis rendu compte qu'ils enseignaient au niveau de leurs gosses, de petits ados, ils avaient repris des pans entiers du cours que je leur avais donné, (32:32)

Ce constat l'amène à se remettre en question et à prendre la décision de reprendre une formation pour se perfectionner (changer comme personne).

- Et ça m'a bouleversée, je me suis dit, je suis un mauvais prof. Il faudrait que je sois beaucoup plus pédagogue. Et donc je crois que j'ai appris quelque chose à ce moment-là. Et ça a déterminé, suite à ça, j'ai décidé de faire un stage, en formation de formateurs. Pour moi ça a été une vraie expérience

d'apprentissage de me rendre compte qu'il y a quelque chose qui ne va pas dans ce qu'on fait et donc décider de changer, décider de faire autre chose, de fonctionner autrement. (32:32)

La deuxième expérience signifiante dont Claire fait part lors de ce premier entretien, est une situation vécue en présentiel, cette fois dans le cadre du dispositif de formation. Il s'agissait d'un cours où les étudiants, étaient amenés à présenter une expérience d'apprentissage signifiante, ce qui suscitait discussion avec les enseignants (module 1). Claire y a justement présenté la situation décrite ci-dessus. Il s'agit donc d'une situation présentielle de type traitement collectif.

- Ben là maintenant récemment il y a 15 jours. Quand j'ai raconté ce que je viens de te raconter, je crois que c'est B. (*enseignante*), c'est B. (*enseignante*) ou B. (*enseignante*), a renchéri, il y 2 ou 3 personnes qui ont parlé de leur expérience d'apprentissage (34:34)

Dans cette situation, Claire apprend en ayant des interactions riches, avec les enseignantes. Les interactions bi-directionnelles entre elle et les enseignantes sont clairement exprimées. Par ailleurs, les pairs sont des interactants qui, comme elle, interagissent avec les enseignants.

- Quand j'ai raconté ce que je viens de te raconter, je crois que c'est B. (*enseignante*), c'est B. (*enseignante*) ou B. (*enseignante*), a renchéri, il y 2 ou 3 personnes qui ont parlé de leur expérience d'apprentissage, et toutes c'était dans les mêmes termes, une sorte de rupture, une sorte de choc par rapport à quelque chose qu'on croyait et chez tous c'était une envie de changer, alors elle a renchéri là-dessus, elle a dit bon, semble-t-il effectivement, une expérience d'apprentissage ça peut être ça, ça peut être vécu comme ça, comme une sorte de rupture, d'envie de changement, etc. (34:34)

L'effet de cette expérience vécue dans le dispositif semble moins « profond » en termes d'apprentissage que celui vécu dans la première situation évoquée. Claire dit avoir appris un savoir particulier qu'elle peut nous réexpliquer (connaître et/ou appliquer).

- J'ai appris que je fonctionnais de manière assez, enfin c'est hiérarchisé, il y a plusieurs conceptions de l'apprentissage, ça peut simplement être augmenter ses connaissances, comprendre, si je me souviens bien, ça peut être transmettre, enfin je sais plus et au sommet c'est changer, changer même personnellement, être touché au niveau de son être. (34:34)

Lors de l'entretien 2, Claire dit avoir appris dans une situation de cours du module 5. Il s'agit d'une situation présentielle de type prise d'information.

- Je pense à un cours qu'on a eu avec C. (*enseignant*) (17:17)
- où à son dernier cours, il parlait justement des TIC dans l'enseignement (17:17)

Dans cette expérience, Claire dit avoir appris notamment en discutant avec l'enseignant, les interactions sociales entre Claire et l'enseignant étant clairement exprimées.

- il disait un peu ce que je viens de dire à la question précédente, c'est-à-dire qu'on a parfois l'impression de se heurter à une montagne. Moi je me souviens lui avoir dit que je le trouvais un peu pessimiste. Alors il m'a dit non c'est pas pessimiste, c'est objectif. (17:17)

Claire va également faire état de sa perception d'un support à la fois socio-cognitif apporté par l'enseignant en présentiel, qu'elle préfère aux notes de cours : il présente bien le contenu (Approche d'enseignement +).

- Le fait de comprendre dans le livre ce qu'il explique si bien de manière si imagée, voilà, moi je lie ça à son côté excellent pédagogue, la qualité qu'il a est d'utiliser un vocabulaire très imagé, avec des comparaisons. (23:23)

Claire précise sa préférence pour ces interactions en présentiel avec l'enseignant en décrivant une perception nettement plus négative de la phase distante du cours. Quand les étudiants sont absents au cours présentiel, ils ont une activité de remplacement à réaliser. Claire préfère le cours présentiel à cette activité de remplacement : elle comprend mieux et plus vite en présentiel, ce qui conduit à prendre beaucoup plus de temps pour faire l'activité à distance (charge).

- il donne toujours un travail quand on est absent, on doit faire un travail de remplacement, je ne suis pas arrivée à le faire, je suis toujours en retard à ce niveau là. Je me souviens de la date parce que j'ai eu un accident ce jour-là, ça date du 13 décembre et j'ai toujours pas réussi à faire le travail parce que je me suis rendu compte que ça me prendrait beaucoup plus que les 3 heures que j'aurais passées en présentiel. (23:23)
- Je comprenais ce qu'il disait et quand je dois lire dans le syllabus, je comprends pas, facilement en tout cas. Il faudrait que je lise 5 ou 6 fois. (23:23)

Ce support socio-cognitif de la part de l'enseignant se double d'un support socio-affectif de la part de l'enseignant et du groupe classe. L'enseignant présente le contenu avec humour et détend l'atmosphère, ce qui est important pour Claire qui se sent relativement dépassée par rapport aux autres étudiants dans la matière abordée. Claire parle également de la dynamique du groupe qui rend le cours vivant et animé. Le climat du cours est favorable à son expérience d'apprentissage.

- Puis il met de l'humour en plus donc ça te détend parce que parfois moi je suis crispée, quand on entre dans des détails technologiques moi ça me crispe, parce que je me sens très nulle par rapport à d'autres qui sont beaucoup plus loin à ce niveau là, qui connaissent beaucoup de choses. (23:23)
- puis il y a tout le dynamisme du groupe qui fait que 1 pose une question, c'est pas toujours lui qui y répond, ce sont des autres, c'est animé, c'est vivant. (25:25)

L'effet au niveau de l'apprentissage est plutôt de l'ordre de [connaître et/ou appliquer]. Claire dit avoir appris beaucoup de choses, sans réellement les décrire.

- j'ai appris énormément parce que tout ce qui est technologique je n'y connaissais vraiment rien, je trouvais ça un petit peu magique. C'est pas si magique que ça, ça il l'a bien démontré. Bon à ce niveau là j'ai appris beaucoup. (17:17)

Ainsi, l'expérience négative fait justement référence à ce même cours du module 5 dont elle parle dans l'expérience positive, la situation de cours présentiel de type prise d'information. Cette fois-ci, Claire exprime les interactions de l'enseignant vers la classe mais ne permettant plus de soutenir son apprentissage (approche d'enseignement +).

- il a consacré les 3 derniers quarts d'heure, à parler non plus de technologie (33:33)
- Que j'avais raté le cours précédent, donc je dirais que j'étais larguée dans le sens où, pourtant il fait chaque fois un rappel, il y consacre même 20 bonnes minutes, mais bon c'était trop complexe pour moi. (35:35)

Elle va ainsi décrocher et attribue son décrochage au fait d'avoir raté le cours précédent et de ne pas avoir eu le temps de réaliser l'activité de remplacement proposée par l'enseignant. Elle estime que cela lui aurait pris trop de temps (charge).

- ça m'aurait pris beaucoup trop de temps
Pour lire le document
Oui, beaucoup plus que les 3 heures. Moi mon temps est très compté, j'ai autre chose à faire (37:39)

Un autre élément pouvant expliquer ce décrochage est la perception de charge de travail du dispositif, entraînant de la fatigue. Ce cours se donne le vendredi de 16h à 19h, après toute une journée de cours.

- ce cours se donne de 4 à 7, à Namur le vendredi, moi je sors aussi d'une journée de cours que j'ai donnés, et bon t'arrive déjà un peu fatigué (33:33)

Pourtant, Claire va dire la valeur qu'elle attribue à ce cours du fait de l'intérêt pour son projet d'intégration des technologies dans son institution.

- j'étais quand même contente d'être là parce que c'est ce qui m'intéressait le plus parce que mon projet c'est justement intégrer le réflexe des nouvelles technologies à l'école où je suis donc c'était intéressant. (33:33)

Lors de l'entretien 3, Claire estime avoir appris, à nouveau dans un cours présentiel de type prise d'information (module 2).

- c'était co-animé, M. (*enseignante*) avait commencé le matin, elle avait parlé de l'approche systémique, d'un point de vue historique et puis B. (*enseignante*) avait continué et elle avait abordé tout ce qui était régulation, (20:20)

Dans cette expérience, Claire ne mentionne que des interactions verbales unidirectionnelles des enseignantes vers la classe, interactions qu'elle perçoit comme ayant constitué un support socio-cognitif.

- elle avait parlé de l'approche systémique, d'un point de vue historique et puis B. (*enseignante*) avait continué et elle avait abordé tout ce qui était régulation, (20:20)
- là j'ai vraiment appris énormément de choses, surtout que B. (*enseignante*) avait pris un excellent exemple, (20:20)
- elle avait très très bien expliqué cela, c'est une bonne pédagogue B. (*enseignante*), (20:20)

Claire explique le fait de cette expérience positive également par le fait que cela correspondait à ses besoins, c'était proche de ses préoccupations professionnelles (valeur de la tâche +).

- elle avait parlé de la perspective d'apprendre une nouvelle langue, elle avait pris ça comme exemple et comme moi ça me touche comme j'enseigne le français comme langue, ça m'avait fort touchée, (20:20)
- Ca me touchait. C'était assez proche de mes préoccupations professionnelles. (26:26)

Elle a d'ailleurs pu transférer une démarche présentée au cours, avec ses étudiants.

- j'en ai encore parlé ce matin avec des étudiants, j'ai demandé est-ce que vous voulez qu'on continue comme ça ou est-ce que je m'adapte, est-ce quelque chose d'autre vous conviendrait mieux ? et donc ça m'a confortée dans une pratique que je croyais peut-être un peu exagérée, le fait de réguler tout le temps et puis ça me touchait, oui je crois que c'est ça. (26:26)

Claire dit également avoir été touchée par le fait que la démarche présentée correspondait à ce qu'elle faisait souvent : elle s'est sentie valorisée. On peut parler d'un changement personnel : elle s'est sentie plus capable.

Par contre, comme dans l'entretien 2, elle va revenir sur sa perception négative de la phase distante du cours. Claire ayant dû quitter le cours plus tôt, perçoit qu'elle va rater quelque chose d'autant plus qu'elle ne trouvera pas la même chose dans les notes de cours.

- j'ai dû quitter le cours en ayant l'impression que j'allais rater quelque chose. Parce que ce qui sur l'écran, enfin dans les notes de cours, disons que ce n'est pas pareil (20:20)

L'expérience négative fait référence à la même situation négative évoquée dans l'entretien 2 : le cours présentiel du module 5, un cours de type prise d'information.

Même si Claire perçoit l'enseignant comme très bon pédagogue et donc susceptible d'apporter un support socio-cognitif en présentiel, les activités de remplacement qu'il propose à distance posent problème à Claire. La matière étant très difficile pour elle, cela lui aurait pris trop de temps par rapport au temps qu'elle passerait en présentiel (charge).

- quand tu lis les notes, le syllabus, qui est très très bien fait, si tu n'as pas, si on ne te l'a pas expliqué, c'est vraiment ardu. mais à partir du moment où j'ai raté une leçon, là j'ai été complètement larguée parce que en plus C. (*enseignant*) demandait quand on ratait un cours de faire un travail à la place, et moi ça m'a demandé des heures, c'était beaucoup trop compliqué et puis il demandait des trucs sur l'intelligence artificielle, je sais plus tout quoi. C'était un domaine tellement nouveau que c'était trop, ça me demandait beaucoup trop de temps. Il aurait fallu 10 heures pour compenser un cours de 3 heures que j'avais perdu. Ça n'allait pas. (38:38)
- Voilà c'était trop difficile à comprendre et comme je t'ai dit, je n'avais pas le temps de relire les notes (36:36)

Claire va par ailleurs exprimer deux perceptions relativement contrastées dans cette expérience. Elle perçoit d'un côté le cours comme passionnant (valeur +), et d'un autre côté le perçoit comme manquant d'intérêt et d'utilité, ne répondant pas à ses besoins (valeur -).

- le cours était passionnant, il était vraiment passionnant (38:38)
- ça ne m'intéressait pas de la même manière non plus. J'ai dit à un moment donné aux copains, en boutade, j'ai l'impression que je me suis trompée de DES. (36:36)
- Le cours de C. (*enseignant*) est très très technique, très très technique, et je ne suis pas convaincue que j'ai besoin de savoir tout ça pour moi, actuellement en tout cas, comme prof de français. (38:38)
- Et comme je n'ai pas l'occasion de pratiquer, je trouve ça d'autant plus inutile (38:38)

RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE D'UNE SITUATION SPÉCIFIQUE DE COLLABORATION À DISTANCE

Pour rappel, l'activité analysée est une activité réalisée en groupe et à distance en janvier-février, avec travail à rendre pour début mars. L'entretien se passe en mars au terme de l'activité (et après l'entretien 2). Le groupe de Claire est constitué de quatre étudiants (dont France : nous avons analysé son expérience d'apprentissage dans la partie précédente).

La **tâche** telle que comprise par Claire est d'interroger un innovateur sur les caractéristiques de son innovation :

- Il s'agissait de rencontrer un innovateur de faire ressortir les caractéristiques de l'innovation. (5:5)
- Oui par une interview, ce dont on a parlé tout à l'heure, qui il est, pourquoi il a innové, quelle est l'innovation ? et ce qu'il en pense. (7:7)

Les **objectifs** de cette tâche pour Claire sont d'apprendre comment un collègue (en l'occurrence son directeur) a procédé pour innover de manière à alimenter sa propre démarche. Cette tâche est directement liée à son projet dans le DES-TEF :

- Ce qui m'intéressait c'était la personne elle-même qu'on interviewait car c'est mon directeur et comme j'ai un projet qui rejoint un peu le sien, ça m'intéressait de savoir comment lui avait travaillé. Donc c'était pour moi très intéressant. (9:9)
- Oui pour mener ma propre innovation entre guillemets, mon propre projet, je me suis dit que je pourrais m'inspirer certainement de sa propre démarche puisqu'il travaille dans la même institution. (11:11)

En ce qui concerne les **rôles attendus** dans cette tâche, Claire envisage de participer à toutes les étapes et de réaliser l'entretien. Elle pense mener ce travail en collaboration, c'est-à-dire que tous participent. Elle ne précise pas ce qu'elle entend par participation.

- Et bien participer à l'élaboration du questionnaire, et puis certainement interviewer l'innovateur en question, participer à la synthèse. Mais c'était clair que c'était en collaboration de toute façon. (15:15)
- Comme ça s'est passé, qu'on travaille un peu toutes à l'élaboration des questions, que peut-être l'une ou l'autre m'accompagne à l'interview et qu'on travaille toutes à la synthèse. J'envisageais vraiment ça comme une collaboration. (17:17)

En ce qui concerne le **produit**, Claire perçoit le travail réalisé comme modeste par rapport aux autres travaux présentés. Elle attribue d'abord cela au fait même de l'expérience de la personne interrogée, qui n'aurait pas une expérience aussi riche que celles traitées dans les autres groupes. Cette perception du caractère modeste du travail est probablement à rapprocher aussi de sa perception du travail de groupe : nous y revenons dans le paragraphe suivant. Par ailleurs, elle dit avoir appris à la fois du contenu pour son propre projet (et des éléments pour faire des choix sur sa continuation) et ce à la fois suite à l'entretien et suite également à la séance finale en présentiel avec l'enseignant. Cet apprentissage n'est pas réellement attribué au travail de groupe.

- C'est clair que j'ai appris, j'ai pu ressortir beaucoup de choses de ce qu'il a fait. (11:11)
- les innovateurs étaient des personnes très différentes et c'était bien de voir la différence justement et aussi le rapprochement qu'on peut opérer entre ces personnes. (25:25)
- Tout à l'heure, quand il y a eu les présentations, je me suis dit, mon dieu comme ce qu'on a fait nous est modeste. (75:75)
- En fait c'est pas notre travail qui est modeste, c'est qu'on a choisi quelqu'un dont l'ambition est plus modeste. C'est quelqu'un qui est à une autre dimension, un projet plus personnel. (75:75)
- J'ai appris par le questionnaire même beaucoup de choses qui pourront me servir pour mon propre projet. Qui pourront me servir ou qui me font penser que peut-être je n'aurai peut-être pas la force de réaliser mon projet. (79:79)
- Donc de ce que tu as pu analyser de sa situation. Oui de sa situation et de tout ce que B. (*enseignante*) nous a donné comme documents. Toute sa présentation de ce matin était fort intéressante aussi. Voir un peu quel genre de personne on est, est-ce qu'on est prophète, est-ce qu'on est stratège ? même le cas de R. on se dit, tiens, dans quel domaine s'y prend-il mal ? est-ce que moi je ferais mieux ? c'est intéressant parce qu'on peut se situer grâce à une typologie déjà réalisée. On ne peut pas toujours réinventer tout non plus. Ça a un côté pratique, on peut se fier à des choses qui ont déjà été faites. On peut pas tout réinventer de toute façon. Je crois que personne ne réinvente rien. Enfin c'est intéressant de voir ça, voilà. (80:81)

Claire a une perception mitigée du **travail de groupe**. D'une part le travail de groupe lui donne une impression de facilité. Elle a fait sa part (vision coopérative plutôt que collaborative), et estime du coup avoir consacré peu de temps au travail d'ensemble. Elle estime par ailleurs que ce travail aurait pu être approfondi. Cependant, elle estime qu'elle devrait être satisfaite puisque les autres le sont, ainsi que l'enseignante. Par ailleurs, Claire estime avoir appris en ce qui concerne ce qu'elle appelle la collaboration. Elle dit à ce sujet que c'est une pratique nouvelle pour elle, qu'elle la perçoit comme intéressante du fait qu'on a plus d'idées à plusieurs et que le travail est allégé. Elle souhaite recommencer et éventuellement essayer avec ses étudiants.

- Comme je n'ai pas participé à tout, comment j'expliquerais bien ça. Je trouve un peu bizarre, c'est un peu bizarre, comment je pourrais expliquer ça ? en ayant participé qu'à une partie, si tu veux, je n'ai pas une vue très, je ne peux pas dire si c'est un bon travail, comment je pourrais expliquer ça ? une impression de facilité (75:75)
- comme j'ai peu participé, mais ça c'est mon côté à toujours culpabiliser, je me dis que j'aurais pu faire mieux. Or comme on l'a fait à plusieurs, j'ai fait ma part. mais j'ai l'impression d'y avoir consacré très très peu de temps. Et je me dis qu'on aurait peut-être pu approfondir. (75:75)

- Mais semble-t-il B. (*enseignante*) est satisfaite du travail. (75:75)
- Mais je crois que ça va, les autres sont satisfaites donc je dois l'être aussi, je dois justement me dire « ça suffit comme ça à toujours me fustiger, me dire, oh j'aurais dû faire autre chose ». c'est pour ça, c'est très bien la collaboration, quand soi-même on se sent pas sûr de soi, et que finalement on arrive à un travail où les autres sont satisfaits, on se dit « je dois l'être aussi ». je dois pas toujours me dire que j'aurais pu faire mieux. Voilà. Donc je suis satisfaite. Grâce aux autres. (75:75)
- D'une part, je n'ai pas l'habitude, je ne suis pas encore entrée dans une habitude, donc c'est quelque chose de nouveau pour moi ce travail collaboratif. J'ai appris que ça vaut la peine, c'est intéressant. C'est intéressant à réaliser. (77:77)
- Une collaboration. On dit toujours l'union fait la force, ce sont des bêtes choses, mais c'est vrai qu'il y a beaucoup plus d'idées dans plusieurs têtes, c'est vrai. On pense à une question, puis l'autre renchérit, puis chacun y met du sien. (79:79)
- C'est plus léger aussi. C'est plus léger même si à un moment donné on se dit, comme je l'ai dit tout à l'heure, qu'on a l'impression de ne pas avoir fait beaucoup et se demander si c'est vraiment bien comme travail. Mais c'est vrai que c'est plus léger. (79:79)
- Donc ça ça m'a appris l'envie de recommencer et d'amener mes étudiants à faire pareil. (79:79)

Dans la description du **déroulement de l'activité**, Claire fait bien état de la participation de tous tel que déclaré dans les rôles attendus. Chaque membre du groupe réalise une partie des tâches mais sans réelle interaction, de discussion avec les autres sur le fond du travail. Le travail est perçu comme « à partager » entre les membres du groupe et cela rejoint ce que Claire nous dit sur sa perception du produit du travail. Ce propos de Claire sur la répartition du travail est éclairant (et sera complété par d'autres par la suite) :

- Bon A. et F. qui avaient énormément travaillé pour élaborer le 1^e questionnaire, on ne leur a même plus demandé de faire quoi que ce soit d'autre. Enfin moi je trouvais qu'elles avaient fait tellement alors que moi j'avais très peu travaillé au début, en tout cas pour l'élaboration des questions. (35:35)

Claire a initié l'activité. C'est elle qui a proposé la personne à interviewer, a proposé de réaliser l'entretien et d'organiser le rendez-vous.

Dans le cadre de la rédaction du questionnaire d'entretien, Claire a commencé par proposer une manière de s'organiser dans le temps pour rédiger les questions. Ses propos laissent entendre qu'elle avait réellement à cœur que les quatre membres du groupe travaillent ensemble pour cette rédaction mais sa proposition n'a pas été suivie. France a commencé par proposer une série de questions et Claire elle-même en a proposé d'autres. Ensuite, un des membres du groupe qui avait travaillé avec un autre étudiant, a proposé un questionnaire complet. Le quatrième membre du groupe E., a alors rassemblé ce questionnaire et les questions initiales proposées par France et Claire. Claire a alors demandé de s'en tenir là pour que l'entretien soit faisable dans le temps (elle estimait que le nombre d'items était suffisant), ce que les autres membres acceptent. Donc, dans cette phase, chacun intervient et un membre du groupe rassemble les idées. Il n'y a pas de discussion sur les idées émises. Tous les échanges sont réalisés sur le forum (excepté le travail de l'élaboration du questionnaire complet par un des membres et un autre pair, qui se fait en présentiel).

- Même si je ne réalisais pas les questions. D'emblée j'ai dit ok, c'est moi qui poserai les questions qu'on aura élaborées toutes ensemble puisqu'on était 4 femmes. (13:13)
- On avait beaucoup de temps. Moi j'avais proposé, comme on envisageait 4 groupes de questions, d'éventuellement travailler, puisqu'on avait 1 mois pour réaliser le questionnaire, par semaine réaliser un groupe de questions. J'avais proposé aux autres de travailler comme ça puisqu'on avait tous beaucoup de travail. Je me suis dit autant diviser le travail en 4 semaines, puis ça ne s'est pas fait comme ça. Puis l'interview je m'étais proposé d'emblée pour la réaliser, et puis la synthèse on n'y a pas encore pensé à ce moment-là, les choses se mettent en place au fur et à mesure. (27:27)
- En fait ce qui s'est passé, on s'était donc dit, au terme de la 1^e semaine, on allait tous proposer quelques questions, alors il y en a une qui a commencé, France, elle avait beaucoup de questions

déjà, en vrac. Moi j'en ai ajouté 2 ou 3 qui m'intéressaient plus personnellement puisque je connaissais H. (*interviewé*), je le connaissais mieux que France ne le connaissait. Et puis ce qui s'est passé c'est que A. et F. ont travaillé ensemble à élaborer tout un questionnaire et elles l'ont proposé à la communauté. Moi quand je l'ai vu, je trouvais qu'il était très très bien fait et puis on en a parlé entre nous et on a dit qu'on l'adoptait. (29:29)

- Je crois que j'ai répondu tout de suite en la félicitant. Oui c'est ça. « vous avez fait un travail vraiment utile, attendons les réponses de tout le monde pour voir s'il faut ajouter ou supprimer certaines questions, merci d'avoir fait avancer les choses ». leur travail était vraiment remarquable. Avec le fait que c'était très général et que ça pouvait convenir à tout le monde et qu'il fallait ajouter des choses plus liées au personnage lui-même. Et puis on a attendu les réactions des autres. (35:35)
- donc E. a refait le questionnaire, a remis les questions en ordre. En fait elle a tenu compte du questionnaire d'A. et F. et elle a ajouté les questions que nous, nous avions posées avant. Et donc elle l'a mis en ordre effectivement. (35:35)
- C'est là que j'ai proposé, comme il y avait déjà pas mal de questions et que comme l'interview devait durer ½ heure, il fallait pas plus d'items à mon avis, sachant qu'une question peut engendrer une autre. (35:35)
- Ensuite comme on était toutes d'accord sur le nombre d'items, ça nous semblait assez complet, il s'agissait à ce moment-là de réaliser l'interview, ça a un côté pratique. (43:43)

Pour l'étape d'interview, c'est Claire et France qui s'y rendent ensemble. C'est Claire qui a organisé le rendez-vous. L'interviewé a rédigé ses réponses avant l'entretien sur base des questions qu'il a reçues de Claire avant la rencontre. L'entretien consiste donc à commenter le document écrit et à répondre à des questions additionnelles des étudiantes.

En ce qui concerne l'étape d'analyse et de synthèse, celle-ci commence dès la fin de l'entretien, en présentiel, entre Claire et France. Elles se mettent d'accord sur l'organisation du travail pour cette phase en se répartissant l'analyse et synthèse des questions traitées, et s'assurent qu'elles ont bien noté les mêmes choses durant l'entretien. France envoie sa partie à Claire et celle-ci envoie le tout au groupe. Un des membres (le même que pour le questionnaire final) retravaille le document au niveau de la forme et collecte les commentaires pour rédiger le document final. Là encore, il n'y a pas eu de discussion sur le fond du travail.

- comme on était débordées France et moi, on s'est partagé le travail. On a dit et bien il y a 4 questions, toi deux, moi deux et voilà. J'ai pris QUI, donc pour parler de qui était H. (*interviewé*) parce que je le connaissais mieux qu'elle puis elle, elle a choisi, EN QUOI consistait l'innovation, parce qu'on y parlait d'ostéologie et autres, comme elle est scientifique et moi pas du tout. Voilà, on s'est partagé le travail. (51:51)
- E. a proposé de relire. (57:57)
- De relire notre synthèse, d'y ajouter éventuellement certaines choses. Et effectivement elle a ajouté des choses. (59:59)
- Oui moi j'ai donc repris 2 questions, c'était QUI et POURQUOI. En fait, pour le qui, je me suis référée à un document où on parlait d' H. (*interviewé*), pour voir un peu son curriculum. (63:63)
- France m'a envoyé sa part de travail, (67:67)
- on a tout envoyé, enfin on a mis sur le forum (67:67)
- E. à ce moment-là, a tout repris, elle a fait une introduction, elle a mis au net si je peux dire. (67:67)

Comme précisé plus haut, aucune discussion sur le fond du travail n'est relevée. Cependant, Claire mentionne plusieurs éléments relevant **d'interactions d'ordre socio-affectif**. Les premiers ont lieu lors de la phase d'élaboration du questionnaire. Claire parle d'un malentendu qui a eu lieu entre les étudiants, ainsi que du climat favorable qui existe dans son groupe. Ensuite, en parlant d'un message qu'elle envoie relativement à l'organisation de l'entretien, elle évoque le fait qu'elle aime mettre de l'humour dans ses messages. Enfin, lors de la phase d'analyse, elle parle de difficultés qu'elle a rencontrées pour finaliser son travail et des encouragements qu'elle a reçus d'un des membres du groupe.

- Puis je sais qu'il y a eu à un moment donné un quiproquo. Je sais qu'à un moment donné, F. a dit qu'il fallait secouer les autres. Parce qu'il y en a qui ne réagissaient pas. Mais en fait F. croyait que tout le groupe, toutes les personnes qui étaient là ce matin, devaient réagir pour tout le monde. Alors elle s'étonnait que quelqu'un comme Michel ne réagisse pas. Alors il y avait un malentendu. Je sais bien que France s'est sentie visée comme elle n'avait plus parlé depuis une semaine. Il y a eu un petit malentendu, non pas une dispute. (35:35)
- Alors F., voilà « il faudrait secouer les autres ». c'est à ce moment-là. Tu vas voir la réponse de France qui s'est sentie visée, parce qu'elle n'avait plus rien dit depuis une semaine. (37:37)
- Les autres ont réagi effectivement. Nous étions très polies entre nous. On se faisait plein de compliments. Moi j'ai bien aimé cette activité là parce que justement ça s'est déroulé de manière très harmonieuse, sans devoir vraiment faire appel, trop rappeler à l'ordre. Chacune y a mis du sien. (35:35)
- Oui j'ai fait de l'humour. Je veux bien faire l'interview mais je ne veux pas vous priver de rencontrer cet homme charmant. Mais moi j'aime bien mettre dans les mails un petit peu de clin d'œil. Je trouve que parfois c'est tellement froid les échanges. (37:37)
- moi à un moment donné j'ai eu une période fort creuse, j'ai dit, je suis en retard, je n'y arriverai pas dans les temps, je prends l'entière responsabilité du retard, et puis 2h après je m'y suis mise en disant, je vais pas me gâcher le reste de mon congé en me disant que je dois faire ce travail. Donc je l'ai fait tout de suite, (67:67)
- E. m'a gentiment répondu qu'on assumait tous, « nous assumons avec toi le retard ». des encouragements disons. Et puis finalement je l'ai fait. (69:69)

EN SYNTHÈSE

Quel est le rôle des interactions sociales dans les expériences significantes ?

Nous notons chez Claire une évolution dans le rôle que prennent les interactions sociales dans son expérience d'apprentissage signifiante, inverse de celle observée chez Laura et France. En effet, les expériences relatées sont moins interactives d'entretien en entretien. Alors que Claire exprime une expérience signifiante très interactive dans le premier entretien, où elle dit avoir appris en discutant et analysant avec les enseignants une situation personnelle, dans l'entretien 2, elle fait référence à une situation classique d'exposé dans laquelle elle a échangé un point de vue avec l'enseignant, et où les échanges de questions/réponses dans la classe rendent le cours animé. Notons que les interactions significantes ont lieu avec les seuls enseignants : Claire va évoquer ses pairs dans l'entretien 1 mais seulement comme des intervenants comme elle dans l'activité de discussion et d'analyse avec les enseignants. Et enfin, dans le dernier entretien, elle fait à nouveau référence à une situation d'exposé mais en ne faisant état que des interactions unidirectionnelles des enseignantes vers la classe. Ce qui est par ailleurs interpellant, c'est le fait que, après l'entretien 1, Claire ne fasse plus référence, aussi bien pour les expériences positives que négatives, qu'à des situations de cours présentiel, de type prise d'information. Ainsi, cette démarche plutôt « consommatrice » dès l'entretien 2 et l'évolution vers un mode moins interactif, nous semblent des indicateurs du désengagement progressif de Claire dans la formation. Cependant, ce que Claire exprime en termes d'effets d'apprentissage vient nuancer cette affirmation. C'est finalement dans les situations qui apparaissent les moins interactives dans le discours de Claire (entretien 1, hors dispositif et entretien 3) que les effets de l'expérience sont les plus importants : changer comme personne, transfert dans sa pratique.

Enfin, le seul support socio-affectif dont fait mention Claire dans ces expériences significantes est celui apporté par l'enseignant dans l'entretien 2, qui arrive à faire passer le

cours avec humour et à détendre l'atmosphère, cours qui pour Claire semble très difficile à appréhender.

TABLEAU 25 – CLAIRE – EXPERIENCES D'APPRENTISSAGE SIGNIFIANTES – ENTRETIENS 1, 2 ET 3

	Entretien 1		Entretien 2		Entretien 3	
	Exp.+	Exp.+	Exp. +	Exp. -	Exp. +	Exp.-
Situation	[Présentielle] [Pratique professionnelle]	[Présentielle] [Traitement Collectif] (1)	[Présentielle] [Prise d'Information] (5)	[Présentielle] [Prise d'Information] (5)	[Présentielle] [Prise d'information] (2)	[Présentielle] [Prise d'Information] (5)
Comment	[en agissant seul]	[en ayant des interactions riches]	[en discutant]	-	[en exploitant de l'aide]	-
Inter		[Sujet↔Ens] [Ens↔Classe]	[Sujet↔Ens] [Classe↔C]	[Ens→Classe]	[Ens→Classe]	-
Perc			[Approche enseign +] [Sup_SA Climat+] [Charge]	[Pb Approche enseign] [Charge] [Valeur de la tâche +]	[Approche enseign +] [Envir non adapté] [Valeur de la tâche +]	[Approche enseign +] [Charge] [valeur de la tâche+] [valeur de la tâche -]
Effet	[changer comme personne]	[connaître et/ou appliquer]	[connaître et/ou appliquer]	-	[connaître et/ou appliquer] [changer comme personne] [transfert]	-
Envir	-	-	-	-	-	-

Quel est le rôle des interactions sociales dans l'expérience de collaboration à distance ?

Tout d'abord il s'agit pour Claire d'une expérience plutôt positive dans l'ensemble. Claire l'a évaluée comme ayant relativement du sens pour elle, par rapport à son projet dans la formation. Elle estime avoir appris à la fois sur le contenu du travail (et en voit des pistes pour son projet) et sur le travail de groupe. Les moments d'apprentissage sont par contre peu liés au travail de groupe et ont lieu essentiellement en présentiel, d'abord au moment de réaliser une des tâches (l'entretien avec l'innovateur) et ensuite lors de la séance présentielle finale avec l'enseignante. On retrouve donc dans l'expérience de cette activité le même processus pour apprendre que Claire a exprimée dans les entretiens 2 et 3.

Les apports du groupe pour Claire sont essentiellement situés au niveau de l'apport d'idées complémentaires et au fait de pouvoir alléger la charge de travail en se répartissant les tâches, bien que ce dernier avantage soit quelque peu mal vécu en terme d'implication personnelle.

Elle a une perception coopérative, de répartition des tâches, même si elle émet le souhait de plus d'échanges à certains moments. Aucun échange sur le fond n'est relevé et le travail est décrit comme assez cloisonné. Les échanges ciblés par Claire portent sur l'organisation du travail, l'envoi des contributions de chacun et des interactions d'ordre socio-affectif, le soutien moral qu'elle a reçu d'un des membres du groupe.

Quels sont les lieux privilégiés pour apprendre ? Quelle place pour l'environnement médiatisé ?

Enfin, dans les situations signifiantes évoquées, il n'y a pas de place pour l'environnement médiatisé. Dans la situation de collaboration à distance, Claire évoque un support socio-affectif apporté par ses pairs et ce à distance via l'environnement médiatisé. C'est la seule référence à l'usage de l'environnement médiatisé dans ses expériences positives. Il est à noter que dans les situations vécues négativement, l'environnement médiatisé doit être envisagé. En effet, Claire aurait pu rattraper le cours présentiel qu'elle avait raté mais elle aurait été amenée à lire les notes et réaliser une activité à distance. Considérant que cela lui prend trop de temps et disant ne pas apprécier cette modalité de travail, elle n'a pas fait cette activité de rattrapage et s'est sentie perdue dans les cours suivants.

9.3.2 COMPRENDRE LE RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE

Comment comprendre l'évolution du rôle des interactions sociales dans les expériences de Claire, allant vers un mode moins interactif (en ayant des effets d'apprentissage importants dans des situations décrites comme moins interactives) ainsi que la quasi absence de l'environnement médiatisé dans ses expériences ?

BUTS ET EFFETS

Les **buts poursuivis** par Claire (voir citations en annexe au point 3.3) apparaissent dans le cadre d'un besoin de « recyclage » professionnel. Pour ce faire, elle souhaite apprendre des choses et a choisi plus spécifiquement le DES-TEF car cette formation lui permet de se recycler dans les nouvelles technologies. Ce recyclage doit lui permettre de rencontrer un autre but plus externe, celui de repartir à l'étranger : en ayant une formation « à la pointe » dans ce domaine, elle pense trouver plus facilement un travail à l'étranger. Il lui permet aussi de retrouver une certaine valorisation sociale, qu'elle a quelque peu perdue depuis qu'elle est au chômage.

Un autre but intéressant chez Claire est celui d'être en relation, qui apparaît au premier entretien.

- Je vais rencontrer des gens (28:28)

Cela peut se comprendre aisément étant donné sa situation de mère célibataire, relativement isolée professionnellement depuis plusieurs années. Ainsi, la richesse des rencontres en présentiel va prendre toute son importance dans son expérience d'apprentissage et peut permettre de comprendre le fait qu'elle s'y soit consacrée prioritairement et que cela apparaisse ainsi exclusivement dans ses expériences signifiantes.

Ainsi, les buts de Claire sont essentiellement d'ordre relationnel, peu précis en termes d'apprentissage et orientés en partie par un but externe d'avoir un diplôme pour repartir vivre et travailler à l'étranger.

Voyons à présent les **effets** de la formation que Claire nous décrit (voir citations en annexe point 3.4). Aussi bien dans les entretiens 1 et 3, Claire exprime sa satisfaction d'avoir fait

cette formation, malgré le fait qu'elle ne l'ait pas terminée. Voyons ce qui peut permettre de comprendre cette satisfaction. Nous verrons qu'on trouve peu d'effets au niveau strict de l'apprentissage des contenus de la formation.

Un des premiers effets décrit par Claire dans l'entretien 1 est un effet d'ordre personnel : elle est redynamisée et se sent mieux avec elle-même. Ceci est aussi lié au fait qu'elle a retrouvé du travail.

Faisant écho à son but initial « être en relation », Claire parle dans l'entretien 2 de l'effet d'avoir rencontré des gens intéressants qui partagent des intérêts communs et souhaite dans l'entretien 3 garder contact avec les étudiants du DES-TEF.

- Je suis contente d'avoir rencontré des gens qui ont les mêmes intérêts, on appelle ça communauté d'intérêts justement et ça je trouve que, j'en avais vraiment besoin, rencontrer des gens qui veulent faire la même chose, qui ont un certain idéalisme, envie de changer un peu les cours, la manière de donner cours. Moi je suis contente d'avoir rencontré des gens. Pour ça ça vaut la peine. (E2 - 7:7)
- je reviendrais volontiers ne fut ce que parce que j'aurais envie de revoir tout le monde, enfin déjà les étudiants, il y a toujours ce côté un peu triste quand on quitte, (E3 - 82:82)

Un autre effet qui découle probablement de ce dernier est le changement au niveau de ses relations avec ses proches et plus particulièrement son fils. Elle en parle dès le premier entretien et également lors de l'entretien 3 : ses relations sont meilleures et son fils est devenu plus autonome.

- j'ai de meilleures relations avec tout le monde, avec ma famille. Je vois les gens autrement. (E1 - 48:48)
- je me rends compte qu'en étant plus heureuse, je fonctionne intellectuellement beaucoup plus à fond, en étant plus heureuse, ça rejaillit sur ma vie privée aussi. Mes relations sont plus intenses, plus agréables, c'est assez miraculeux tout ça. (E1 - 18:18)
- j'avais très peur, en consacrant moins de temps à mon fils, d'être une mauvaise mère, et je me suis rendu compte à terme que ça lui avait fait beaucoup de bien que je lui lâche un peu les baskets. Et en fait il est devenu très autonome, ce qui ne pouvait lui faire que du bien finalement. Bon je vois les retombées maintenant. Il ne veut plus que je fasse les devoirs avec lui, et j'en suis très contente et à l'école on trouve que c'est très bien aussi. Il y a le niveau scolaire mais même le point de vue, comment dire, j'ai appris à lui expliquer que j'avais d'autres priorités que lui, j'ai appris à ne pas culpabiliser parce que j'avais d'autres priorités que lui et c'est bien. Je trouve ça très très bien (E3 - 76:76)

En ce qui concerne l'apprentissage et le transfert professionnel tels qu'ils apparaissent minimalement dans les buts initiaux, ils apparaissent aussi minimalement dans les effets. Dans l'entretien 2, Claire dit avoir appris beaucoup de choses mais ne précise pas vraiment quoi. Dans l'entretien 3, elle parle de deux contenus de la formation. L'apprentissage qu'elle dit en avoir fait est davantage de la formalisation de sa pratique. Elle a mis des mots sur des pratiques qu'elle menait.

Enfin, lors du deuxième entretien, Claire remet en question son souhait de repartir à l'étranger, ce qui constituait un des buts principaux de son engagement en formation.

Ainsi, les effets exprimés par Claire au cours des différents entretiens sont assez cohérents par rapport aux buts initiaux : les buts et les effets sont essentiellement d'ordre relationnel et peu précis en termes d'apprentissage. La formation a permis à Claire de se redynamiser, de reprendre confiance en elle mais ses buts d'apprentissage sont-ils suffisamment forts pour soutenir l'investissement nécessaire de Claire dans la formation ? En effet, la formation est censée s'ancrer dans une pratique professionnelle. Or Claire redémarre sa pratique dans un nouveau contexte qu'elle doit redécouvrir. Ses objectifs en termes d'apprentissage sont à préciser, à affiner en fonction de ce nouveau départ professionnel.

Elle arrive ainsi dans la formation avec un objectif peu précis en termes d'apprentissage, avec par contre un but relativement externe d'avoir la formation pour pouvoir repartir à l'étranger (qu'elle remettra en question en cours de formation) et un but d'être en relation. La formation représente probablement beaucoup d'énergie à dépenser pour les buts fondamentaux de Claire.

Ainsi, on peut comprendre une expérience d'apprentissage signifiante relativement active et interactive lors du premier entretien, quand Claire est encore dans une phase très dynamique et motivée. Ensuite, elle sera davantage dans une démarche « consommatrice » où elle vient écouter un enseignant et tente d'en retirer ce qu'elle peut, en étant de moins en moins dans l'interaction directe avec lui. Malgré tout, elle tirera profit de ses expériences dans chacune de ses présences au cours, pour exprimer un apprentissage en profondeur encore dans l'entretien 3.

CONTEXTE PERSONNEL

Contrairement à Laura et France, Claire va exprimer un grand nombre de **contraintes** dans son contexte de vie (voir citations en annexe point 3.5), qui permettent là aussi de comprendre son désengagement dans la formation. Dans les trois entretiens, Claire parlera de contraintes de charge, d'organisation et des contraintes professionnelles. Dans les deux premiers, elle parlera aussi de contraintes personnelles.

Claire parle de la charge de travail dès le premier entretien en l'expliquant par le cumul avec son nouveau travail. Elle s'est sentie très vite débordée, fatiguée, ce qui lui a finalement occasionné des problèmes de santé. Cette charge est doublée par une contrainte organisationnelle. Elle doit trouver des solutions pour faire garder son fils et cela représente pas mal d'inconvénients. Avec son nouveau travail et ses problèmes organisationnels, elle en est venue à ne pas suivre certains cours, ce qui l'a petit à petit déconnectée de la formation (elle se dit « larguée »).

Ces problèmes sont liés aux contraintes d'ordre professionnel. Claire a peur de sacrifier son nouveau travail, ce qui va d'ailleurs avoir lieu puisqu'elle fait part de certaines plaintes qu'elle aurait reçues de ses étudiants. Une autre contrainte professionnelle de taille est que Claire évoque lors du deuxième entretien le fait qu'elle n'aura plus cet emploi l'année suivante, ce qui remet en question le projet qu'elle a initié dans le cadre du DES-TEF. Lors du troisième entretien, elle nous apprend avoir retrouvé un poste dans un autre établissement et explique l'arrêt de sa formation par le fait qu'elle ne veut plus commettre la même erreur de reprendre une formation en même temps qu'un nouveau travail.

Claire va également évoquer des contraintes plus personnelles. Lors du premier entretien, elle parle d'un manque de confiance en elle en ce qui concerne la technologie. Lors du deuxième, elle parle de son sentiment de médiocrité, qui vient accompagner sa situation générale relativement contraignante dans son contexte de vie.

Comparativement aux contraintes évoquées, Claire décrit peu de **ressources** qui pourraient venir contrebalancer ces contraintes (voir citations en annexe point 3.6). Elle parle cependant d'un soutien d'ordre relationnel dont elle bénéficie au démarrage de la formation. Deux amis et collègues qu'elle connaît depuis un certain temps ont également décidé de suivre la formation. On verra plus loin en quoi ils ont pu être d'un certain support dans le cadre de la formation. Claire évoque lors du deuxième entretien un certain

soutien social autour d'elle, un certain encouragement. Enfin, lors du dernier entretien, Claire se reconnaît des ressources personnelles en tant qu'enseignante et notamment de remise en question. Sa perception d'elle-même semble être un peu plus positive que lors du deuxième entretien.

Ainsi, Claire va exprimer un grand nombre de contraintes dans son contexte de vie et comparativement très peu de ressources, qui permettent là aussi de comprendre son désengagement dans la formation et certainement aussi le fait d'avoir peu investi dans les activités à distance. Nous sommes sensible à la question identitaire dans cette situation. Claire exprime d'une part une certaine volonté d'action et d'autre part une certaine fragilité par rapport à son estime d'elle-même qui peut facilement être ébranlée dans un dispositif de formation somme toute assez complexe.

EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE PRÉFÉRENTIELLE HORS ET DANS LE DISPOSITIF

Dans les trois entretiens, Claire fait part de sa manière préférentielle d'apprendre (voir citations en annexe au point 3.7) : en étant en contact et soutenue par les autres. Dans une des interventions, elle va même dire qu'elle apprécie le travail en équipe, en collaboration.

- le côté totalement à distance me faisait peur. Alors je me suis dit je vais me démotiver comme on se démotive pour un cours de langue à distance, comme on se démotive, je crois. Moi le côté équipe, le côté travail en partenariat ou en collaboration m'intéresse beaucoup plus. J'apprends beaucoup par les autres. (E1 - 6:6)
- Moi je suis pas une autodidacte. Moi j'apprends par le contact, (E2 - 25:25)
- J'ai ce côté fragile qui se décourage de temps en temps et le fait de travailler à 2 ou 3, déjà 2, on s'épaule. Je suis pas assez individualiste pour, j'avoue, j'ai besoin d'encouragements de temps en temps (E3 - 100:100)

Dans l'entretien 3, Claire va aller un peu plus loin dans ce qu'elle attend des contacts. Elle apprend, comprend mieux quand elle peut discuter : poser des questions, écouter les autres, et pas forcément dans des situations formelles de cours.

- moi je fonctionne, je comprends mieux quand je vis les choses avec des échanges, etc, quand je peux poser des questions (20:20)
- Je me nourris beaucoup de, comment dire, de l'ambiance, de ce que les autres disent même si ce n'est pas directement lié au cours. Une conversation entendue dans un couloir à propos de quelque chose, je vais la rapprocher de, quelque chose qui ne me touche pas je vais peut-être la rapprocher de quelque chose, j'apprends comme ça moi. (28:28)

Ces interventions sont assez cohérentes avec ce que nous dit Claire des buts et effets de la formation. Elle apprend en étant en contact, en pouvant poser des questions, en étant soutenue. Malgré le fait qu'elle continue à affirmer cela dans l'entretien 3, l'expérience signifiante qu'elle nous relate est très peu interactive : elle y apprend dans une situation formelle de cours où l'enseignant présente un certain nombre d'information.

PERCEPTION DU DISPOSITIF

Voyons à présent comment la **perception du dispositif** peut nous aider à comprendre l'expérience de Claire et l'évolution du rôle des interactions sociales dans cette expérience (voir citations en annexe point 3.8).

Lors du premier entretien, Claire évoque la formation du DES-TEF comme centrée sur l'apprenant et son projet. Elle considère que c'est une formation où l'apprenant construit son apprentissage, est responsabilisé et la formation est axée sur son projet de « départ ». Ce processus relativement actif qu'elle décrit dans le premier entretien fait relativement écho avec l'expérience signifiante positive assez active également.

- dans ce DES ce que j'apprécie c'est tout le côté construire son travail soi-même, son apprentissage soi-même. Avec bien entendu tous les outils qu'on nous donne, on est responsabilisé, moi je trouve ça formidable. J'ai un peu l'impression de me retrouver à l'époque où je faisais mon mémoire, mon 2^e mémoire de maîtrise, où c'est moi qui cherche, c'est moi qui, je suis responsable de ce que je fais, avec toute l'aide de l'équipe qui est superbe, c'est ça que j'aime le plus (24:24)
- C'est plus professionnellement, dans la perspective d'un éventuel redépart. C'est un plus qui est presque un must pour repartir (26:26)

Cette perception positive du dispositif dans l'entretien 1, va passablement évoluer dans les deux entretiens suivants.

Claire évoque la perception de charge de travail qui a pour conséquence de ne pas laisser le temps pour approfondir, ce qui a été évoqué également par France et Laura.

Claire va aussi parler du manque d'utilité de cette formation lors du deuxième entretien : le diplôme va-t-il réellement lui être utile en Belgique ? Cela renvoie à son but initial de départ à l'étranger pour lequel elle avait besoin de cette formation ou plutôt de ce diplôme, et qu'elle remet en question lors du deuxième entretien.

Dans l'entretien 3, Claire va revenir sur la perception de l'individualisation de la formation et plus particulièrement de la question du projet professionnel sur laquelle la formation est axée. Elle dira ainsi que cette formation n'est utile que dans la mesure où on en a un. Cette évocation prend un tout autre sens que dans l'entretien 1, étant donné que même si Claire avait initialement un projet pour entrer en formation, celui-ci a perdu de son sens quand elle a appris qu'elle ne serait plus engagée dans le même établissement l'année suivante, et qu'elle n'a plus réellement de projet de départ à l'étranger.

- Il y avait des modules obligatoires, évaluation, etc. et puis des modules facultatifs qu'on prend en fonction du projet qu'on a. je dirais aussi au départ que la formation est axée sur un projet professionnel, (70:70)
- on ne va pas là uniquement pour emmagasiner de la matière et que tout ce qu'on emmagasine entre guillemets, on doit le digérer, enfin n'est utile que dans la mesure où on va l'intégrer dans un projet. (70:70)

En ce qui concerne les **finalités** du dispositif (voir citations en annexe point 3.9), Claire les évoque peu. Dans le deuxième entretien, elle estime ne pas avoir le temps d'approfondir les ressources fournies par le dispositif. Dans le dernier entretien, elle évoque cependant l'intérêt d'être amenée à vivre ce qu'elle pourrait faire vivre à ses propres étudiants, ce qui constitue une perception du dispositif servant sa pratique. Elle estime également intéressant le contenu de la formation et notamment le volet pédagogique.

- Je parlerais certainement d'isomorphisme dans la mesure où, oui ça c'est quelque chose qui m'a fort frappée, tiens je n'y ai pas pensé tout à l'heure, dans le sens, ce que je trouve vraiment chouette, c'est l'isomorphisme, c'est le fait d'essayer de nous faire vivre ce qu'on devrait faire vivre à nos étudiants. (70:70)
- il y a un grand volet pédagogique qui est fort intéressant (70:70)

Ces éléments de perception rejoignent nos commentaires sur les buts de Claire et les effets de la formation. La perception des finalités du dispositif est à la hauteur de ce qu'elle attend au niveau de ses buts en termes d'apprentissage, c'est-à-dire assez peu développée.

En ce qui concerne **l'environnement technologique** (voir citations en annexe point 3.10), Claire en parle dans l'entretien 3. Elle dit peu de choses sauf qu'elle le considère peu adapté à ses besoins : elle n'aime pas lire les notes à l'écran et elle aurait souhaité des moyens de communication plus directs entre les étudiants comme l'email perso et le téléphone. Ceci est assez cohérent avec le peu de place que l'environnement médiatisé prend dans son expérience d'apprentissage. Cela rejoint aussi son besoin de contact, de relation dans le dispositif.

- tu vois le fait même d'utiliser la plate-forme ne m'a pas tellement servi pour les notes de cours parce que je n'aime pas, je connais pas beaucoup de gens qui aiment lire sur un écran de toute façon, et j'aime bien souligner et des choses comme ça. (48:48)
- j'avais regretté que peu de gens aient mis leurs coordonnées personnelles, autres que celles de la plate-forme justement. Qu'il n'y ait pas de numéro de téléphone, d'email plus direct, parce que on ne va pas toujours sur la plate-forme. Alors que Outlook c'est quasiment d'office qu'on y va. Parfois quand il y avait une urgence, il y a eu des cas d'urgence, quand on devait se mettre d'accord, ne serait-ce que pour un rendez-vous, c'est parfois plus facile par téléphone que de faire ça par mail. (62:62)

En ce qui concerne la perception de **l'articulation Présence / Distance** dans le dispositif (voir citations en annexe point 3.11), Claire parle dans le premier entretien de sa perception positive des premiers cours qu'elle a suivis en présentiel qui l'ont réellement redynamisée et insiste sur l'importance du présentiel dans le dispositif.

- Je suis sortie le vendredi soir complètement dynamisée et j'y suis retournée le samedi, j'ai été vraiment enchantée des 2 premières journées. Je me suis vraiment lancée là-dedans sans, ce n'est plus pesant du tout. (16:16)

Elle va ensuite redire l'importance que prend pour elle le présentiel, pour les contacts, dans les entretiens 2 et 3. Dans l'entretien 3, elle admettra l'intérêt de la distance pour pallier la contrainte du présentiel.

- si c'était entièrement à distance, j'arrêtera, j'aurais arrêté tout de, enfin pas tout de suite mais moi j'ai besoin, j'apprends par le contact. (E2 - 25:25)
- Oui il fallait du présentiel. Ceci dit le côté distance était intéressant dans la mesure où on ne pouvait pas se voir tout le temps. (E3 - 48:48)

Ces éléments de perception sont tout à fait cohérents avec les expériences signifiantes exclusivement présentiels. Ce qui est intéressant est le fait que la phase distante va prendre de l'importance dans son discours lors du dernier entretien, pour garder contact avec les acteurs du dispositif. L'environnement médiatisé arrive ainsi dans l'expérience de Claire pour assurer un support socio-affectif, qui constitue, rappelons-le, un des buts majeurs de Claire (présence sociale).

Voyons à présent ce qu'il en est de la **perception du rôle des interactions sociales** dans le dispositif (voir citations en annexe point 3.12).

Il n'est pas étonnant que Claire parle essentiellement des interactions sociales comme soutien socio-affectif. Au cours des trois entretiens, Claire évoque le soutien reçu de la part

de l'équipe enseignante mais également de ses deux collègues et amis avec qui elle a démarré la formation. Elle parle aussi de l'ambiance, de l'importance des contacts et du fait de rencontrer des gens avec des intérêts communs.

- c'est moi qui, je suis responsable de ce que je fais, avec toute l'aide de l'équipe qui est superbe, (E1 - 24:24)
- j'aime beaucoup l'ambiance qu'il y a entre nous, j'aime le contact. Tous les profs sont chouettes (E2 - 7:7)
- c'est passionnant parce que on y rencontre des tas de gens d'horizons, pas différents mais des gens passionnés, moi c'est quelque chose qui m'a beaucoup plu, le fait de rencontrer des gens qui, tout en ayant des projets très différents, parce que on avait tous des projets très différents, qu'on se rencontrait quand même, dans le sens on avait des conversations communes et des intérêts communs, oui je dirais ça (E3 - 70:70)
- l'équipe m'a beaucoup aidée.
L'équipe ?
Les collègues, enfin ceux que je connaissais. Il y avait P. qui est en Tunisie, G. donc des gens que je connaissais déjà depuis très longtemps, anciens collègues, amis, surtout amis, et donc plus d'une fois, j'ai écrit j'arrête, et ils m'ont encouragée, c'est très important. (E3 - 74:76)

Dans l'entretien 3, Claire parle de l'importance du présentiel dans ces contacts.

- Ce que j'ai aimé c'est la manière même d'apprendre. Je veux dire le côté, enfin je crois que j'ai déjà eu l'occasion de le dire mais si ça n'avait été qu'à distance, je n'aurais pas continué, ça d'office, puisque comme je te l'ai expliqué, moi j'ai besoin de contacts, une certaine ambiance, (E3 - 46:46)

Toujours dans l'entretien 3, elle nous dit avoir investi les outils de messagerie et forums pour garder le contact à distance. C'est une compagnie, le soir, où elle peut discuter avec humour (présence et climat +).

- Mais ce que j'aimais beaucoup c'est tout l'aspect contacts à distance justement via les forums et la messagerie privée aussi (48:48)
- donc le soir, c'était une compagnie à la limite. Que ce soit parfois pour travailler, dans les forums officiels ou alors je suis quelqu'un qui a beaucoup fréquenté le café. Je plaisantais beaucoup. Je suis quelqu'un qui plaisante beaucoup. Il y avait 2-3 copains qui fonctionnaient de la même manière. Donc tout ce côté-là j'aimais beaucoup. (50:50)

Ainsi, on voit l'importance de ces interactions de support socio-affectif dans l'expérience d'apprentissage de Claire. Celles-ci apparaissent même dans les expériences significatives (celui apporté par l'enseignant dans l'entretien 2) et dans l'activité de collaboration à distance (soutien apporté par un pair). On sent à quel point Claire a besoin de ce type de support dans son parcours de formation et le dispositif semble lui permettre de le recevoir. Cela prend une telle importance que Claire va investir l'environnement technologique pour pouvoir continuer à en bénéficier à distance, en dehors des cours présentiels. Ce sera par ailleurs la seule incursion de l'environnement médiatisé dans son expérience.

Claire évoque peu des interactions sociales de soutien socio-cognitif dans le dispositif. Elle va seulement parler d'une situation d'échange en présentiel lors du premier entretien où elle a eu l'occasion de voir l'intérêt du partage de compétences complémentaires entre les étudiants.

- parmi nous certains répondaient plus facilement à certaines questions et d'autres à d'autres et donc on a construit les réponses ensemble. Notamment un qui était dans le groupe avait une capacité de conceptualiser, une capacité de résumer, de conceptualiser, de mettre les mots sur les choses qu'on disait de manière un petit peu décousue. Donc pour ça c'était intéressant. (44:44)

Cet élément couplé avec ses buts orientés vers plus de relationnel ainsi que les expériences privilégiées hors dispositif (être en contact et soutenue) devraient l'amener vers des

processus collectif dans son apprentissage. Alors pourquoi privilégie-t-elle des processus individuels de prise d'information dans des cours présentiels ?

Les éléments suivants pourraient apporter une réponse à cette question. Au cours du troisième entretien, Claire évoque des éléments plus négatifs au niveau socio-affectif. Le dispositif draine des étudiants aux compétences très variées et Claire estime difficile à assumer ces différences. Elle s'est sentie déstabilisée face à certains étudiants possédant des compétences de programmation : cela renvoie à son manque de confiance dans ses compétences technologiques. Un autre élément important renvoie au choix de réaliser la formation en deux ans. Claire estime que cette option est déstabilisante car elle entraîne une rupture socio-affective avec les autres membres du groupe classe qui pour la plupart réalisent leur formation en un an. Elle voit les autres progresser et terminer leur formation et dit se sentir de plus en plus « larguée ».

- Moi il y a une chose mais c'est lié à ma personnalité, quand je me suis trouvée un peu larguée, je dirais qu'il ne faut pas être complexé dans cette formation, dans le sens où, et ça j'en ai parlé à B. (*enseignante*) une fois, il y a des gens de niveaux très différents dans la formation, que ce soit au niveau de connaissances pédagogiques ou le niveau de connaissances techniques, technologiques. Bon il y a des gens qui programment, etc. et alors moi plus d'une fois je me suis sentie bête. Faut aborder ça avec beaucoup d'humilité, je pense, enfin d'humilité et s'en foutre, ça c'est difficile, parce que, comment dire, on n'est pas habitué à ça. Dans la formation initiale on est en général au même niveau, quand on fait les 1^{er} études on est au même niveau et là se retrouver avec des gens, c'est pas toujours facile à assumer, je trouve (70:70)
- je ne le conseillerais pas à d'autres de le faire en 2 ans parce que on est à un moment donné, justement les autres continuent dans la lancée, ils se dirigent vers leur mémoire de fin d'année et soi-même quand on se dit, je vais un peu lever le pied, on se sent largué, enfin moi c'est vraiment l'impression que j'ai eue. (6:6)

Ces perceptions des autres ne doivent pas favoriser un processus collectif de l'apprentissage, qui la mettrait en difficulté. Il n'est ainsi pas étonnant que Claire choisisse parmi les situations qui font sens des situations d'interactions avec les seuls enseignants, qui ont une posture d'expert et ne peuvent pas la déstabiliser.

9.3.3 SYNTHÈSE

QUESTION 1 : QUEL RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE ET COMMENT LE COMPRENDRE ?

Nous avons noté chez Claire une évolution dans le rôle que prennent les interactions sociales dans son expérience d'apprentissage signifiante, inverse de celle observée chez Laura et France. Les expériences relatées sont moins interactives d'entretien en entretien. Claire est passée d'une démarche active et interactive dans l'entretien 1 à une démarche plutôt « consommatrice » et de moins en moins interactive dès l'entretien 2. Nous avons attribué ces éléments à un désengagement progressif de Claire dans la formation, bien qu'il faille rester prudent sur ce point car Claire a pu mettre en évidence des apprentissages importants jusqu'au dernier entretien.

Nous avons compris l'expérience d'apprentissage signifiante relativement active et interactive lors du premier entretien, par le fait que l'entrée en formation va redonner un élan important à Claire, va la redynamiser et la remotiver de manière importante.

TABLEAU 26 – SYNTHÈSE DE CLAIRE – QUESTION 1

Entretiens	Quelles sont les interactions sociales privilégiées pour apprendre ?		Variables exploratoires individuelles	Variable exploratoire - perception du dispositif
1	<i>En agissant seule</i>	<u>En ayant des interactions riches</u> avec enseignant	<p>Buts :</p> <p>Apprendre et se recycler</p> <p>Etre en relation – rencontrer des gens</p> <p>Avoir un diplôme pour repartir à l'étranger</p> <p>Effets :</p> <p>Etre mieux en relation avec les autres</p> <p>Exp. d'apprent. hors disp : en étant en contact et soutenue</p>	<p>Individualisé</p> <p>Sup SA : de l'équipe pédag. (accueil, encouragement)</p>
2	PAS dans une situation formelle de cours (Ens→Classe), si trop complexe	<u>En discutant</u> avec enseignant, dans une situation formelle de cours (Ens→Classe)	<p>But :</p> <p>Avoir un diplôme pour repartir à l'étranger</p> <p>Effets :</p> <p>Etre en relation – rencontrer des gens</p> <p>Départ à l'étranger ?</p> <p>Exp. d'apprent. hors disp : en étant en contact et soutenue</p>	<p>Charge (pas le temps d'approfondir)</p> <p>Manque d'utilité</p> <p>Sup SA : de l'équipe pédag et pairs (ambiance, contact)</p> <p>Perception Sit Sign :</p> <p>Ens : Sup SC et Sup SA</p> <p>Individualisé</p>
3	PAS dans une situation formelle de cours (Ens→Classe) si trop complexe	Dans une situation formelle de cours (Ens→Classe)	<p>Buts :</p> <p>Apprendre et se recycler</p> <p>Effets :</p> <p>Connaître et/ou appliquer</p> <p>Etre en relation – rencontrer des gens</p> <p>Etre mieux en relation avec les autres</p> <p>Exp. d'apprent. hors disp : en étant en contact et soutenue, en discutant</p>	<p>Charge</p> <p>Individualisé, pour la pratique, contenu intéressant</p> <p>Sup SA : de l'équipe pédag et pairs (ambiance, contact, soutien)</p> <p>Frein SA : les pairs (niveaux différents, décalage dans la formation)</p> <p>Perception Sit Sign :</p> <p>Ens : Sup SC</p> <p>Individualisé ↔ valeur de la tâche - ↔ valeur + : contenu intéressant</p>

Ensuite, le désengagement progressif trouve son origine notamment dans les buts initiaux de Claire qui sont essentiellement d'ordre relationnel, peu précis en termes d'apprentissage et orientés en partie par un but externe d'avoir un diplôme pour repartir vivre et travailler à l'étranger. Les effets que va décrire Claire vont d'ailleurs répondre en partie à ces buts initiaux : apprendre des choses (de manière générale) et être en relation. Ce deuxième effet est tout à fait cohérent avec ce que Claire nous dit de la manière dont elle apprend généralement (expérience d'apprentissage hors dispositif) et de sa perception du dispositif. Claire va ainsi décrire sa perception du dispositif comme apportant un support socio-affectif important et ce, dans chaque entretien. Un bémol est cependant apporté lors du dernier entretien quand elle parle de la difficulté liée à la comparaison sociale avec ses pairs ayant des niveaux de compétences différents ainsi que la difficulté liée au décalage avec eux du fait qu'elle avait choisi de faire la formation en 2 ans. Ces deux éléments sont probablement liés : progressant moins vite dans le dispositif, l'écart de compétences avec ses collègues s'est forcément encore accentué.

Un autre élément est qu'un but initial important n'a pas été rencontré : avoir un diplôme pour repartir vivre à l'étranger. Claire va remettre en question ce but initial et va ainsi se demander si cette formation est bien utile pour elle.

Ainsi, les buts d'apprentissage sont-ils suffisamment forts pour soutenir l'investissement nécessaire de Claire dans la formation ? En effet, la formation est censée s'ancrer dans une pratique professionnelle. Or Claire redémarre sa pratique dans un nouveau contexte qu'elle doit redécouvrir et pour lequel ses objectifs en termes d'apprentissage sont à préciser. La gestion de la formation et de ce contexte professionnel va par ailleurs occasionner des contraintes de charge et d'organisation importantes pour Claire. Celle-ci va finalement apprendre qu'elle n'aura plus cet emploi l'année suivante. Ces différents éléments liés au projet professionnel et à son contexte sont importants aussi pour comprendre le désengagement de Claire.

***QUESTION 2 - QUELLE EXPÉRIENCE DES ACTIVITÉS DE
COLLABORATION À DISTANCE ? QUEL RÔLE Y PRENNENT LES
INTERACTIONS SOCIALES ? COMMENT LE COMPRENDRE ?***

Tout d'abord, il n'y a pas de place pour l'apprentissage collaboratif dans les expériences signifiantes de Claire. L'activité spécifique de collaboration est quant à elle vécue plutôt positivement. Claire dit avoir appris sur le contenu du travail et sur le travail de groupe mais les moments d'apprentissage sur le contenu semblent être plutôt lors d'une des tâches (interview) qui a peu suscité de collaboration et lors de la séance de cours de clôture du module. Claire perçoit cette pratique comme potentiellement intéressante par les apports d'idées complémentaires du groupe et le fait de pouvoir alléger la charge de travail, bien que ce dernier avantage soit quelque peu mal vécu en terme d'implication personnelle. Cependant aucun échange sur le fond n'est relevé et Claire décrit plutôt un processus coopératif, de répartition des tâches. Les échanges ciblés par Claire portent sur l'organisation du travail, l'envoi des contributions de chacun et des interactions d'ordre socio-affectif. Claire dit par ailleurs que c'est une pratique nouvelle pour elle, qu'elle souhaite recommencer et éventuellement essayer avec ses étudiants. En effet, dès le premier entretien, Claire nous parle de sa manière préférentielle d'apprendre qui est en étant en contact et soutenue ainsi qu'en travaillant notamment en équipe et qu'elle redira dans l'entretien 2 et 3. Elle dit même lors de l'entretien 1 qu'elle a perçu l'apport

complémentaire de ses pairs lors d'une activité de construction collective (en cours présentiel). Parmi ses buts, il y a notamment celui d'être en relation, de rencontrer des gens d'horizons divers. Elle recherche donc plutôt le contact.

TABLEAU 27 – SYNTHÈSE DE CLAIRE – QUESTION 2

Entretiens	Quel rôle prennent les interactions sociales dans l'apprentissage collaboratif à distance ?	Variables exploratoires individuelles	Variable exploratoire - perception du dispositif
1	-	<p>Exp. d'apprent. hors disp : en étant en contact et soutenue, en travaillant en équipe</p> <p>But : Etre en relation</p> <p>Cont. perso. - Contrainte : Perso : manque de confiance en technologie</p>	<p>Perception du dispositif : Sup SC en présentiel (avec pairs, construire ensemble)</p>
AS	Agir seule et être informée par agent expert	-	<p>Support SA : par les pairs (soutien).</p> <p>Support SC : par l'enseignant en situation formelle de cours</p>
2	-	<p>Exp. d'apprent. hors disp : en étant en contact et soutenue,</p> <p>Effets : Etre en relation – rencontrer des gens</p>	<p>Perception Sit Sign : Ens : Sup SC et Sup SA</p>
3	-	<p>Exp. d'apprent. hors disp : en étant en contact et soutenue,</p> <p>Cont. perso. - Contrainte : Perso : sentiment de médiocrité</p>	<p>Etre en relation – rencontrer des gens</p> <p>Frein SA : les pairs (niveaux différents, décalage dans la formation)</p> <p>Perception Sit Sign : Ens : Sup SC</p>

Alors quels éléments dans les variables exploratoires peuvent nous permettre de comprendre pourquoi cette pratique n'a pas pris plus de place dans l'expérience de Claire ? Il nous semble qu'un élément de contexte personnel et de perception du dispositif pourraient éclairer cette question.

En ce qui concerne la perception du dispositif, il s'agit de la perception négative de Claire relativement à la comparaison sociale et son choix de réaliser la formation en deux ans. Le dispositif draine des étudiants aux compétences très variées et Claire est déstabilisée par certains de ses pairs possédant plus de compétences et notamment technologiques. D'autre part, le fait de faire la formation en deux ans creuse encore l'écart déjà ressenti initialement.

Ceci se double d'un élément du contexte personnel. Lors du premier entretien, Claire parle d'un manque de confiance en elle en ce qui concerne la technologie. Lors du deuxième, elle parle de son sentiment de médiocrité.

Ces perceptions des autres et sentiment de soi ne doivent pas favoriser un processus collectif et encore moins collaboratif de l'apprentissage, qui la mettrait en difficulté. Il n'est ainsi pas étonnant que Claire choisisse parmi les situations qui font sens des situations d'interactions avec les seuls enseignants, qui ont une posture d'expert et ne peuvent pas la déstabiliser.

**QUESTION 3 - QUELS SONT LES LIEUX PRIVILÉGIÉS POUR
INTERAGIR DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE ? QUEL EST
LE RÔLE DE L'ENVIRONNEMENT MÉDIATISÉ ? COMMENT LE
COMPRENDRE ?**

Aussi bien dans les expériences signifiantes que dans l'expérience de l'activité de collaboration à distance, la situation présentielle est clairement privilégiée par Claire pour apprendre et l'environnement médiatisé n'y a quasiment pas de place. La seule situation distante évoquée dans les situations où elle n'a pas appris, n'est qu'en partie médiatisée par l'environnement technologique : il s'agit d'une activité de remplacement proposée par l'enseignant quand on est absent et que Claire perçoit comme trop lourde à réaliser par rapport au temps qu'elle passerait en présentiel.

Les interactions des expériences signifiantes en terme d'apprentissage ont donc plutôt lieu en présentiel. De même, les interactions qui soutiennent son apprentissage dans la situation de collaboration à distance, ont également lieu en présentiel, par l'enseignant.

Deux éléments de son contexte personnel peuvent nous aider à comprendre cette expérience. Tout d'abord la charge de travail et d'organisation ressentie par Claire et qui pose problème dans sa vie de tous les jours, ne doit pas favoriser l'investissement de l'environnement technologique pour interagir. Claire se concentre ainsi sur l'essentiel, les cours présentiels lui permettant de répondre à ses buts d'être en contact, d'apprendre des choses et d'avoir un diplôme. De plus, Claire dit dans le premier entretien manquer de confiance en matière de technologie. Cela non plus ne doit pas favoriser son implication dans la prise en main de l'environnement technologique.

Un autre élément permettant de comprendre ce peu d'investissement de l'environnement médiatisé est lié à la perception du dispositif. Claire n'aime pas lire les notes à l'écran et elle aurait souhaité des moyens de communication plus directs entre les étudiants comme l'email perso et le téléphone. Cela rejoint aussi son besoin de contact, de relation dans le dispositif.

La première incursion de l'environnement médiatisé dans l'expérience de Claire apparaît dans l'activité de collaboration à distance : au-delà des échanges liés à l'organisation du travail, Claire a reçu le soutien d'un membre du groupe. Claire va reparler de l'importance de ce soutien à distance, la possibilité de garder contact entre les cours, lors de l'entretien 3. Ainsi l'environnement médiatisé a pris une certaine place dans l'expérience de Claire, pour soutenir des apports socio-affectifs de ses pairs et également de l'équipe du DES-TEF.

TABLEAU 28 – SYNTHÈSE DE CLAIRE – QUESTION 3

Entretiens	Quels sont les lieux privilégiés pour interagir? Quel est le rôle de l'environnement médiatisé ?	Variables exploratoires individuelles	Variable exploratoire - perception du dispositif
1	Interactions de support SC en présentiel Pas de médiatisation	Buts : Être en relation – rencontrer des gens Exp. d'apprent. hors disp : en étant en contact et soutenue Cont. perso. - Contrainte : Charge/organisation, Professionnelle Perso : manque de confiance en technologie	Perception du dispositif : Perception positive du présentiel (Sup SA) et Sup SC en présentiel (avec pairs, construire ensemble)
AS	Interactions de support SC en présentiel (interview et séance finale de cours)	-	Support SA (soutien) médiatisé.
2	Interactions de support SC en présentiel Pas de médiatisation	Effets : Être en relation – rencontrer des gens Exp. d'apprent. hors disp : en étant en contact et soutenue Contexte personnel - Contrainte : Charge/organisation, Professionnelle et personnelle	Perception du dispositif : Perception positive du présentiel (contact) mais charge le samedi PM Perc. Sit Signi : Perception négative de la distance : activité, notes de cours - charge
3	Interactions de support SC en présentiel Pas de médiatisation	Effets : Être en relation – rencontrer des gens Exp. d'apprent. hors disp : en étant en contact et soutenue, en discutant Cont. perso. - Contrainte : Charge/organisation, Professionnelle	Usage de l'environnement : Perception du dispositif : Environnement non adapté (lecture à l'écran, manque de moyens de contacts plus directs) Sup SA : Présentiel pour se voir et distant/médiatisé pour garder contact Perc. Sit Signi : Perception négative de la distance : notes de cours - charge

9.4 MICHEL

Michel, initialement instituteur, est formateur d'enseignants depuis une dizaine d'années. A côté de ses cours pour les futurs instituteurs, il a par ailleurs un poste d'informatique pédagogique dans son institution. C'est dans la perspective de conserver cette double fonction qu'il a choisi la formation du DES-TEF. Michel vit avec sa femme et ses quatre enfants.

En ce qui concerne le parcours de Michel dans le DES-TEF, nous notons qu'il a terminé la formation en un an mais qu'il n'a pas reçu le diplôme. Par ailleurs, il a suivi et finalisé trois cours à option (cours 2.1, 3.4, 3.5).

9.4.1 RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE

RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS LES EXPÉRIENCES D'APPRENTISSAGE SIGNIFIANTES

Voyons les expériences d'apprentissage significatives que Michel exprime au cours des entretiens 1, 2 et 3 (citations complètes en annexe au point 4.1).

Lors du premier entretien, comme indiqué au Tableau 29, Michel fait part d'une seule expérience positive dans le cadre du DES-TEF. Elle fait référence à une situation de cours du module 1, une séance présentielle, de type prise d'information.

- C'était ici aux cours. (35:35)
- Qui présentait la pyramide
Oui je ne sais plus si c'est B. (*enseignante*) ou B. (*enseignante*) (36:37)

Michel évoque clairement les interactions unidirectionnelles de l'enseignant vers la classe.

- elle avait lancé l'idée on va parler de la pyramide des compétences et je me suis dit tiens je connais pas, qu'est ce que ça peut bien être et puis elle a parlé (39:39)

Et Michel a le sentiment d'avoir appris en réfléchissant à ce qu'il avait entendu lors du cours, au moment de rentrer chez lui.

- ça s'est fait en même temps parce que par le contexte de mon travail, je suis en train de parler des apprentissages avec les étudiants donc c'est quelque chose qui est dans ma tête. Là c'est une nouvelle approche qui se met dans ma tête également et fait lien directement et donc c'est en l'intégrant quand j'étais dans ma voiture et que je rentrais chez moi, que je me suis dit, tiens mais comme ça comme ça. (41:41)

Le contenu présenté par l'enseignant a fait sens pour lui car il a envisagé comment il pouvait l'exploiter dans ses propres cours avec ses étudiants (valeur + de la tâche). Il perçoit donc cette situation comme servant sa pratique et répondant à ses besoins.

- j'ai trouvé ça super intéressant parce que ça approfondissait la réflexion que j'allais avoir avec les étudiants et que les étudiants allaient avoir avec leur préparation de cours. Donc j'ai découvert quelque chose qui allait m'être utile et être utile aux autres. (33:33)

- je pense que si je ne donnais pas le cours de théories des apprentissages maintenant, j'aurais trouvé le moyen d'en parler parce que je trouvais ça bien. Parce que je trouvais que c'était un apport...de même que j'ai rappelé les paradigmes parce que j'ai vu que c'était un apport intéressant pour les étudiants, un plus. (41:41)

Ainsi, Michel dit avoir appris un savoir dans cette expérience, qu'il a pu transférer dans sa pratique, à ses étudiants.

- j'ai appris la pyramide des compétences. (33:33)
- je me suis dit, c'est bien, c'est bien. Et puis je l'ai, 3 jours après j'en parlais à mes étudiants. (39:39)

Lors de l'entretien 2, Michel va seulement décrire des expériences dans lesquelles il a le sentiment d'avoir appris. Il ne peut pas nous donner des situations où il n'a pas appris ou perdu son temps.

Les deux expériences positives qu'il relate font référence à des situations de cours présentiel des modules 3.4 et 3.5 pendant lesquelles il est amené à apprendre l'utilisation de logiciels de manière individuelle, situation donc de traitement individuel. Il y a donc forcément des éléments de présentation mais les étudiants sont amenés à manipuler pour apprendre l'usage du logiciel. Dans la première situation, tout se passe en présentiel car Michel ne peut pas avoir le logiciel à la maison (module 3.4).

- le logiciel Director, L. (*enseignante*), et je suis le cours et j'apprends, j'apprends tous les jours de nouveaux trucs, [...]. J'attends toujours avec impatience d'aller au cours pour pouvoir rallumer l'ordinateur et continuer là-dedans. (12:12)

Michel apprend dans cette situation en agissant seul.

- je découvre et je suis comme un enfant qui essaie, qui rate, c'est très dur mais j'apprends vraiment (14:14)

Bien que l'apprentissage de ce logiciel corresponde tout à fait à ce qu'il attend pour sa pratique d'enseignant, cela représente une charge financière importante, que ni lui ni son institution ne peut se permettre. C'est pourquoi il est amené à travailler seulement durant les cours présentiels.

- Et Director par exemple, c'est un logiciel que je ne sais pas me payer. Je pourrais demander à l'école de me l'acheter puisque dans certaines écoles ça se fait mais comme c'est une nouvelle directrice, ça ne se présente pas. (25:25)

Dans la 2^e expérience, la situation est hybride (module 3.5) dans le sens où Michel travaille aussi à la maison car il a pu y télécharger le logiciel à apprendre.

- Moi je suis très content du cours d'E. (*enseignant*) parce que on travaille Dreamweaver. [...] tous les soirs je dois le faire mais grâce à ça, au moins je sais le faire. (37:37)

Dans cette situation, Michel apprend aussi en agissant seul mais il profite aussi de l'aide apportée par l'enseignant. Il décrit ainsi explicitement des interactions verbales unidirectionnelles de l'enseignant.

- je refais des sites, je rebâti des choses et je suis très content maintenant, je me l'approprie vraiment. (37:37)
- tous les soirs je dois le faire mais grâce à ça, au moins je sais le faire. (37:37)
- Mais c'est très très bien d'avoir suivi tous les conseils qu'il a donnés. (37:37)

Dans ces deux situations, l'effet d'apprentissage est de pouvoir utiliser un logiciel, en connaître les fonctions et pouvoir les appliquer (connaître et/ou appliquer).

Lors de l'entretien 3, Michel va revenir sur l'expérience relatée lors de l'entretien 2, relativement au cours du module 3.4, sur l'apprentissage du logiciel qu'il ne peut pas acheter. Il en parle comme d'une expérience dans laquelle il a le sentiment d'avoir appris et également comme d'une expérience où il n'a pas appris. Dans l'expérience positive de cette situation, Michel dit avoir appris en agissant seul. Il a malgré tout reçu et s'est servi des conseils de l'enseignant.

- j'ai découvert, j'ai observé le produit par un exemple donné par le professeur, ensuite j'ai manipulé c'est-à-dire que j'ai essayé personnellement de faire une réalisation puis ça a marché dans ma tête pendant une semaine 15 jours le temps d'arriver à la séance suivante, (13:13)
- j'ai observé le produit par un exemple donné par le professeur, (13:13)
- je suis arrivé à la première marche par essai et erreur, manipulation, questionnement, retour en arrière (13:13)
- donc j'ai remanié, et avec les conseils de mon professeur, j'ai réalisé quelque chose, (13:13)

Cependant, Michel perçoit ce support reçu par l'enseignant (interactions verbales unidirectionnelles) de manière un peu mitigée. L'enseignant parle vite et il y a trop d'étudiants à encadrer à la fois.

- avec les conseils de mon professeur (13:13)
- la base en présentiel était là, mais c'est aussi un prof qui parle très vite, qui est très sûr de lui. Je ne critique pas du tout le prof mais tout ça fait partie aussi du fait de la difficulté, beaucoup de personnes, pour ce genre de logiciels, il faudrait presque être à deux ou à trois, peut-être que le nombre était aussi un frein pour moi. (21:21)

Michel va alors décrire différents éléments de son expérience qui vont l'amener ensuite à reprendre cette situation dans la question sur l'expérience négative. Tout d'abord, Michel va être amené à un processus individuel, qui peut être qualifié d'approche de surface (intégrant le processus et l'intention) : ne trouvant pas une solution à un problème, il choisit une procédure connue pour contourner le problème, de manière à pouvoir rendre un produit fini à l'enseignant.

- Alors j'ai tout fait en défilé au lieu de faire en sautant d'un page à l'autre. J'ai contourné la difficulté pour avoir un produit fini. (21:21)

Michel va ensuite parler de la charge que représente pour lui cette activité. On peut penser que cette perception est directement liée avec le fait de ne pas avoir le logiciel chez lui, de devoir donc attendre d'aller au cours pour pratiquer, mais également à la perception du manque de support de l'enseignant.

- Et puis quand j'ai vu les difficultés, cette motivation est un petit peu, s'est un petit peu en allée en fumée. Parce que c'était vraiment énorme avec tout ce qui fallait mettre dedans et donc j'ai confronté la réalité de l'apprentissage avec mes ambitions puis je me suis dit, nom d'un chien, pas terrible. Pas terrible, difficile à faire. (13:13)

Ainsi, Michel estime avoir appris jusqu'à une certaine étape (connaître et/ou appliquer) et avoir ensuite décroché, expérience qu'il nous livre dans un deuxième temps.

Quand il nous décrit l'expérience négative de cette situation, Michel donne deux éléments explicatifs intéressants. D'abord il dit le manque d'utilité ressenti étant donné qu'il ne pouvait exploiter ce logiciel pour son école (valeur de la tâche -). Il va ensuite dire la difficulté qu'il a eue de recourir à ses pairs pour avoir l'aide utile dans cette situation. Il a eu peur du ridicule face à l'avancée des autres dans l'activité. Ainsi, la comparaison sociale a représenté un certain frein au niveau socio-affectif.

- Arrivé à ce stade-là je voyais les autres tellement, ma femme m'a dit, aller téléphone à F., tu l'as déjà fait il y a pas de lézard, je pense que là c'était terminé, j'avais laissé tomber Director dans ma tête et

j'avais peur un petit peu aussi du ridicule en disant, parce que comme ils avaient fait des trucs splendides, j'avais un petit peu peur du ridicule, et j'ai pas eu envie de téléphoner. (33:33)

**RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPÉRIENCE
D'APPRENTISSAGE D'UNE SITUATION SPÉCIFIQUE DE
COLLABORATION À DISTANCE**

Pour rappel, l'activité analysée est une activité réalisée en groupe et à distance en janvier-février, avec travail à rendre pour début mars (voir citations en annexe point 4.2). L'entretien se passe en mars au terme de l'activité (et après l'entretien 2). Le groupe de Michel est constitué de deux étudiants. A noter que les échanges avec sa collègue ont essentiellement eu lieu par courrier mail. Il y a très peu d'échanges dans le forum.

La **tâche** telle que comprise par Michel est de trouver quelqu'un qui puisse être innovateur, l'interviewer avec des questions rédigées sur base des notes de cours et rédiger la synthèse de l'entretien en pointant les éléments importants et en les reliant aux notes. Ce travail est à réaliser en groupe et à distance, les étudiants doivent partager et échanger.

- Alors, la tâche demandée était l'interview d'un innovateur, comment je l'ai comprise, premièrement il fallait réfléchir, voir qui on connaissait dans toutes les personnes auxquelles on pense, qui est un innovateur ou qui pourrait l'être. Deuxièmement sur base du syllabus présenté par B. (*enseignante*), on allait prendre au départ un petit peu de recul et rédiger un ensemble de questions. Ces questions serviraient ou auraient servi à l'interview de cet innovateur. Ensuite, on aurait rédigé le texte, donc d'interview, et puis on aurait aussi mis en évidence les points forts liés au syllabus présenté. Le tout ensemble c'est-à-dire en groupe et à distance puisque chacun aurait fait son travail, pas dans son coin puisque c'est un travail collaboratif, mais on échange, on partage tout en habitant, en étant à des endroits différents. (9:9)

Les **objectifs** de cette tâche pour Michel sont d'apprendre d'un innovateur, dont le domaine est proche du sien, les difficultés liées à l'innovation de manière à pouvoir s'en servir soi-même dans le cadre de l'accompagnement de l'innovation ou s'il est amené à innover.

- Le sens pour moi, c'était l'occasion de rencontrer un innovateur et de réfléchir aux difficultés générales, et quand je dis générales, de tous les niveaux que ce soit institutionnel, que ce soit matériel, que ce soit au niveau du temps, tous les problèmes liés à une innovation et à sa réalisation ou non, sa réalisation ou sa conception en général. (13:13)
- Oui c'est comme ça pour tous, c'est en le faisant et aussi s'approprier les points importants au cas où on accompagnerait quelqu'un qui innoverait, au cas où on serait amené à innover (15:15)
- Donc chacun a choisi quelque chose qui avait du sens par rapport à sa fonction. (27:27)

En ce qui concerne les **rôles attendus** dans cette tâche, Michel envisage de réaliser l'entretien et de rédiger l'analyse en tenant compte des notes de cours. Il envisage le rôle de collègues comme collaborateur qui complète, apporte des informations complémentaires (il y a plus dans 2 têtes), partage et donne l'impulsion. Il envisage la « collaboration » comme un travail réparti, où chacun commente simplement les parties de chacun.

- Interviewer et rédacteur. Oui c'était mon rôle, interviewer et rédiger, qui dit rédiger dit faire référence aux notes de cours et aux notes de l'interview pour tout mettre ensemble. (17:17)
- Alors on était à deux donc c'est pas très compliqué. Et en plus B. n'était pas là puisqu'elle était en Angleterre, elle savait pas venir avec moi à l'interview. (19:19)
- Comme une rédactrice collaboratrice. Quelqu'un qui complète, je ne sais pas comment on appelle ça, qui apporte des informations complémentaires, il y a plus dans 2 têtes que dans une. Dans un esprit de partage, de complémentarité et d'impulsion. (21:21)

- Si on avait été 3, on aurait pu découper différemment, imaginons qu'on était avec A. et F. en plus, elles avaient déjà fait les questions, et bien elles auraient pu faire les questions, moi l'interview et quelqu'un d'autre les réponses, un 3^e lecteur, ça aurait peut-être plus compliqué les choses, mais chacun aurait lu, aurait ajouté, il y aurait eu moyen de garder le schéma. (21:21)

Michel est mitigé quant à l'évaluation du **produit** de cette tâche. Il estime le travail incomplet par rapport aux notes de cours (il a eu probablement cette remarque lors de la séance de cours finale) mais la faute en est rejetée sur le timing et le fait qu'ils n'étaient que deux. Le travail va par ailleurs être complété par sa collègue. Michel a beaucoup de difficultés à dire ce qu'il a appris. Ce qu'il exprime comme apprentissage semble davantage lié à ce qu'il a entendu lors de la dernière séance présentielle de cours. Il ne dit rien de l'apport du travail de groupe, ni de l'interview. Il va jusqu'à émettre l'idée qu'ils n'auraient peut-être pas interrogé la bonne personne.

- Incomplet. Incomplet parce qu'on s'est trop limité à l'interview et on n'a pas assez exploité certains points du document de B. (*enseignante*). Et on s'en est rendu compte aujourd'hui en fait. (60:60)
- Mais pourquoi parce que peut-être que dans le temps ça a été trop long. Et on a fait d'autres choses et on a perdu de vue, oui peut-être le projet initial, qui était de, ou dans les consignes de base qui étaient vraiment les 3 points importants d'introduction de l'innovation. Donc ça on s'en est rendu compte aujourd'hui et bon c'était là mais c'était pas rédigé. Donc peut-être que si on avait été plus nombreux, quelqu'un aurait dit, eh vous avez oublié (60:60)
- mais bon on a travaillé tout à l'heure, B. le tape ce soir, et c'est réglé. (60:60)
- Je dirais que c'est trop tôt pour le dire parce que pour l'instant on en sort. Donc je sais pas répondre (62:62)
- J'ai appris, comme ça, là maintenant, qu'il existait différentes personnes, qui faisaient différentes choses, très intéressantes, de différentes manières, que c'était pas évident. Qu'il y a des étapes dans l'introduction de l'innovation, que parfois on peut y penser mais que ça se fait pas. (62:62)
- Ou je pourrais me repérer moi à tel ou tel point si j'introduisais quelque chose. Ou je pourrais conseiller un collègue ou quelqu'un qui a une idée. Très facilement maintenant grâce à ça. (62:62)
- Ben on a vu par exemple tout à l'heure qu'il y avait différents styles de personnes au niveau de l'innovation, le prophète, l'expert, l'accompagnateur, tout ça je l'ai appris donc si à l'école quelque vient me proposer quelque chose où j'entends, ou moi même je me dis tiens c'est bien, je sais où me situer, je sais où le situer, et je peux l'aider. Ca c'est parce que je l'ai appris. Avant j'aurais pas su le faire. Enfin sûrement pas aussi bien. (64:64)
- on s'est rendu compte lors de l'interview qu'on n'était pas vraiment chez un innovateur. Donc peut-être que la personne avait été mal choisie. Alors on s'est dit ça ce matin mais on a remarqué qu'il avait quand même fait 2 ou 3 innovations dans son amplification, donc on l'a retrouvé mais finalement on n'a peut-être pas tout à fait répondu à la bonne personne. (68:68)

Dans la description du **déroulement de l'activité**, cela s'est passé relativement comme décrit dans les rôles attendus. Michel évoque très peu d'interactions. Il faut dire qu'à deux, le nombre d'échanges est potentiellement plus limité qu'à trois ou quatre comme dans les autres groupes. Dans les rôles attendus, il avait cependant évoqué l'idée que tous commentaient le travail des autres. Or dans le déroulement, seule sa collègue commente son travail. Au final, aucune discussion de fond n'est relevée.

Dans le cadre de la rédaction du questionnaire d'entretien, Michel et sa collègue semblent avoir un peu parlé des questions lors du premier cours en présentiel. La collègue a ensuite proposé une série de questions. Ils ont alors reçu un questionnaire proposé par une étudiante de la classe qui avait travaillé avec une autre de manière à fournir ce document à la collectivité. Michel a alors décidé de prendre un certain nombre des questions de ce questionnaire ainsi que celles proposées par sa collègue et d'en faire un nouveau document. Le seul échange avec sa collègue à ce sujet a été de lui demander si elle était d'accord qu'il procède de la sorte.

- Donc on s'est vu une fois ici au cours de base, on a discuté par rapport aux questions, (19:19)

- elle a rédigé les questions en Angleterre, elle me les a envoyées, j'ai complété les questions par rapport aux autres, (19:19)
- je ne sais plus pourquoi A. et F. ont rédigé un document, B. également, l'ayant lu, ça ne servait plus à rien que je fasse quelque chose. (32:32)
- donc je lui expliquais que j'avais contacté Baudouin, que j'allais l'interviewer, que je m'occupais de ses questions et que je complétais l'interview avec des questions d'A. et F. donc là-dessus elle m'avait dit oui pas de problème, tu le gères comme tu veux. (36:36)

Pour l'étape d'interview, c'est Michel seul qui l'a mené, sa collègue étant à l'étranger. Michel a proposé qu'un *chat* soit organisé au cas où des questions subsisteraient suite au compte-rendu qu'il ferait de l'entretien.

En ce qui concerne l'étape d'analyse et de synthèse, c'est Michel qui réalise le compte-rendu de l'entretien. Sa collègue a mis en forme le document, et a ajouté des questions. Le document a été renvoyé à l'innovateur qui a apporté quelques commentaires. Michel ne parle pas de discussion de fond entre lui et sa collègue sur ce travail. Cela semble plutôt à sens unique. Il propose, sa collègue complète.

- puis comme c'est moi qui donnais l'interview, j'ai rédigé le compte-rendu puis je lui ai envoyé, elle a rajouté ses questions. (19:19)
- Alors on avait prévu en cas de questions et de problèmes un *chat* avec l'innovateur, mais on n'en a jamais eu besoin parce que on lui a renvoyé le texte par écrit, il a rédigé (19:19)
- Et donc là je dis que j'ai réalisé l'interview de Baudouin ce vendredi. « il me faut un peu de temps » et mettre en forme, c'est finalement B. qui l'a fait parce qu'il semblerait quand je l'ai écrit que c'était pas en forme et qu'il y ait l'une ou l'autre petite faute de frappe, dirons-nous. (36:36)
- j'ai contacté Baudouin et je lui ai montré le document terminé de B., avant qu'on le présente au groupe. Lui a fait ses remarques, très peu, mais c'était pas des remarques je dirais, c'était des compléments d'information. (40:40)
- Cela fait que j'ai renvoyé à B. pour conclure. Donc là c'était à nouveau le même principe, est-ce que t'es d'accord avec ce qu'il a mis, suite à ce qu'il a ajouté est-ce que tu as encore quelque chose à dire. (40:40)
- J'ai été le rapporteur de l'interview, et B. a été la personne extérieure qui pouvait dire, t'es complet, t'es pas complet. Elle jouait aussi un petit peu le rôle de régulateur dans un certain sens tout en étant ma coéquipière. Elle aurait pu dire en lisant le texte, tiens t'as oublié ceci, ou bien tu n'as pas parlé de ça, ou bien en lisant la réponse de Baudouin, est-ce que tu lui as demandé ceci ou cela ? Bon ça s'est pas présenté parce que elle avait déjà très bien préparé les questions, c'était assez complet. Mais ça aurait pu l'être. Et c'était donc très positif, très allé au fond des choses. (56:56)

EN SYNTHÈSE

Quel est le rôle des interactions sociales dans les expériences signifiantes ?

Nous ne notons pas réellement chez Michel d'évolution dans le rôle que prennent les interactions sociales dans son expérience d'apprentissage signifiante. Il n'y a pas d'interactions riches, seulement des interactions sociales de type « exploiter de l'aide ». Ceci est par ailleurs assez cohérent avec le processus d'apprentissage dans lequel Michel agit seul pour [connaître et/ou appliquer] un savoir ou un savoir-faire. Dans ce processus, des interactions riches ne sont pas vraiment utiles. Seules les aides ponctuelles pour permettre d'approfondir la maîtrise du savoir ou savoir-faire en question (en appliquant) seront nécessaires, et cette aide sera fournie exclusivement par les enseignants.

On peut noter la quasi inexistence d'interactants (présence ou action) dans les expériences signifiantes évoquées. Seuls les pairs sont évoqués lors de l'entretien 3 comme générant des difficultés socio-affectives (comparaison sociale), dans le cadre de l'expérience négative.

Michel n'a pas osé demander de l'aide à ses pairs par peur du « ridicule ». Il se sent dépassé et en décalage par rapport à eux. Nous retrouvons ici le même type de problème rencontré dans l'expérience de Claire.

L'expérience relatée par Michel lors de l'entretien 3 montre des indices de décrochage. Michel, ne parvenant pas à réaliser certaines procédures, va utiliser ce qu'il connaît pour rendre un produit fini. Il ne demandera pas d'aide pour y arriver. Il perçoit par ailleurs un manque dans le soutien reçu en séance de cours présentiel : l'enseignante parle trop vite et elle doit gérer trop d'étudiants. Il finira par décrocher quand ça deviendra trop lourd et qu'il se sentira trop dépassé, ses pairs ne pouvant être du moindre secours, étant donné ce que nous avons précisé plus haut.

TABLEAU 29 – MICHEL – EXPERIENCES D'APPRENTISSAGE SIGNIFIANTES – ENTRETIENS 1, 2 ET 3

	Entretien 1	Entretien 2		Entretien 3	
	Exp.+	Exp. +	Exp. +	Exp. +	Exp.-
Situation	[Présentielle] [Prise d'Information] (1)	[Présentielle] [Traitement Individuel] (3.4)	[Présentielle] [Traitement Individuel] (3.5)	[Prés./Dist] [Traitement Individuel] (3.4)	[[Présentielle] [Traitement Individuel] (3.4)
Comment	[en agissant seul]	[en agissant seul]	[en agissant seul] [en exploitant de l'aide]	[en agissant seul] [en exploitant de l'aide] [approche de surface]	-
Inter	[Ens→Classe]	-	[Ens→Classe]	[Ens→Classe]	-
Perc	[valeur de la tâche +]	[valeur de la tâche +]	-	[Pb Approche Enseign] [charge]	[Pb Présence sociale : pairs] [valeur de la tâche -]
Effet	[connaître et/ou appliquer] [transfert]	[connaître et/ou appliquer]	[connaître et/ou appliquer]	[connaître et/ou appliquer]	-
Envir	-	-	-	-	-

Quel est le rôle des interactions sociales dans l'expérience de collaboration à distance ?

Nous nous interrogeons sur ce que Michel a réellement retiré de cette expérience, et lui aussi semble-t-il. Michel estime positif le travail avec sa collègue et le répète d'ailleurs à plusieurs reprises. Cependant, on a du mal à voir les apports de la collaboration. Il y a une marge entre ce qui est attendu et ce qui se passe réellement. La collaboration est quelque peu à sens unique. Michel propose et sa collègue commente.

Par rapport au travail réalisé, Michel le qualifie d'incomplet mais la faute en est rejetée sur le timing et le fait qu'ils n'étaient que deux. Par ailleurs, il s'en remet à sa collègue pour compléter ce qui manque.

Alors qu'est-ce que Michel a réellement appris du travail ? Il a du mal à le dire lui-même, dit avoir besoin de digérer. Et finalement, il se réfère à ce qu'il a entendu en séance présentielle finale avec l'enseignant pour parler de ce qu'il a appris. Est-ce que cette difficulté d'exprimer ce qu'il a retiré du travail pourrait se comprendre par un problème d'engagement actif, de position réflexive ? Je propose et l'autre commente et complète.

Quel a été finalement son apport dans cette tâche : rassembler les questions des autres et faire un compte-rendu de l'entretien. Il semble lui avoir manqué un temps de réflexion, qui aurait pu être initié en groupe.

Quels sont les lieux privilégiés pour apprendre ? Quelle place pour l'environnement médiatisé ?

Enfin, dans les situations signifiantes évoquées, il n'y a pas de place pour l'environnement médiatisé. Les interactions des expériences signifiantes en terme d'apprentissage ont donc lieu en présentiel. Dans la situation de collaboration à distance, Michel évoque les échanges à distance pour mener à bien la tâche mais se centre sur la dernière séance présentielle quand il décrit ce qu'il a appris.

9.4.2 COMPRENDRE LE RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE

Comment comprendre le rôle que prennent les interactions dans l'expérience d'apprentissage de Michel et la quasi absence de l'environnement médiatisé ?

BUTS ET EFFETS

Lors des deux premiers entretiens, Michel va parler de trois **buts** (voir citations en annexe point 4.3). Le but qui semble majeur pour lui est un but externe : il souhaite obtenir un diplôme de manière à renforcer sa place dans son école, et plus particulièrement la fonction liée à l'informatique pédagogique.

Michel parle d'un deuxième but qui est d'apprendre quelque chose mais il ne précise pas ce qu'il souhaite apprendre dans aucun des deux entretiens. Dans le deuxième entretien, il évoque un transfert de pratique en disant que ce qu'il aura appris pourra servir à ses étudiants. Là encore, il ne précise pas quoi en particulier. Enfin, Michel évoque un but plus personnel : il pense que s'il réussit cette formation, il se sentira particulièrement fier de lui (estime de soi) et sera dans une nouvelle dynamique d'apprentissage et de création. De manière plus externe, il pense aussi que ses proches seront fiers de lui (valorisation sociale).

Ainsi, Michel entre en formation avec des buts relativement externes par rapport à l'apprentissage. Même s'il dit vouloir apprendre, son énergie n'est pas réellement dirigée vers un but précis. Il ne parle même pas du projet qu'il a pourtant dû développer pour entrer en formation. On peut faire l'hypothèse que Michel a des objectifs d'apprentissage très circonscrits à des savoirs et savoir-faire ponctuels, qui ne demandent pas de mettre en place une démarche très « active » d'apprentissage et nous verrons dans les prochains points que d'autres éléments viennent soutenir cette idée. Il n'est donc pas étonnant que Michel fasse peu référence à des supports spécifiques à son apprentissage et notamment des supports sociaux par les acteurs du dispositif.

Ce but « apprendre quelque chose » et le transférer dans sa pratique se retrouve dans les **effets** évoqués par Michel (voir citations en annexe point 4.4).

Le fait de ne pas avoir obtenu le diplôme en fin de formation, but principal que Michel recherchait, n'a pas été évoqué durant l'entretien 3. Michel dira seulement qu'il est un peu déçu de la manière dont ça s'est terminé en précisant qu'il est un peu « triste de lui ». Même

si le but principal du diplôme n'a pas été rencontré par Michel, celui-ci parle de sa satisfaction d'avoir appris certaines choses et d'avoir pu les transférer dans sa pratique. Il s'agit de contenus spécifiques, qu'il a transmis à ses étudiants de la même manière qu'il les a reçus (Enseignant→Classe). Ainsi, malgré cet échec en fin de parcours, Michel est très positif sur les effets de la formation. Dans le deuxième et troisième entretien, il se dit très satisfait. Voyons ce qui peut permettre de comprendre cette satisfaction. En ce qui concerne les effets d'ordre personnels, dès le premier entretien, Michel dit être dans une nouvelle dynamique et dans le troisième entretien, il dit être sorti grandi de cette formation.

En ce qui concerne l'apprentissage, les effets sont décrits aussi minimalement que dans les buts : Michel a appris beaucoup de choses, des contenus intéressants venant compléter sa formation initiale et le répète plusieurs fois dans les entretiens 2 et 3. Il ne précise pas ces contenus. On a un peu plus de précisions quand il parle du transfert professionnel. Lors des trois entretiens, il parle de ce transfert : il a pu enrichir les contenus des cours qu'il donne à ses étudiants, il leur a montré comment créer des sites Web et enfin, il a l'occasion de parler de ses cours avec sa femme qui est aussi enseignante. Michel va évoquer un élément décevant dans ce transfert, c'est l'impossibilité qu'il a eu d'exploiter un des logiciels appris dans un des cours du DES-TEF, pour des questions de frais de licence.

Ainsi, même dans les effets de la formation, on trouve peu d'effets explicites d'apprentissage et les effets de transfert professionnels restent dans un schéma de transmission de contenu à ses étudiants (donner, montrer). A l'analyse de l'interaction but-expérience-effet, on voit que l'expérience de Michel est à la hauteur des buts qu'il avait en formation. On peut se demander si les efforts à fournir dans ce dispositif ne sont pas trop importants pour les buts et finalement les effets que Michel a pu en retirer.

CONTEXTE PERSONNEL

Voyons à présent comment le **contexte** de Michel peut nous aider à mieux comprendre son expérience (voir citations en annexe point 4.5). Rappelons que Michel a quatre enfants dont une fille de trois ans.

Michel va ainsi évoquer dans les 3 entretiens des contraintes de charge de travail et d'organisation, à la fois relativement à sa vie familiale mais aussi professionnelle. Michel dit qu'il n'avait pas du tout imaginé que la formation lui prendrait autant de temps. Il évoque par ailleurs des problèmes pour s'organiser, pour rendre des travaux à temps. Il attribue ces problèmes au contexte familial et professionnel. Dans le deuxième entretien, Michel dit avoir peur de ne pas y arriver. Lors du troisième, Michel attribue également ses problèmes d'organisation à des contraintes plus personnelles : il se dit « tire au flanc », qu'il ne s'est pas assez investi dans la formation et qu'il a des difficultés pour s'organiser.

Pour la question de l'investissement, cela nous semble lié à ce que nous décrivons dans les buts de Michel. Même si nous ne minimisons pas le contexte familial, il semble, si nous nous référons aux autres éléments de cette analyse, que les variables personnelles ont probablement joué un rôle important. Michel présente un niveau d'investissement à la hauteur de ses buts, il n'a pas une haute estime de lui-même à part le fait qu'il se reconnaît un certain optimisme, et dit lui-même avoir des difficultés pour s'organiser, pour s'autogérer, comme nous le verrons encore au point suivant.

Michel va malgré tout évoquer certaines **ressources** de l'ordre du soutien familial et professionnel (voir citations en annexe point 4.6). Il a le soutien de sa femme pour faire cette formation : c'est elle qui semble l'y avoir encouragé. Les collègues semblent également positifs à cette décision. Enfin, une ressource non négligeable est d'ordre plus personnel : Michel se dit d'un naturel optimiste et joyeux. C'est en effet ce qui ressort de manière générale de ses entretiens, même s'il ne montre pas toujours une image de lui aussi favorable. Ce caractère enjoué doit avoir malgré tout permis à Michel de retirer des éléments positifs de cette formation, à la hauteur des buts qu'il pouvait avoir.

EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE PRÉFÉRENTIELLE HORS ET DANS LE DISPOSITIF

Dans l'entretien 1, Michel fait part de sa manière préférentielle d'apprendre (voir citations en annexe au point 4.7) dans le domaine de l'informatique : il apprend en agissant seul, en autodidacte.

Il nous livre par ailleurs dans cet entretien une perception assez négative du travail de groupe : travailler en groupe amène à faire des concessions.

- Pour travailler en groupe, j'ai été obligé de faire moins que ce que je voulais faire. (49:49)

Enfin, dans l'entretien 2, Michel fait état de la manière dont il apprend dans le DES-TEF : toujours en agissant seul.

- Bon tous les travaux ne sont pas ridicules parce qu'ils m'apportent toujours quelque chose et m'obligent à lire, à regarder, à réfléchir. Si on reparle de E. (*enseignant*), je suis obligé de m'asseoir, de travailler, c'est comme ça que j'apprends. Sinon je ne saurais jamais le faire, c'est en me trompant, en recommençant et en réenvoyant. Je me souviens que le 1^e travail qu'il m'avait donné avec Dreamweaver, pendant 1 semaine ça n'a jamais marché, chaque fois que j'essayais d'envoyer sur Internet ça marchait pas, il y avait un petit détail que j'avais oublié, je l'ai trouvé et j'étais content. (52:52)

Ces éléments viennent renforcer ce que nous avons relevé dans les expériences signifiantes et dans les variables exploratoires précédentes.

Par ailleurs, sa perception du travail de groupe permet aussi d'avoir un élément de compréhension de son processus « unidirectionnel » dans l'activité spécifique de collaboration à distance.

PERCEPTION DU DISPOSITIF

En ce qui concerne la **perception du dispositif** (voir citations en annexe point 4.8), lors du premier et dernier entretien, Michel évoque certains éléments d'individualisation de la formation du DES-TEF : centrée sur l'apprenant, le responsabilisant, répondant à ses besoins. On apprend aussi qu'elle lui a été utile. Mais en quoi ? Et Michel fait référence au fait qu'elle soit fondée sur un projet : mais quel est le projet de Michel ? Il ne nous en parlera jamais durant les divers entretiens, tout comme Claire d'ailleurs.

- Je pense que le rapport avec les professeurs est différent parce que il y a une relation d'adulte à adulte. Et il y a moins un rapport enfant adulte, enfin enfant, étudiant. On est plus responsable. (E1 - 21:21)

- c'est une formation dont j'avais besoin et qui m'a été utile (E3 - 4:4)
- Quand tu as un projet précis, l'ensemble des sous modules fait que tu peux répondre grâce à ces cours spécifiques là à ce que tu cherches et ça c'est très bien. (E3 - 57:57)

Michel, lors du troisième entretien va nuancer l'intérêt du dispositif individualisé et responsabilisant. Il parle de la nécessité d'autogestion dans le dispositif et de la difficulté que cela lui a posée. Il décrit la formation en deux parties. La première partie de la formation avec l'ensemble des cours obligatoires, était plus rythmée pour lui, avec une plus grande structure et des travaux de groupe qui l'obligeaient à travailler dans les temps. La seconde, avec les cours à option, lui laissait plus de temps à gérer lui-même, ce qui semble lui avoir porté préjudice, d'autant si on se réfère à ce qu'il nous dit dans les contraintes, de sa difficulté à s'organiser.

- Je dirais que j'ai un souvenir plus positif de la 1^e partie avant Noël, où il y avait plus de contraintes. Je pense que quelque chose qui a joué en ma défaveur c'est justement le trop de temps que j'ai difficile à gérer. (37:37)
- Donc 1^e partie où il y avait vraiment une alternance entre je vais un vendredi, je fais un travail durant la semaine, il y a un résultat, la semaine d'après je retourne en présentiel, je refais un exercice avec les copains par Internet, donc c'était quelque chose de plus structuré, et qui me convenait personnellement mieux, parce que je devais jouer pour ne pas handicaper les autres. (37:37)

Un autre élément important pour Michel concerne la flexibilité qu'il évoque dans les entretiens 1 et 3. Le dispositif permet de gérer son temps, de ne pas passer tout son temps en présentiel. Cependant, dans l'entretien 3, Michel va nuancer ces propos en trouvant difficile que tous ses samedis soient pris. Il va également regretter le fait que des modifications de jours de présence aient été apportées en cours d'année, ce qui l'a empêché de participer à certaines séances. Ceci relève d'un manque de flexibilité du dispositif et vient s'ajouter aux contraintes de charge et d'organisation déjà décrites.

En ce qui concerne les **finalités** du dispositif (voir citations en annexe point 4.9), Michel les évoque peu. Dans les entretiens 1 et 3, il dit que c'est un dispositif universitaire pour apprendre, pour revoir des choses, se mettre à jour, lui permettant de se remettre quelque peu en question dans son travail. Parallèlement au fait d'apprendre des choses, Michel estime dans l'entretien 3 que le contenu offert est intéressant. Mais là encore, comme dans les buts/effets, il y a peu de description de ce qu'il peut apprendre plus précisément et quels contenus sont intéressants. Ceci est assez cohérent par rapport aux buts attendus et effets obtenus. Là encore, le projet qui est au centre du dispositif, n'est pas évoqué.

En ce qui concerne la perception de **l'environnement technologique** (voir citations en annexe point 4.10), Michel en parle très peu et seulement lors de l'entretien 3. En ce qui concerne l'adaptation du dispositif, le seul élément positif concerne les ressources mises en ligne : nous supposons qu'il a trouvé là des ressources à pouvoir réexploiter dans le cadre de ses cours, tel qu'exprimé dans les effets de la formation. Ceci est assez cohérent avec son expérience d'apprentissage dans laquelle l'environnement médiatisé n'a pas de place.

- Bon ben moi les ressources je suis également très satisfait puisque le site permettait d'avoir accès aux notes de cours et de ces notes de cours il y avait des liens pour ceux qui voulaient en plus. (45:45)

A part ça, Michel montre un usage très limité de l'environnement : il a utilisé la plate-forme pour ce qui était demandé, il est intervenu dans le forum juste en réponse à ses collègues. Son approche réactive du schéma Enseignant-enseigné ressort aussi ici. Il va par ailleurs évoquer deux éléments de perception d'un manque d'adaptation de l'environnement. Il n'a pas utilisé le *chat* en dehors des exercices imposés, ne le trouvant pas adapté pour avoir des interactions constructives.

- Le *chat*, à part pour les 2 ou 3 exercices, on l'a jamais utilisé réellement, enfin de façon spontanée. Je pense que par rapport à cela c'est peut-être une des formations vu notre grand âge où on a plus l'habitude de lire, de réfléchir et puis de répondre. Que le *chat* par son côté spontané c'est plutôt comme si maintenant on *chattait*. Donc pas de recul et du question/réponse direct. (29:29)

Il évoque également le fait de ne pas avoir pu utiliser les notes de cours concernant un logiciel : il s'agit du même logiciel qu'il n'a pas pu exploiter dans son école (voir effets).

- je creuse tout en parlant, l'exemple de Director, j'avais pas de ressources, elle nous a donné un très beau syllabus mais que j'ai pas su utiliser (45:45)

En ce qui concerne la perception de **l'articulation Présence / Distance** dans le dispositif (voir citations en annexe point 4.11), dans le deuxième et troisième entretien, Michel parle surtout de sa perception positive des cours en présentiel : il dit avoir appris chaque fois quelque chose en y allant et pense que c'était plus motivant pour lui redonner un rythme de travail. Dans le troisième entretien, il aborde à peine l'articulation présence-distance en disant qu'elle était bien proportionnée.

- Mais enfin je me dis me connaissant, c'était mieux si j'avais été présent à certains moments parce que de nouveau ça me motive mieux, ça fait démarrer une machine que quand t'es pas là au démarrage tu cours derrière. (E3 - 43:43)

On peut comprendre ainsi l'importance des séances présentielles dans son expérience d'apprentissage, comme élément structurant, étant donné ce qu'il nous a dit de son contexte personnel (difficulté à s'organiser, manque d'investissement).

Voyons à présent ce qu'il en est de la **perception du rôle des interactions sociales** dans le dispositif (voir citations en annexe point 4.12). Michel l'évoque essentiellement au cours du troisième entretien.

Même si Michel n'évoque pas réellement de support socio-cognitif dans ses expériences d'apprentissage (il parle simplement des interactions verbales de l'enseignant vers la classe), on retrouve dans son dernier entretien quelques éléments de soutien socio-cognitif. Les autres étudiants représentent autant de parcours et de vécus différents qui offrent des apports, des points de vue intéressants à mettre en perspective dans sa propre pratique.

- Peut-être un esprit plus élargi, pas uniquement suite à la formation mais aussi suite au contact des autres qui eux-mêmes avaient des vécus et des professions différentes et la rencontre inhabituelle de ces aspects là, comme l'une qui était chimiste-atomiste et l'autre qui était chez les infirmières, tout ça ce sont des points de vue et ce qui est intéressant de remarquer qu'au niveau de l'enseignement ou de l'éducation, de la formation, il y a des aspects communs, des aspects différents, et c'est très enrichissant, c'est très enrichissant de pouvoir se dire, tiens là-bas ils font comme ça, c'est une bonne idée, tiens si j'essayais, voilà. (6:6)

Michel va également évoquer l'apport d'une discussion en présentiel qui a lieu avec des enseignants du DES-TEF lors de la défense de son mémoire et qui lui a permis d'éclaircir certaines idées.

- Il y a un moment où j'ai apprécié c'est la rencontre avec, j'ai oublié le nom, D. (*enseignant*)? et son homologue de Namur, euh je sais plus son nom, lors de la défense de mon mémoire, je trouvais la discussion intéressante et comme à chaque fois le dialogue a été très enrichissant et m'a permis d'éclaircir certaines choses dans ma propre pensée (6:6)

Il parle aussi de l'entraide reçue d'un pair pour la prise en main d'un logiciel et ce à distance, probablement par email.

- je crois qu'à un certain moment dans la découverte de Dreamweaver, plusieurs fois ou quelques fois j'ai fait appel à F. ou à, comment il s'appelle, ou à quelqu'un d'autre, parce que j'étais bloqué et le questionnement commun nous a permis de démêler la situation.

Et là c'était toujours pendant le cours
En dehors, par Internet. (25:27)

C'est assez intéressant de relever ces apports, pas seulement des enseignants mais également de ses pairs. Peut-on penser que si Michel avait poursuivi la formation avec ce même groupe, on aurait vu apparaître ce type d'interactions dans ses expériences significatives ?

Michel évoque quelque peu des interactions sociales de soutien socio-affectif dans le dispositif. Il dit à quel point l'ensemble des acteurs ont représenté une aide précieuse, même s'il ne l'a pas assez exploitée.

- Sinon je pense que tout le monde était prêt à aider, donner des conseils, donc il y avait un encadrement assez large parce que il y avait beaucoup de monde autour de nous, qui étaient prêts à donner un coup de main, non je pense que c'est très bien, que ce soit les personnes ressources, les professeurs, ou même les autres étudiants puisque tout le monde jouait un petit peu, c'est un jeu d'adultes donc on aide plus je crois, on s'entraide plus quand on a quitté l'école que quand on a 20 ans. Donc ressources humaines très bien. Peut-être que j'ai pas assez exploité (51:51)

Il parle ensuite de « l'esprit de corps » qui se développait en présentiel et le soutien moral qu'il a parfois eu à distance.

- c'est vrai que c'était bien qu'on fasse ce tour de table, parce que, bon je me suis pas fait des amis, mais toutes les personnes avec qui on vit ce DES, on a un lien et donc finalement c'était pas ridicule donc j'ai pas perdu mon temps. (41:41)
- Au moment des cours en présentiel, il y avait une alternance entre de l'observation, des exercices de groupe, etc. donc tout ça était une belle dynamique pour créer un esprit de corps positif et créatif, entraînant, motivant (43:43)
- Et j'ai même encore reçu l'un ou l'autre message, « ah dis, t'as pas rendu ce travail là », bon voilà quoi. Donc positif. (41:41)
- après A. m'a envoyé un mail et quelqu'un d'autre aussi en me disant voilà ce qui s'est passé, c'était pas très grave que tu sois pas là. (43:43)

Les autres semblaient donc représenter un certain soutien socio-affectif d'autant plus quand il précise que le travail de groupe lui a manqué dans la deuxième partie de la formation : il n'avait plus ses collègues pour le soutenir. Cela rejoint ce que nous précisons plus haut en parlant de la nécessité d'autogestion évoquée par Michel.

- Je faisais partie d'une équipe et quand on fait partie d'une équipe il faut soutenir son équipe donc dans la 2^e partie quand je travaillais plus seul, là j'étais un petit peu plus dilettante. (37:37)

Ainsi, dans le dernier entretien, les autres semblent prendre un peu plus de place dans sa perception du dispositif. Parallèlement, seule la perception négative de ses pairs apparaît également dans l'expérience négative d'apprentissage.

9.4.3 SYNTHÈSE

QUESTION 1 : QUEL RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE ET COMMENT LE COMPRENDRE ?

Nous n'avons pas noté chez Michel d'évolution du rôle que prennent les interactions sociales dans son expérience d'apprentissage significative. Les interactions sociales font

référence aux interventions et aide des enseignants dans des situations présentielles où Michel agit seul tout en exploitant l'information, l'aide et les conseils reçus. Ces situations, même si Michel « agit seul », reste relativement sur un mode Enseignant→enseigné (suivre la procédure donnée par l'enseignant), et dans lesquelles il s'agit de [connaître et/ou appliquer] un savoir ou un savoir-faire. Michel ne parle pas réellement d'avoir sollicité l'aide reçue. Il y a très peu d'interactants dans ses expériences et en dehors des enseignants, seuls les pairs sont évoqués lors de l'entretien 3 comme générant des difficultés socio-affectives (comparaison sociale). Se sentant dépassé et en décalage par rapport à eux, Michel n'a pas osé leur demander de l'aide. Visiblement, il ne semble pas pouvoir bénéficier de l'aide de l'enseignant non plus dans cette situation : Michel perçoit un manque dans le soutien en séance de cours présentiel, l'enseignante parlant trop vite et devant gérer trop d'étudiants.

Même dans l'activité de collaboration à distance, c'est surtout la séance présentielle finale avec l'enseignant à laquelle Michel se réfère pour parler de ce qu'il a appris. Michel a par ailleurs des difficultés à dire ce qu'il a appris. Est-ce que cette difficulté d'exprimer ce qu'il a retiré du travail pourrait se comprendre par un problème d'engagement actif, de position réflexive ?

Nous avons rapproché ce processus d'apprentissage de Michel avec les buts qu'il poursuit dans la formation et les effets qu'il décrit. Michel est entré en formation avec des buts relativement externes par rapport à l'apprentissage (dont avoir un diplôme). Même s'il dit vouloir apprendre, son énergie n'est pas réellement dirigée vers un but précis. Il ne parle même pas du projet qu'il a pourtant dû développer pour entrer en formation. Pourtant, quand il décrit sa perception du dispositif, il parle du fait qu'il est fondé sur un projet. On peut faire l'hypothèse que Michel n'est pas dans une démarche très « active » d'apprentissage mais plutôt dans une approche « d'apprendre quelque chose », dans un schéma classique enseignant-enseigné. Il n'est donc pas étonnant que Michel fasse peu référence aux ressources humaines du dispositif, sauf en termes de « réception » d'informations, de conseils/aide des enseignants. Même si le but principal du diplôme n'a pas été rencontré par Michel (il n'a pas obtenu le diplôme), celui-ci parle de sa satisfaction d'avoir appris certaines choses (pas précis) et d'avoir pu les transférer dans sa pratique. Il s'agit de contenus spécifiques, pas toujours très explicites, qu'il a transmis à ses étudiants de la même manière qu'il les a reçus (Enseignant→Classe : donner, montrer). Et comme pour les buts et effets, quand Michel décrit le dispositif, il y a peu de description de ce qu'il peut apprendre précisément et quels contenus sont intéressants. Il le décrit cependant comme étant utile. Ainsi, Michel conserve du début à la fin de la formation un processus « agir seul » dans un schéma transmissif Enseignant-enseigné, que ce soit dans ses buts, son expérience d'apprentissage et les effets de la formation. On retrouve aussi le même processus dans les expériences d'apprentissage hors et dans le dispositif. Et nous pensons que le but externe d'obtenir un diplôme pour renforcer sa position dans son institution est probablement un élément déterminant dans le fait que Michel n'ait pas développé un processus davantage « actif » et interactif.

Notons malgré tout que Michel se dit satisfait de son parcours, qu'il a ressenti une nouvelle dynamique en début de formation et dit en être sorti grandi.

Nous avons également rapproché cette expérience dans la formation d'éléments du contexte personnel de Michel. Celui-ci va évoquer à chaque entretien la contrainte de la charge et d'organisation au niveau familial (priorité à la famille). Ainsi, bien qu'il décrive le dispositif comme « flexible », permettant de gérer son temps, il parlera de certains éléments le rendant moins flexible comme certaines modifications d'horaire en cours d'année qu'il

n'a pas pu intégrer dans son agenda. En plus de ces éléments, il nous a semblé que les contraintes plus personnelles ont probablement joué un rôle important. Michel présente un niveau d'investissement à la hauteur de ses buts, il n'a pas une haute estime de lui-même à part le fait qu'il se reconnaît un certain optimisme, et dit lui-même avoir des difficultés pour s'organiser, pour s'autogérer. Ces éléments sont directement liés à sa perception du dispositif, nécessitant une certaine autogestion de la part des apprenants, et qui lui a posé difficulté. Ces éléments de contexte et de perception du dispositif peuvent permettre de mieux comprendre le fait que Michel ait conservé une démarche peu « active » dans le dispositif, qu'il ait plutôt adopté une approche « je fais ce qui est attendu, comme on me dit de faire ».

TABLEAU 30 – SYNTHÈSE DE MICHEL – QUESTION 1

Entretiens	Quelles sont les interactions sociales privilégiées pour apprendre ?	Variables exploratoires individuelles	Variable exploratoire - perception du dispositif
1	En agissant seul dans une situation formelle de cours (Ens→Classe)	<p>Buts :</p> <p>Externe (avoir un diplôme)</p> <p>Apprendre quelque chose et transfert pratique (peu précis)</p> <p>Effet</p> <p>Nouvelle dynamique</p> <p>Contexte personnel – contraintes</p> <p>Charge / organisation</p> <p>Exp. d'apprent. hors du disp : en agissant seul</p>	<p>Individualisation (responsabilisant, pour adulte)</p> <p>Flexible (gérer son temps)</p> <p>Pour apprendre</p>
2	En agissant seul Et en exploitant de l'aide (Ens→Classe)	<p>But :</p> <p>Externe (avoir un diplôme)</p> <p>Apprendre quelque chose et transfert pratique (peu précis)</p> <p>Effets :</p> <p>Connaître et/ou appliquer (peu précis) et transfert pratique (Ens→enseigné)</p> <p>Contexte personnel – contraintes</p> <p>Charge / organisation</p> <p>Perso : peur de pas y arriver</p> <p>Exp. d'apprent. hors du disp : en agissant seul</p>	-
3	En agissant seul En exploitant de l'aide (Ens→Classe) En utilisant une approche de surface	<p>Effets :</p> <p>Connaître et/ou appliquer (peu précis) et transfert pratique (Ens→enseigné)</p> <p>Satisfaction – sorti grandi</p> <p>Contexte personnel – contraintes</p> <p>Charge / organisation</p> <p>Perso : difficulté pour s'organiser,</p>	<p>Individualisation (utile, centré sur projet)</p> <p>Nécessité d'autogestion</p> <p>Flexible (gérer son temps) plus ou moins (chgt de programme)</p> <p>Pour apprendre, contenu intéressant (peu précis)</p>

		manque d'investissement	<p>Soutien SC par les pairs (apports/points de vue différents ; entraide par mail), par enseignants (mémoire)</p> <p>Soutien SA : par les pairs (esprit de corps en présentiel et soutien moral à distance)</p> <p>Frein – manque des pairs à distance</p> <p><u>Perception Expérience nég</u></p> <p>Frein SC : enseignant et trop d'étudiants à suivre</p> <p>Frein SA : pairs (comparaison sociale)</p>
--	--	-------------------------	--

Ce qui est assez intéressant est ce que Michel dira du rôle qu'ont joué les autres dans son expérience dans le dispositif lors de l'entretien 3, alors qu'ils n'apparaissent pas dans les expériences d'apprentissage significatives (il parle simplement des interactions verbales de l'enseignant vers la classe ; du manque de support en cours présentiel ; du problème de comparaison sociale avec ses pairs).

Ainsi Michel va évoquer quelques éléments de soutien socio-cognitif. Les autres étudiants représentent autant de parcours et de vécus différents qui offrent des apports, des points de vue intéressants à mettre en perspective dans sa propre pratique. Il a eu une discussion en présentiel avec des enseignants du DES-TEF lors de la défense de son mémoire, qui lui a permis d'éclaircir certaines idées. Il parle aussi de l'entraide reçue d'un pair pour la prise en main d'un logiciel et ce à distance, probablement par email. C'est assez intéressant de relever ces apports, pas seulement des enseignants mais également de ses pairs. Peut-on penser que si Michel avait poursuivi la formation avec ce même groupe, on aurait vu apparaître ce type d'interactions dans ses expériences significatives ?

Michel évoque aussi des interactions sociales de soutien socio-affectif dans le dispositif. Il dit à quel point l'ensemble des acteurs ont représenté une aide précieuse, même s'il ne l'a pas assez exploitée. Il parle de « l'esprit de corps » qui se développait en présentiel et le soutien moral qu'il a parfois eu à distance. Les autres semblaient donc représenter un certain soutien socio-affectif d'autant plus quand il précise que le travail de groupe lui a manqué dans la deuxième partie de la formation : il n'avait plus ses collègues pour le soutenir. Cela rejoint ce que nous précisons plus haut en parlant de la nécessité d'autogestion évoquée par Michel.

Ainsi, dans le dernier entretien, les autres semblent prendre un peu plus de place dans sa perception du dispositif.

**QUESTION 2 - QUELLE EXPÉRIENCE DES ACTIVITÉS DE
COLLABORATION À DISTANCE ? QUEL RÔLE Y PRENNENT LES
INTERACTIONS SOCIALES ? COMMENT LE COMPRENDRE ?**

L'apprentissage collaboratif ne prend pas de place dans l'expérience d'apprentissage de Michel. Il n'en parlera dans aucune des expériences significatives. En ce qui concerne l'expérience de l'activité de collaboration à distance, celle-ci semble avoir un certain sens pour Michel. Mais même s'il estime positif le travail avec sa collègue, nous avons eu du mal à voir les apports de la collaboration. Il y a une marge entre ce qui est attendu et ce qui se passe réellement. La collaboration est à sens unique. Michel se réfère surtout à la séance présentielle finale avec l'enseignant pour parler de ce qu'il a appris (tout comme France et Claire). Nous pouvons rapprocher cette expérience de ce qu'il nous dit de son expérience d'apprentissage hors et dans le dispositif (agir seul) et également des observations faites relativement à la question 1 : Michel conserve tout au long de son parcours une approche peu active de type « enseignant-enseigné ».

Michel va aussi nous parler dans l'entretien 1 d'une expérience assez négative de la collaboration vécue avec des collègues : pour lui collaborer, travailler en équipe, c'est forcément faire des concessions.

TABLEAU 31 – SYNTHÈSE DE MICHEL – QUESTION 2

Entretiens	Quel rôle prennent les interactions sociales dans l'apprentissage collaboratif à distance ?	Variables exploratoires individuelles	Variable exploratoire - perception du dispositif
1	-	Exp. d'apprent. hors du disp : En agissant seul Travail de groupe demande des concessions	-
AS	En situation formelle de cours (Ens→Classe)	-	-
2	-	Exp. d'apprent. hors du disp : en agissant seul	-
3	-	-	Soutien SC par les pairs (apports/points de vue différents ; entraide par mail) Soutien SA : par les pairs (esprit de corps en présentiel et soutien moral à distance) <u>Perception Expérience nég</u> Frein SA : pairs (comparaison sociale)

Un autre élément qui nous semble important à prendre en compte est ce que Michel nous dit de la difficulté liée à la comparaison sociale. Même si cette difficulté apparaît en fin de formation, quand Michel dit avoir un peu décroché dans un cours, cela peut en être un indice de fragilité identitaire qui ne doit pas faciliter le travail en équipe. Michel aurait ainsi besoin d'être mis en confiance. Les éléments de perception du rôle que ses pairs ont joué dans son expérience d'apprentissage dans le dispositif, dont Michel nous parle dans le dernier entretien, nous laissent penser que certaines bases commençaient à être posées pour ce faire.

**QUESTION 3 - QUELS SONT LES LIEUX PRIVILÉGIÉS POUR
INTERAGIR DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE ? QUEL EST
LE RÔLE DE L'ENVIRONNEMENT MÉDIATISÉ ? COMMENT LE
COMPRENDRE ?**

Dans les situations signifiantes évoquées, il n'y a pas de place pour l'environnement médiatisé. Les interactions des expériences signifiantes en terme d'apprentissage ont donc lieu en présentiel. Dans la situation de collaboration à distance, Michel évoque les échanges à distance pour mener à bien la tâche mais se centre sur la dernière séance présentielle quand il décrit ce qu'il a appris.

Si Michel ne s'est pas investi dans des interactions via l'environnement technologique, c'est bien entendu à mettre en lien avec le processus « agir seul » qu'il a privilégié tout au long de son parcours. On peut penser que les contraintes de charge et d'organisation ont pu aussi intervenir, Michel se concentrant sur ce qui se passait en présentiel.

Nous avons aussi rapproché le fait qu'il privilégie le présentiel pour interagir de sa perception positive des cours en présentiel : il dit avoir appris chaque fois quelque chose en y allant et pense que c'était plus motivant pour lui redonner un rythme de travail. On peut comprendre ainsi l'importance des séances présentielles dans son expérience d'apprentissage, comme élément structurant. En effet, Michel parle de la nécessité d'autogestion dans le dispositif et de la difficulté que cela lui a posée. La première partie de la formation avec l'ensemble des cours obligatoires, était plus rythmée pour lui, avec une plus grande structure et des travaux de groupe qui l'obligeaient à travailler dans les temps. La seconde, avec les cours à option, lui laissait plus de temps à gérer lui-même, ce qui semble lui avoir porté préjudice, d'autant si on se réfère à ce qu'il nous dit dans les contraintes, de sa difficulté à s'organiser.

Enfin, sa perception de l'environnement technologique et l'usage qu'il en a eu sont également éclairants. Michel parle très peu de l'environnement et en montre un usage très limité : il a utilisé la plate-forme pour ce qui était demandé, il est intervenu dans le forum juste en réponse à ses collègues et le *chat* pour les exercices imposés. Son approche réactive du schéma Enseignant-enseigné ressort aussi ici. Il évoque également certains aspects positifs et d'autres moins. L'environnement lui a apporté des ressources : nous supposons qu'il a trouvé là des documents à pouvoir réexploiter dans le cadre de ses cours, tel qu'exprimé dans les effets de la formation. Par contre, certaines notes de cours n'étaient pas exploitables et le *chat* pas adapté pour des interactions constructives.

TABLEAU 32 – SYNTHÈSE DE MICHEL – QUESTION 3

Entretiens	Quels sont les lieux privilégiés pour interagir? Quel est le rôle de l'environnement médiatisé ?	Variables exploratoires individuelles	Variable exploratoire - perception du dispositif
1	Interactions significantes en présentiel Pas de médiatisation	Contexte personnel – contraintes Charge / organisation	-
AS	Interactions significantes en présentiel Pas de médiatisation	-	-
2	Interactions significantes en présentiel Pas de médiatisation	Contexte personnel – contraintes Charge / organisation	Perception du dispositif : Cours Présent + : Où on apprend, motivant
3	Interactions significantes en présentiel Pas de médiatisation	Contexte personnel – contraintes Charge / organisation Perso : difficulté pour s'organiser	Usage de l'environnement : Ce qui est demandé, en réponse aux pairs Perception du dispositif : Nécessité d'autogestion Ressources en ligne + <i>Chat</i> pas adapté pour échanges constructifs Problème d'usage de certaines notes de cours Cours Présent + : motivant, support autogestion (structurant/rythmant) Soutien SC par les pairs (apports/points de vue différents ; entraide par mail), par enseignants (mémoire) Soutien SA : par les pairs (esprit de corps en présentiel et soutien moral à distance) Frein – manque des pairs à distance

9.5 ANALYSE INTRA-SITE DES-TEF

9.5.1 LE RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS LES EXPÉRIENCES SIGNIFIANTES

Pour mettre en évidence le rôle que prennent les interactions sociales dans les expériences significantes des quatre étudiants du DES-TEF, nous avons tenté d'analyser la relation entre effets d'apprentissage et processus (comment). Dans le Tableau 33, nous avons mis en évidence deux niveaux dans les effets d'apprentissage, un niveau de type [connaître et/ou appliquer] que l'on peut rapprocher du concept d'apprentissage de surface, et un niveau supérieur, plus profond, de recherche de sens, associé à un transfert des acquis au-delà de la situation de formation (**en gras dans le tableau**).

TABLEAU 33 – EXPÉRIENCES D'APPRENTISSAGE SIGNIFIANTES POSITIVES DANS LE DES-TEF

	Entretien 1	Entretien 2	Entretien 3
Laura	[par un autre agent] [Ens→Classe] <i>(dans une situation de prise d'inform.)</i> [voir quelque chose autrement]	[en agissant seul] <i>(dans une situation de trait.collect.)</i> [connaître et/ou appliquer] [transfert]	[en agissant seul] [en ayant des interactions riches] [Sujet↔Autre] <i>(dans une situation de trait.indiv.)</i> [recherche de sens dans le cadre du mémoire]
France	<i>[en sollicitant et exploitant de l'aide]</i> <i>[Autre↔Sujet]</i> <i>[connaître et/ou appliquer]</i>	[en ayant des interactions riches] [Sujet↔Pairs] <i>(dans une situation de trait.collect.)</i> [voir quelque chose autrement]	[en ayant des interactions riches] [Sujet↔Pairs] <i>(dans une situation de trait.collect.)</i> [connaître et/ou appliquer] [transfert avec autres] [compétences sociales]
Claire	[en ayant des interactions riches] [Sujet↔Ens][Ens↔Classe] [connaître et/ou appliquer]	[en discutant] [Sujet↔Ens][Classe↔C] [connaître et/ou appliquer]	[en exploitant de l'aide] [Ens→Classe] <i>(dans une situation de prise d'inform.)</i> [connaître et/ou appliquer] [changer comme personne] [transfert]
Michel	[en agissant seul] [Ens→Classe] <i>(dans une situation de prise d'inform.)</i> [connaître et/ou appliquer] [transfert]	[en agissant seul] [connaître et/ou appliquer]	[en agissant seul] [en exploitant de l'aide] [Ens→Classe] [connaître et/ou appliquer]

Ces effets d'apprentissage « plus profond » apparaissent en lien avec différents processus et situations de formation. Il y a tout d'abord des situations classiques de prise d'information, dans lesquelles l'enseignant présente un certain nombre de concepts à la classe et dans lesquelles l'étudiant écoute, est amené à traiter l'information reçue en faisant des liens avec d'autres connaissances (Laura – entretien 1 ; Claire – entretien 3 ; Michel – entretien 1).

Il y a par ailleurs des situations de traitement d'information, des activités organisées par l'enseignant, individuelles ou collectives, dans lesquelles l'étudiant est amené à interagir avec d'autres (pairs ou personnes ressources hors du dispositif) – Laura et France, entretiens 2 et 3. Dans ces situations, les étudiantes disent avoir appris en ayant des

interactions riches : une exception, en ce qui concerne Laura, dans l'entretien 2, bien qu'elle décrive l'expérience d'une situation collective, elle ne parle pas des interactions qu'elle a eues avec ses pairs. On remarque ainsi une différence de profil de processus entre Laura et France. France présente un profil interactif dès son entrée dans le dispositif et Laura va évoluer vers un processus avec des interactions riches.

En ce qui concerne les effets d'apprentissage « de surface » dans le dispositif, ils apparaissent chez Claire et Michel, associées avec différents types de processus individuels ou interactifs. Ainsi, dans ce contexte, si l'apprentissage « en profondeur » est associé à un processus interactif (unidirectionnel de l'enseignant vers la classe ou bidirectionnel, interactions riches), un processus interactif, même avec interactions riches, n'entraîne pas forcément un apprentissage en profondeur.

COMPRENDRE À PARTIR DES VARIABLES EXPLORATOIRES

Commençons par explorer les expériences significantes de Laura et France dans le dispositif. Comme indiqué à la Figure 20, toutes deux présentent des expériences significantes qui allient un processus interactif (avec interactions riches ou évoluant vers des interactions riches) et des effets d'apprentissage « en profondeur », de recherche de sens, associé à un transfert des acquis au-delà de la situation de formation.

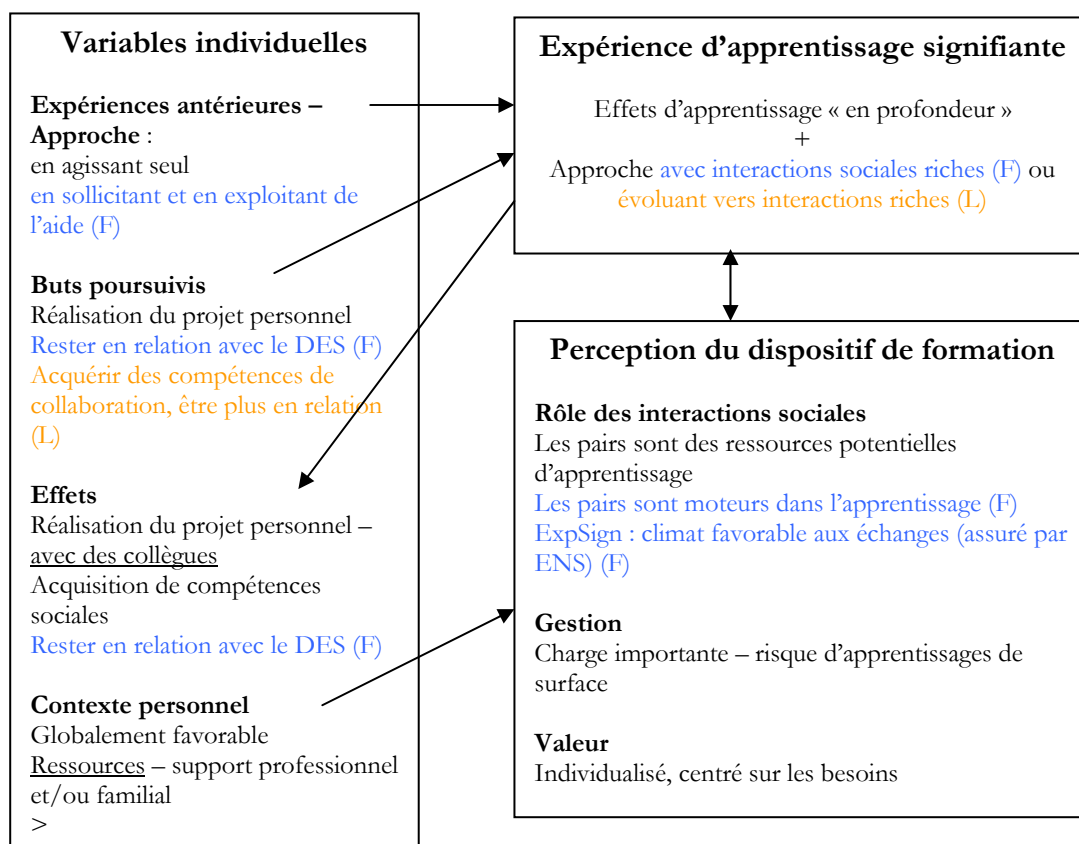


Figure 20 – Comprendre le rôle des IS dans les expériences d'apprentissage significantes – Laura et France

Voyons les variables exploratoires communes dans ces expériences et ce qui les différencient, permettant de comprendre l'évolution différente des processus (processus interactif à l'entrée ; processus individuel évoluant vers processus interactif). Pour les deux étudiantes, les processus mis en œuvre dans les expériences antérieures sont actifs : elles agissent seules pour apprendre. Ceci permet de comprendre que Laura (voir texte en orange dans la figure ou avec initiale L) commence par présenter dans ses expériences significantes ce type de processus. Dans le cas de France (voir texte en bleu dans la figure ou initiale F), son processus est déjà interactif avant de rentrer dans le dispositif, dans le sens où elle n'hésite pas à demander de l'aide et à l'exploiter pour apprendre. France reconnaît l'apport des autres pour apprendre, essentiellement comme ressource.

Pour les deux étudiantes, ces expériences significantes sont associées à un but de formation centré sur la réalisation d'un projet personnel. On voit dans la figure que ce but est atteint dans les effets. Le dispositif est par ailleurs perçu comme permettant de répondre à leurs besoins. Un élément qui permet de comprendre l'évolution du processus de Laura vers un profil plus interactif est le but d'acquisition de compétences de collaboration et « d'être plus en relation ». Il s'agit probablement d'un des éléments majeurs de compréhension de l'évolution du processus de Laura. Ce qui est intéressant est de voir les effets spécifiques au niveau de ces aspects « interactifs ». Aussi bien Laura que France vont parler d'effets d'acquisition de compétences de collaboration et de changement dans la pratique, vers un mode plus collaboratif avec les collègues.

Il est également intéressant de noter que pour les deux étudiantes, ces expériences sont liées à une perception particulière du rôle des interactions sociales dans le dispositif : les pairs sont des ressources potentielles d'apprentissage. France va plus loin et parle du support socio-affectif des pairs : ils sont « moteurs » pour elle. Elle va également ajouter l'importance du climat favorable aux échanges assuré par l'enseignant dans ses expériences significantes : la possibilité d'échanger sans être jugé.

Pour les deux étudiantes, même si elles perçoivent le dispositif comme occasionnant une charge importante de travail, pouvant conduire à des apprentissages de surface (manque d'approfondissement), cet élément est probablement atténué par un contexte personnel globalement favorable. Elles ont en effet toutes deux un soutien familial et professionnel (Laura va perdre ce soutien en cours de formation) et estiment globalement que les avantages retirés de la formation sont plus importants que les contraintes.

Voyons à présent les cas de Claire et de Michel. Comme indiqué à la Figure 21, tous deux décrivent des expériences significantes présentant des effets d'apprentissage globalement « de surface » mais associés à des processus différents. Dans le cas de Claire (voir texte en bleu dans la figure), son processus est interactif mais les interactions sociales sont de moins en moins riches et ont lieu exclusivement avec l'enseignant. En ce qui concerne Michel (voir texte en orange dans la figure), le processus est actif et individuel et les seules interactions explicites évoquées sont les interventions de l'enseignant vers la classe.

Voyons les éléments communs qui peuvent permettre de comprendre tout d'abord l'apprentissage de surface d'une part et les interactions exclusives avec l'enseignant d'autre part. Contrairement à Laura et France, ces étudiants présentent un but externe à l'apprentissage (avoir un diplôme), peu précis en termes d'apprentissage et non orienté vers un projet personnel. Ainsi, ils perçoivent le dispositif comme permettant d'apprendre (peu

précis) et proposant un contenu intéressant. Il est également perçu comme individualisé et répondant à leurs besoins, du moins dans un premier temps pour Claire. Ainsi, les deux étudiants vont présenter des effets de formation relativement de surface de type [connaître et/ou appliquer], qui sont finalement à la hauteur de leur but initial.

Un autre élément qui peut permettre de comprendre cette expérience concerne le contexte personnel. Celui-ci apparaît dans leurs propos comme globalement défavorable pour les deux étudiants. Ils présentent peu de ressources et parlent par contre d'un grand nombre de contraintes de charge et d'organisation d'ordre familial et professionnel.

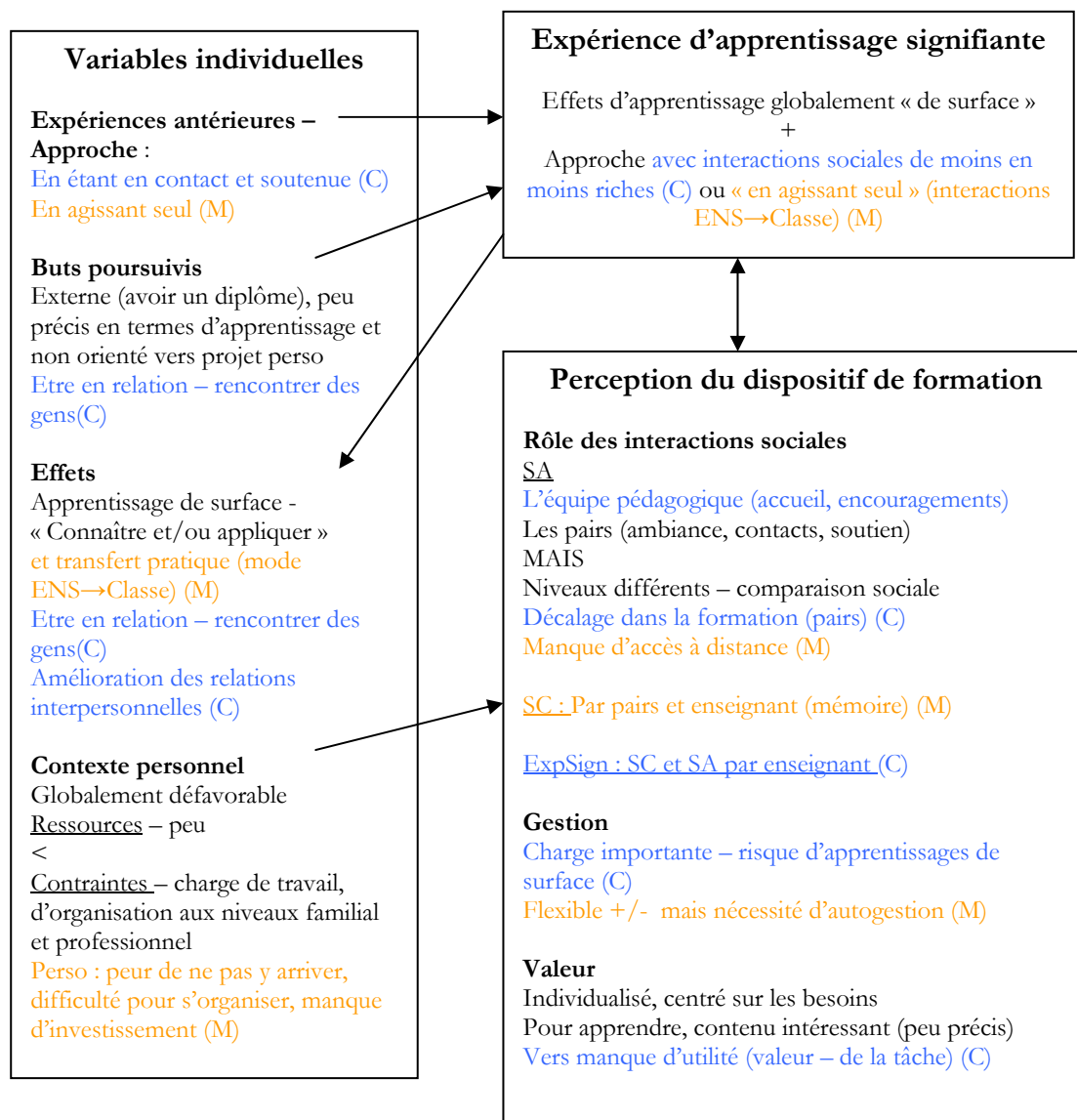


Figure 21 – Comprendre le rôle des IS dans les expériences d'apprentissage significatives – Claire et Michel

On peut là se demander quelle est l'interaction entre les variables. Est-ce que le contexte personnel est premier ou est-ce l'expérience difficile vécue par les étudiants qui va entraîner une perception de plus en plus négative de leur contexte de vie ? En effet, Laura et France

parlent aussi de certaines contraintes similaires (déplacements, organisation, charge) mais celles-ci semblent avoir moins d'impact dans leur expérience.

Un élément permettant de comprendre la présence exclusive des interactions avec l'enseignant, concerne la perception que Claire et Michel ont de leurs pairs. Même s'ils les perçoivent comme source de support socio-affectif (soutien, contacts, ambiance), ils évoquent tous les deux la question de la comparaison sociale qui leur a posé problème dans leur expérience. Ils perçoivent tous deux des niveaux de compétence différents entre eux et leurs pairs, ce qui peut permettre de comprendre l'absence d'interactions socio-cognitives avec ces derniers dans leurs expériences signifiantes.

Voyons à présent ce qui permet de comprendre les processus différents utilisés par ces étudiants, pour globalement les mêmes effets d'apprentissage.

Qu'est-ce qui permet de comprendre plus spécifiquement l'usage d'un processus de moins en moins interactif chez Claire, associé à un effet d'apprentissage de surface ? Le fait que Claire adopte un processus interactif est à rapprocher de ce qu'elle nous dit de ses expériences antérieures, de ses buts, des effets de la formation et de la perception du rôle des autres dans le dispositif (voir en bleu dans la figure). Ces différentes variables ont en commun la dimension « relationnelle » de type socio-affectif. Claire apprend en étant en contact et soutenue, elle a un but relationnel (elle souhaite rencontrer des gens), les effets de la formation sont le fait d'avoir pu rencontrer des gens et d'avoir amélioré ses relations interpersonnelles. Les acteurs du dispositif (enseignant et pairs) sont essentiellement sources de support socio-affectif. Les enseignants peuvent être sources de support socio-cognitif (ce qui permet de comprendre leur place exclusive dans l'expérience signifiante) contrairement aux pairs du fait de la comparaison sociale évoquée plus haut. Celle-ci est d'autant moins bien vécue que Claire a choisi de suivre la formation sur deux ans et qu'elle se sent en décalage par rapport à ses pairs. Enfin, l'évolution vers des interactions sociales de moins en moins riches, pourrait se comprendre étant donné le désinvestissement progressif de Claire dans la formation. Celui-ci se marque notamment par le fait qu'elle va commencer à percevoir le dispositif comme manquant d'utilité pour elle dès l'entretien 2.

A présent, qu'est-ce qui permet de comprendre plus spécifiquement l'usage d'un processus individuel chez Michel, associée à un effet d'apprentissage de surface ? Michel présente des éléments complémentaires, pour comprendre l'adoption de cette approche de surface. En ce qui concerne son contexte personnel, Michel a peur de ne pas y arriver, dit avoir une difficulté pour s'organiser et reconnaît un manque d'investissement, qui renvoie à la question du but de formation (externe, peu précis en termes d'apprentissage). Par ailleurs, sa difficulté d'organisation fait écho avec sa perception d'un dispositif flexible mais nécessitant de l'autogestion, qui lui fait visiblement défaut. A ce niveau, il va évoquer le manque ressenti de ses pairs à distance : ceux-ci sont perçus comme un support socio-affectif important, leur présence et le fait de devoir réaliser des travaux communs, le forçant à se mobiliser. Comment comprendre le processus « individuel » d'apprentissage ? Tout d'abord, à part les interactions de type entraide, quel intérêt des interactions riches dans une expérience visant des apprentissages « de surface » ? Les seules interactions utiles sont celles de type « exploiter de l'aide » apportées par l'enseignant. Pourquoi les pairs n'apparaissent pas dans ces expériences signifiantes ? En plus du problème lié à la comparaison sociale évoquée plus haut (Michel vit un décalage avec ses pairs, ayant décroché dans un cours technique et n'ose plus s'adresser à eux), on peut penser que le schéma classique « enseignant – apprenant » est prédominant chez Michel, apparaissant à la fois dans ses expériences antérieures et dans les effets d'apprentissage de type [connaître

et/ou appliquer] avec transfert sur ce même mode auprès de ses étudiants. Michel va malgré tout évoquer le support socio-cognitif apporté par les pairs dans son expérience générale et ce dans le dernier entretien.

COMPRENDRE À PARTIR DES CARACTÉRISTIQUES DU DISPOSITIF

Voyons comment comprendre ces expériences dans le dispositif de formation DES-TEF. Un des éléments assez centraux de ces expériences concerne le projet personnel de l'étudiant. On a vu que le fait que le but de formation de l'étudiant soit centré sur ce projet est accompagné d'expériences d'apprentissage « en profondeur » associées à un processus actif avec interactions riches. A l'opposé, quand le but de l'étudiant est moins orienté vers ce projet, on voit apparaître plutôt des expériences d'apprentissage signifiantes de surface, associées ou non avec un processus interactif. Comme nous l'avons décrit au point 8.3, le dispositif DES-TEF est conçu sur base de ce projet personnel que l'étudiant doit décrire dans son dossier d'entrée et qui guidera toute sa formation. La plupart des cours servent à alimenter ce dernier. Ainsi, dans le cas où le projet personnel est peu moteur pour l'apprenant et ne constitue donc pas un but de formation central, l'engagement dans les cours est probablement difficile, et l'investissement sera ainsi perçu comme particulièrement lourd par rapport aux buts visés.

Ainsi même si les quatre étudiants perçoivent le dispositif comme source d'une grande charge de travail, celle-ci est vécue d'autant plus intensément quand le niveau d'engagement est plus faible. Nous avons malgré tout relevé que tous évoquent le risque d'apprentissage de surface du fait de la lourdeur de la formation.

Comment comprendre la perception de cette charge pour les étudiants ? Ce dispositif est centré sur des démarches actives et interactives demandant beaucoup d'investissement. Il s'agit par ailleurs d'un nouveau mode de formation et de communication pour les étudiants qu'ils doivent apprendre. On verra que la même perception de charge apparaît dans le DESS STAF.

Par ailleurs, on aurait pu penser que la centration sur le projet de l'apprenant renforcerait des processus individuels or nous observons dans cette étude que c'est dans les expériences où le projet est très prégnant que les processus interactifs apparaissent.

Malgré le fait que le dispositif peut générer selon les étudiants des approches de surface, de part la charge qu'il représente, le fait que des apprentissages en profondeur apparaissent tient à une autre dimension majeure du dispositif de formation : il soutient l'activité de l'apprenant par des méthodes variées (analyse de cas, présentation de vécus pratiques, travaux/exercices pratiques, conférences débats, le travail de fin d'études, le carnet de bord etc.). Par ailleurs, le fait que des processus interactifs apparaissent dans les expériences signifiantes tient au fait que les interactions sociales sont particulièrement valorisées dans la formation : le recours aux anciens comme personnes ressources, les moments d'échanges informels autour d'un repas, les nombreuses occasions d'échange dans les cours, etc. Rappelons comme nous l'avons indiqué dans la description du dispositif que les étudiants ont initié cette année là une liste de discussion, permettant de rassembler les étudiants des différentes années ainsi que les enseignants. Cette initiative met en évidence le lien qui s'est tissé entre les étudiants et l'intérêt qu'ils ont perçu des apports des autres dans leur pratique. On comprend mieux ainsi la perception des autres comme ressources potentielles

d'apprentissage, évoquée par Laura et France : cela suppose que le dispositif de formation donne la possibilité de s'en rendre compte par des discussions, des partages, et qu'il permette à chacun de mieux percevoir les compétences des autres. Même si Michel parle peu de l'apport socio-cognitif de ses pairs, il évoque une situation particulière qui a dû favoriser cet apprentissage des autres dans le DES-TEF, dans le cas d'un tour de table qui avait eu lieu en début d'année.

Un autre élément imputable au dispositif, et plus précisément à un de ses acteurs, et qui a pu favoriser l'apparition d'interactions riches est le climat favorable aux échanges, permettant de ne pas se sentir jugé (cas de France). Celui-ci, assuré par un enseignant est d'autant plus important dans un contexte de niveaux de compétences variées. Cependant, cette différence de compétences a été moins bien vécue par deux étudiants : la comparaison sociale les a empêchés de percevoir leurs pairs comme source de soutien socio-cognitif. Dans un cas, il s'agit d'un étudiant qui décroche dans son apprentissage, qui perçoit qu'il n'est plus à niveau et n'ose pas interagir avec ses pairs pour demander de l'aide (Michel). Dans l'autre cas (Claire), la perception du décalage avec ses pairs (ressenti dès le début de la formation) est renforcée car elle a choisi d'étaler la formation sur deux ans (Claire).

Enfin, on a pu voir également l'importance du soutien socio-affectif reçu des pairs pour soutenir les étudiants dans un dispositif complexe et lourd : les moments de convivialité et d'échanges informels ont lieu essentiellement aux pauses qui semblent très investies. Les étudiants se sentent soutenus, écoutés. Cependant, cette « présence sociale » des pairs semble avoir fait défaut à Michel durant le deuxième semestre consacré aux modules à option. Michel dit qu'il y a moins de travaux de groupe, que les rencontres en présentiel sont plus espacées : il n'a plus ses pairs pour le « stimuler », pour le forcer à travailler. Ainsi, les pairs sont perçus pour cet étudiant comme source de « pression » sociale et moins comme source de soutien. En effet, le dispositif demande une forte dose d'autogestion et pour des étudiants comme Michel ayant des difficultés en la matière, rien ne semble prévu pour les aider. Les pairs peuvent représenter en ce sens un soutien important et notamment dans des tâches collaboratives, l'étudiant ressentant la pression sociale pour avancer. Alors, si on reprend la description détaillée du DES-TEF, il y a en effet un clivage entre la période de septembre à janvier pendant laquelle les cinq cours obligatoires sont répartis et le 2^e semestre allant de janvier à mai/juin ne comportant plus que 3 cours pour Michel. Cependant, en ce qui concerne les travaux de groupe, seul un cours obligatoire comporte une activité de groupe à distance. Et sur les trois cours à option choisis par Michel, un est basé sur une activité collaborative à distance. Michel n'a donc pas eu plus de cours impliquant du travail collaboratif entre le 1^e et le 2^e semestre mais a par contre eu un calendrier probablement plus serré, avec des prises d'information et des discussions collégiales, qui ont apparemment soutenu davantage son engagement que les activités individuelles et même collaboratives des cours à option (de plus centrées sur le projet).

9.5.2 L'EXPÉRIENCE DE LA COLLABORATION À DISTANCE ET LE RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES

L'apprentissage collaboratif à distance ne fait pas partie des expériences significatives positives des étudiants de notre étude. Seule Laura, au cours de l'entretien 2, va évoquer l'apprentissage collaboratif dans une expérience dans laquelle elle a le sentiment de ne pas avoir appris. Pour expliquer cette expérience, elle va parler d'un problème d'organisation

du travail dans le groupe mais également d'un manque de temps tel que prévu par le scénario du cours.

Cependant, Laura va être la seule à dire avoir appris par ses interactions avec les autres dans l'activité collaborative à distance dont nous avons analysé l'expérience. Les moments d'interactions significatifs sont : construire avec un pair (collaboration sur une tâche) et discuter (voir d'autres points de vue). Elle va d'ailleurs en reparler dans l'entretien suivant (l'entretien 2) pour le mettre en contraste avec l'expérience négative de la collaboration évoquée ci-dessus.

Pour les trois autres étudiants, il n'y a donc pas de référence à des activités collaboratives dans leurs expériences significatives. Et en ce qui concerne l'expérience de l'activité spécifique de collaboration à distance, ils disent tous les trois qu'ils y ont appris quelque chose mais plutôt au moment de la séance finale de débriefing, par les apports de l'enseignant. Quand des échanges sont évoqués par les étudiants, ils portent sur l'organisation du travail, l'envoi des contributions voire du soutien d'ordre affectif (Claire).

Ce que nous avons relevé d'intéressant sont les effets de ces expériences de collaboration au niveau de la pratique professionnelle des étudiants. Laura et France vont montrer un changement de processus dans le travail avec leurs collègues. Laura, en évoquant la réalisation de projets pédagogiques, passe d'une démarche solitaire à une démarche collaborative (faire avec). France, dans le cadre de la formation de ses collègues aux TIC, passe d'une démarche « montrer, former » à une démarche « faire avec, accompagner les projets ». Claire, même si elle n'a pas profité réellement de l'apport cognitif des autres dans cette expérience, va également dire son intérêt de l'approche collaborative mais pour l'appliquer à ses étudiants.

COMPRENDRE À PARTIR DES VARIABLES EXPLORATOIRES

Quels sont les éléments qui nous permettent de comprendre l'expérience positive des interactions vécue par Laura dans l'activité spécifique de collaboration ? Même si Laura reconnait l'apport cognitif potentiel de ses pairs, nous avons vu, que la perception du travail de groupe reste assez négative pour Laura tout au long des entretiens : manque de réactivité de ses pairs, pas assez de temps pour aller plus loin dans les discussions, manque d'organisation, manque de temps (lié au scénario du cours), investissement différent des membres, manque de tutorat. Cependant, au moins trois éléments nous permettent de comprendre qu'elle ait pu parvenir à dépasser ces obstacles : son but de formation orienté vers des compétences transversales et sociales, les deux occasions de vivre des expériences négatives de situations collective (test du *chat*) et collaborative à distance (entretien 2) et son expérience de tutrice dans un dispositif de formation collaborative à distance (où elle a été accompagnée et où elle a pu porter un regard réflexif sur son expérience).

Pour comprendre l'absence de l'approche collaborative dans les expériences significatives des autres étudiants, il s'agit d'envisager plusieurs éléments de compréhension. Tout d'abord, il s'agit d'une approche nouvelle pour les quatre étudiants. Si Laura a finalement investi ce type d'activités, c'est bien car elles avaient du sens par rapport à son but de formation : Laura nous l'a par ailleurs confirmé lors de la séance de validation de son analyse de cas. Ainsi, les quatre étudiants en entrant dans le dispositif, montrent un processus d'apprentissage soit solitaire (Laura et Michel), soit déjà interactif de type « sollicitation d'aide » (France) ou de type « être soutenu, être en contact » (Claire). Seules Laura et France

expriment leur perception des autres comme pouvant potentiellement être sources d'apprentissage pour elles. Michel va par ailleurs exprimer sa perception de la collaboration comme nécessitant de « faire des concessions ». Enfin, n'oublions pas la perception de la charge telle qu'exprimée par les étudiants : une activité collaborative demande du temps et si on ne perçoit pas l'intérêt que cela peut représenter en termes d'apprentissage, on n'y consacrerait pas le temps nécessaire.

COMPRENDRE À PARTIR DES CARACTÉRISTIQUES DU DISPOSITIF

Comme indiqué dans la description détaillée du DES-TEF (point 8.3), les étudiants ont eu quelques expériences d'activités collaboratives à distance. Laura et France sont les étudiantes qui en ont vécu le plus dans le cadre de trois cours avec tâches partagées (cours 1.2, 2.1 et 2.2) et un cours avec discussion collective à propos d'une même tâche réalisée individuellement (Axe 1, MI). Cela représente 4 cours sur 11 pour Laura et 4 sur 9 pour France, ce qui constitue pour les deux étudiants une expérience intéressante.

En ce qui concerne Michel et Claire, ils n'en ont vécu que deux (cours Axe 1 MI et 2.1), ce qui représente pour Michel 2 cours sur 8 et pour Claire 2 sur 7.

Le dispositif de formation propose ainsi la plupart de ces activités collaboratives à distance dans les cours à option : les étudiants n'ont pas tous eu autant d'occasions de vivre ces activités en fonction des cours à option choisis. Le dispositif a par ailleurs peu de ressources d'encadrement à distance. Sur les différentes activités collaboratives concernées, seule une a été un peu encadrée à distance.

9.5.3 LES LIEUX PRIVILÉGIÉS POUR INTERAGIR ET LE RÔLE DE L'ENVIRONNEMENT MÉDIATISÉ

Nous avons repris dans le Tableau 34 les situations choisies par les quatre étudiants lors des entretiens 1, 2 et 3, pour décrire leurs expériences significantes, positives ou négatives. Ce qui interpelle à la première lecture de ce tableau est le choix massif de situations présentiels, ceci étant davantage marqué pour les situations dans lesquelles les étudiants ont le sentiment d'avoir appris. Seule Laura fait référence à des situations distantes, hors des cours présentiels en tant qu'expérience positive et négative. France fait référence à une situation distante en tant qu'expérience négative et Michel à une situation « hybride » positive. France quant à elle va évoquer une situation de cours complètement médiatisée à distance, mal vécue et finalement abandonnée.

A côté de la question présence/distance, l'environnement médiatisé est également très peu présent dans les situations choisies. Laura y fait référence dans le cadre de deux situations distantes (l'une vécue positivement et l'autre négativement) et France quand elle évoque la seule situation distante et négative.

Si on reprend les expériences significantes telles que décrites au point 9.5.1, quand des interactions sont évoquées, elles se passent exclusivement dans une situation présentielle (plutôt dans les situations présentiels de cours, sauf pour Laura, dans l'entretien 3). Les

interactions à distance via l'environnement médiatisé sont évoquées par Laura dans une expérience dans laquelle elle n'a pas le sentiment d'avoir appris.

TABLEAU 34 – SITUATIONS RELATIVES AUX EXPERIENCES SIGNIFIANTES DES ETUDIANTS DU DES-TEF

	Entretien 1		Entretien 2		Entretien 3	
	Exp.+	Exp.+	Exp. +	Exp. -	Exp. +	Exp.-
Laura	[Présentielle] [Prise d'Information] (5)	<i>Hors disp</i>	[Distante/Prés.] [Traitement Collectif] [Médiatisée] (test <i>chat</i>)	[Distante] [Traitement Collectif] [Médiatisée] (1.2)	[Distante/Prés.] [Traitement Individuel] (mém.)	[Présentielle] [Prise d'Information] (cours P)
France	<i>Hors disp</i>	<i>Hors disp</i>	[Présentielle] [Traitement Collectif] (1.3)	[Distante] [Traitement Indivuel] [Médiatisée] (4.2)	[Présentielle] [Traitement Collectif] (1.3)	[Présentielle] [Prise d'Information] (5)
Claire	<i>Hors disp</i>	[Présentielle] [Traitement Collectif] (1)	[Présentielle] [Prise d'Information] (5)	[Présentielle] [Prise d'Information] (5)	[Présentielle] [Prise d'information] (2)	[Présentielle] [Prise d'Information] (5)
Michel	[Présentielle] [Prise d'Information] (1)	-	[Présentielle] [Traitement Individuel] (3.4)	[Présentielle] [Traitement Individuel] (3.5)	[Présence/Dist] [Traitement Individuel] (3.4)	[Présentielle] [Traitement Individuel] (3.4)

Comme nous l'avons vu au point précédent pour l'activité spécifique de collaboration à distance, seule Laura va évoquer des interactions de type socio-cognitif avec ses pairs dont certaines se passent en présentiel (car un de ses pairs a des soucis pour utiliser le forum) et d'autres via le forum mais sont écourtées faute de temps. Les autres interactions évoquées à distance sont davantage de l'ordre de l'organisation du travail de groupe et d'un soutien affectif reçu par Claire. Ainsi, c'est en présentiel, lors de la séance finale avec l'enseignante que les trois autres étudiants disent avoir essentiellement appris.

Ce peu d'investissement du mode distant interpelle et interroge sur l'impact des activités organisées à distance sur l'expérience d'apprentissage.

Notons deux éléments qui mettent en évidence une certaine appropriation des technologies par les étudiants pour interagir : la création d'une liste de diffusion du DES-TEF permettant de soutenir la communauté des acteurs du dispositif et initiée par les étudiants (Laura, France), l'utilisation d'un outil externe (MSN) permettant de mieux répondre à un besoin d'interaction synchrone (Laura, France).

COMPRENDRE À PARTIR DES VARIABLES EXPLORATOIRES

Plusieurs variables nous semblent intéressantes à prendre en compte pour comprendre l'investissement préférentiel du présentiel pour interagir, ainsi que le peu de place de la distance et de l'environnement médiatisé dans les expériences d'apprentissage.

La première de ces variables est la perception que les étudiants ont du mode présentiel et du mode distant. Le présentiel (les cours présentiels) c'est pour

- apprendre (France et Michel),
- se revoir et discuter de son projet mais pas pour apprendre (Laura),
- construire la relation entre pairs de manière à travailler en confiance à distance, dans un climat favorable (Laura, France),
- être soutenu par ses pairs – esprit de corps (Claire, Michel)
- structurer et rythmer l'expérience - support à l'autogestion (Michel).

Le mode distant, c'est pour garder contact, ne pas être isolé (Laura, Claire, Michel). Point. La perception est ainsi nettement plus limitée. Par ailleurs, certains éléments de perception négatifs sont évoqués relativement au mode distant : problème de temps pour recevoir les feedbacks (Laura), une situation distante médiatisée perçue comme peu claire (France) ou trop « énergivore » (Claire), le manque des pairs à distance en cas de difficulté d'autogestion (Michel).

Une autre variable importante est la perception de l'environnement technologique. Les étudiants en ont une perception plutôt négative dans l'ensemble et un usage limité. Soit ils le considèrent lourd à prendre en main et à utiliser et évoquent des problèmes de connexion (Laura, France), soit ils l'évoquent peu dans les entretiens (Claire, Michel), ce qui se comprend par leur usage limité. Les usages évoqués sont ceux liés au forum (Laura, France) et un peu le *chat* (Laura). En fin de formation, Laura va par ailleurs dire la désertion de la plate-forme pour utiliser des outils externes comme MSN (outil permettant un échange synchrone de personne à personne donc non communautaire). Michel dit avoir utilisé l'environnement davantage « pour répondre aux demandes », ce qui correspond bien à l'approche générale de surface que nous avons mis en évidence dans son expérience d'apprentissage. Enfin, France et Claire vont évoquer pour des raisons différentes leurs difficultés liées au suivi des activités médiatisées à distance. France en parle à propos d'un cours qui devait se donner entièrement à distance, faute d'étudiants, et évoque un problème de clarté du scénario du cours : elle pense ainsi demander des informations complémentaires à l'enseignant mais ne semble pas très motivée à suivre le cours (elle ne l'a pas finalement suivi puisqu'il n'est pas dans les cours validés pour son diplôme). Est-ce le fait de devoir davantage prendre l'initiative de consulter l'enseignant pour avoir des informations ? Est-ce plutôt un problème de « présence sociale », de « désindividuation » ? En effet, c'est l'assistant du DES-TEF qui a annoncé aux étudiants, par mail, que le descriptif du cours était en ligne... a-t-il manqué par exemple un accueil de la part de l'enseignant ? Claire quant à elle va dire sa difficulté à réaliser les activités données par un enseignant, visant à rattraper une séance de cours ratée. Elle estime que la charge aurait été trop grande pour réaliser ce travail de remplacement et par ailleurs, elle n'aime pas lire des notes à l'écran. Il nous semble que cette difficulté pourrait aussi se comprendre par le fait que Claire dit avoir besoin d'être soutenue pour apprendre, d'être en contact. Or l'activité à réaliser à distance est à faire seul, sans soutien direct.

Enfin, le contexte personnel nous semble également important à considérer pour comprendre l'investissement privilégié du présentiel pour interagir. Les étudiants ont tous insisté sur la charge que représente la formation par rapport à leur contexte de vie, même si Laura et France semblent l'avoir mieux géré. On peut ainsi comprendre que les étudiants se centrent sur l'essentiel pour accomplir leur formation : ils profitent pleinement des séances présentielles où ils ont à leur disposition tous les acteurs impliqués pour discuter des différents sujets des cours et de leur projet. A distance, comme l'accès aux autres est peu aisé via l'environnement (sauf en fin de formation où certains ont investi MSN), demande

un temps de réponse (en asynchrone) ou de prendre rendez-vous, il est plus simple de travailler seul. Par ailleurs, Laura et France ont un contexte social et/ou professionnel potentiellement riche pour les échanges : elles y trouvent peut-être suffisamment de ressources pour alimenter leur expérience d'apprentissage.

Enfin, n'oublions pas les difficultés plus personnelles liées aux stratégies d'organisation évoquées par Michel. Le présentiel et la présence de ses pairs lui apportent une structure, un cadre qui rythme son expérience d'apprentissage. A distance, il semble perdre ce cadre et dit avoir plus de difficulté pour autogérer ses activités. Ceci met en évidence le manque de « présence sociale » ressentie à distance.

COMPRENDRE À PARTIR DES CARACTÉRISTIQUES DU DISPOSITIF

Voyons à présent ce qui, dans la configuration du dispositif, permet de comprendre le choix et l'investissement préférentiel des situations présentiels pour apprendre.

Nous avons mis en évidence au point 8.3 que le dispositif présente des modules introductifs en majorité hybrides, les modules spécialisés comportent davantage de cours plus présentiels. Alors à quels modules les situations choisies par les étudiants vont-elles se référer ? On voit dans le Tableau 35, que la majorité des situations évoquées dans les expériences positives sont présentiels : ces situations réfèrent pour moitié à des cours hybrides de ratio 50/50 et pour l'autre moitié à des cours en grande partie présentiels. En ce qui concerne les cours essentiellement présentiels, on peut comprendre que ce soit une situation présentielle qui ait davantage fait sens pour l'étudiant. Mais quid pour les cours hybrides ? Pourquoi les activités prévues à distance n'apparaissent pas dans l'expérience positive ? Et si on regarde de plus près les cours hybrides en question, il s'agit dans deux cas (2 et 5) de cours prévoyant à distance la réalisation d'activités en mode autonome. Pour un de ces cours (5), les activités prévues à distance sont uniquement prévues pour les étudiants qui ratent un cours présentiel : pour Laura, il s'assimile donc à un cours présentiel puisqu'elle était très régulière et pour Claire, on sait que ces activités lui ont posé problème, disant que c'était trop « énergivore ». Nous avons également interprété ce problème comme le fait qu'elle devait réaliser les activités seule, sans soutien direct. L'autre cours hybride (1) est le seul pour lequel des échanges aient été scénarisés à distance : une discussion sur le forum était prévue à propos d'une activité réalisée individuellement. Rappelons que nous avons mis en évidence la difficulté pour Claire et Michel (concernés par cette situation) d'interagir avec leurs pairs pour apprendre.

Si on analyse à présent les modules concernés par les expériences négatives, il s'agit encore une fois de cours hybrides voire où le présentiel a beaucoup de place, à l'exception d'un cours mais qui n'a finalement pas été suivi par l'étudiante (France, cours 4.2). Et pourtant, là aussi, ce sont les situations présentiels qui sont le plus retenues dans les expériences négatives, à part pour Laura et France (cours non suivi).

TABLEAU 35 – SITUATIONS EVOQUEES DANS LES EXPERIENCES SIGNIFIANTES – MODULES CONCERNES

Exp	Situation évoquée	Par	Module	Ratio P/D	Prés	D	
+	[Présentielle]	Claire, Michel	1	30 14/16	I	TI TC	L'activité de groupe à distance est un échange sur une activité réalisée individuellement et se passe via les forums avec un modérateur (assistant). Elle est introduite en présentiel.
+	[Présentielle]	France	1.3	15 15/0	I TC	-	Deux journées entièrement en présentiel.
+	[Présentielle]	Claire	2	15 7/8	I	TI	1 journée en présentiel introduisant des travaux à réaliser de manière autonome par l'étudiant suite à la séance.
+	[Présentielle]	Michel	3.4	30 21/9	TI	-	Séances pratiques en présentiel et projet à réaliser de manière autonome.
+	[Présentielle]	Michel	3.5	30 28/2	TI	-	Séances de cours théoriques et pratiques en présentiel (pas de travaux demandés à distance).
+	[Présentielle]	Laura, Claire,	5	30 18/12	I	TI	Cours théoriques. Activités de remplacement pour les étudiants ne participant pas au cours présentiel.
+	[Dist/Prés]	Laura	mémoire	60 5/55	-	TI	Réalisation du travail de fin d'étude présentant son projet. Rencontres prévues avec le promoteur en janvier, février et en avril
+	[Dist/Prés.] [Médiatisée]	Laura	Test <i>chat</i>				
-	[Distante] [Médiatisée]	Laura	1.2	15 8/7	I TC	TC	Activité collaborative à distance – groupes de 4 étudiants. Pas de tutorat à distance.
-	[Présentielle]	Michel	3.4	30 21/9	TI	-	Séances pratiques en présentiel et projet à réaliser de manière autonome. Pas d'activité prévue à distance.
-	[Distante] [Médiatisée]	France	4.2	15 0/15	I	TI	Activité en lien réalisée à distance avec le projet de l'apprenant. Organisé en 02-03 complètement à distance car pas assez d'étudiants
-	[Présentielle]	France, Claire	5	30 18/12	I	TI	Cours théoriques. Activités de remplacement pour les étudiants ne participant pas au cours présentiel.
-	[Présentielle]	Laura	Cours P				Cours présentiels

Qu'en est-il de l'activité spécifique de collaboration à distance ? On a mis en évidence que c'est le retour fait par l'enseignante en présentiel qui a davantage fait sens dans les expériences d'apprentissage. Pourtant le module concerné par cette activité est en mode hybride (2.1) de ratio 50/50. Deux éléments du dispositif peuvent permettre de

comprendre le peu d'investissement du mode distant pour interagir dans le groupe : le temps pour réaliser l'activité (évoqué par ailleurs par Laura) et le fait qu'il n'y ait pas eu de tutorat prévu à distance pour encadrer les groupes composés de 3 à 4 étudiants.

Nous avons évoqué dans le point précédent la perception de l'environnement technologique comme facteur n'ayant pas favorisé l'appropriation des situations médiatisées dans les expériences d'apprentissage. WebCT est une plate-forme conçue à la base pour la diffusion de contenu. Y organiser un espace d'interactions riches est donc un grand défi pour tout concepteur de formation. Les étudiants ont malgré tout pu l'utiliser visiblement sans difficulté et en repérant rapidement les contraintes, pour aller vers des outils extérieurs leur permettant de mieux soutenir les interactions sociales (MSN, liste de diffusion). Cette appropriation des outils a probablement été favorisée par la préparation prévue dans le dispositif (lors d'une séance de cours au début de la formation) pour la prise en main de la plate-forme, et par l'usage régulier fait par les étudiants du forum, du calendrier et des ressources.

Au-delà de l'usage même de l'environnement technologique, il importe d'évoquer l'organisation de la formation et le fait que les interactions sont majoritairement soutenues en présentiel, dans les cours, les moments de régulation, les pauses, les rencontres avec la personne ressource, les séminaires, etc. Il semble qu'il y ait peu d'interactions soutenues à distance de manière globale dans les cours, comme nous avons pu le mettre en évidence dans la description du dispositif. Beaucoup de cours « à option » sont en grande partie présentiels. Et quand ils prévoient des activités à réaliser à distance, les enseignants semblent se concentrer sur les séances présentielles pour interagir avec les étudiants, très peu d'accompagnement à distance est scénarisé dans le dispositif. Le seul assistant du dispositif gère essentiellement les aspects organisationnels et intervient dans quelques cours pour assurer un peu de suivi à distance.

9.5.4 EN SYNTHÈSE

En ce qui concerne le rôle des interactions sociales dans les expériences d'apprentissage significantes, nous avons mis en évidence plusieurs configurations.

Une première est caractérisée par des effets d'apprentissage en profondeur (Laura et France). Ces effets sont associés à des processus interactifs soit avec l'enseignant, dans une situation classique de classe (prise d'information), soit avec les pairs ou une personne ressource dans une situation d'activité individuelle ou collective (traitement). Dans un cas, on note une évolution du rôle que prennent les interactions sociales dans l'expérience, l'étudiante passant d'un processus actif individuel à un processus interactif avec interactions riches.

Cette configuration est associée à certaines variables individuelles, de perception du dispositif et de conditions du dispositif de formation.

- Expérience antérieure : processus actif voire déjà interactif (sollicitation d'aide)
- But de formation centré sur la réalisation d'un projet (marque d'engagement actif dans la formation)
- Contexte personnel perçu comme globalement favorable (en lien avec but de formation : la charge perçue est importante mais gérable)

- Perception du dispositif : perception des pairs comme ressources potentielles pour apprendre, perception d'un climat favorable aux échanges (respect de la parole).
- Le dispositif du DES-TEF est fondé sur des méthodes de formation actives, soutient de nombreuses occasions d'échanges et notamment dans les cours et est organisé sur la base de la réalisation d'un projet personnel.

Il importe de noter que l'évolution du processus d'apprentissage de Laura est à rapprocher de son but de formation qui vise notamment l'acquisition de compétences de collaboration.

Par ailleurs, dans cette configuration, on note des effets de la formation en termes d'acquisition de compétences sociales (questionnements sur la relation aux autres, « ne pas juger... »), d'un impact sur la pratique avec les collègues, sur un mode plus collaboratif (faire avec) et de la participation à la liste de diffusion avec acteurs du dispositif (création par Laura et un pair).

Deux autres configurations sont caractérisées par des effets d'apprentissage globalement de surface. L'une est associée avec un processus plutôt individuel, dans une situation de classe, soit lors de prises d'information, soit lors d'une activité individuelle. Les seules interactions évoquées alors sont celles de l'enseignant s'adressant à la classe. L'autre est associée à un processus plus interactif, toujours dans une situation de classe, de type prise d'information, où l'étudiant évoque des interactions exclusivement de la part de l'enseignant (entre elle et l'enseignant ; enseignant avec la classe).

Ces deux configurations présentent certaines similitudes quant aux variables associées.

- But de formation externe à l'apprentissage (avoir un diplôme), peu centré sur le projet ; buts d'apprentissage peu précis
- Contexte personnel perçu comme globalement défavorable (en lien avec but de formation : la charge perçue est importante et difficilement gérable)
- Perception du dispositif : perception de comparaison sociale (les autres sont plus compétents ; décalage dans l'apprentissage du fait de faire la formation en 2 ans)
- Le dispositif du DES-TEF est fondé sur des méthodes de formation actives, soutient de nombreuses occasions d'échanges et notamment dans les cours et est organisé sur la base de la réalisation d'un projet personnel.

Voyons ce qui différencie ces deux configurations. En ce qui concerne le processus plus individuel (Michel) :

- Expérience antérieure : processus actif individuel
- Contexte personnel : peur de ne pas y arriver, difficulté pour s'organiser, manque d'investissement.
- Perception du dispositif : flexible mais nécessité d'autogestion
- Effets : transfert dans la pratique des ressources reçues, sur le même mode qu'il l'a reçu (enseignant → enseigné).

En ce qui concerne le processus plus interactif de type « relationnel » (Claire) :

- Expérience antérieure : apprendre en étant en contact et soutenue
- Perception du dispositif : importance du support SA apporté par l'équipe pédagogique et les pairs ; vers un manque d'utilité
- Effets les plus marqués : être en relation, rencontrer des gens, amélioration des relations interpersonnelles.

En ce qui concerne le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage collaboratif à distance, nous avons fait plusieurs constats.

L'apprentissage collaboratif à distance ne fait pas partie des expériences significatives des étudiants de notre étude ; il apparaît pour une étudiante comme situation dans laquelle elle a le sentiment de ne pas avoir appris.

L'analyse de l'activité spécifique de collaboration à distance a mis en évidence le peu de rôle cognitif joué par les interactions entre les pairs : les interactions ont servi à la gestion du travail de groupe. Seule une étudiante (Laura) évoque des interactions cognitives avec ses pairs (en présentiel et à distance) qu'elle perçoit comme ayant favorisé son apprentissage. Les autres étudiants estiment avoir essentiellement appris lors de la séance finale présentielle de débriefing de l'activité avec l'enseignante.

Plusieurs variables nous permettent de comprendre la non appropriation des activités collaboratives à distance :

- Expérience antérieure : approche nouvelle pour les étudiants de notre étude ;
- Perception de la collaboration : « faire des concessions » (Michel) ;
- Perception du dispositif : charge importante – collaborer et de surcroît à distance demande du temps – pour s'y investir, il faut en percevoir l'intérêt ;
- Le dispositif de formation propose plusieurs cours avec des activités collaboratives à distance, dans les cours à option : les étudiants n'ont pas tous eu autant d'occasions de vivre ces activités en fonction des cours à option choisis. Le dispositif dispose par ailleurs de peu de ressources d'encadrement à distance. Sur les différentes activités collaboratives concernées, seule une a été un peu encadrée à distance.

En ce qui concerne le cas particulier de Laura, qui a pu quelque peu investir une activité de collaboration à distance, plusieurs éléments de compréhension ont été mis en évidence :

- Son but de formation orienté vers l'acquisition de compétences de collaboration ;
- Des occasions de vivre des expériences négatives de collaboration à distance et d'y porter un regard métaréflexif ;
- Son expérience de tutrice dans une expérience de collaboration à distance.

En ce qui concerne les lieux privilégiés pour apprendre et le rôle de l'environnement médiatisé, nous avons fait plusieurs constats.

Nous avons relevé un choix massif de situations présentiels dans les expériences significatives, positives ou négatives (seule exception : Laura). L'environnement médiatisé est également très peu présent dans les situations choisies. Les interactions ont lieu en présentiel. Même constat pour l'activité spécifique de collaboration à distance : seule Laura va évoquer des interactions socio-cognitives avec ses pairs, en présentiel et à distance. Pour les autres étudiants, les interactions ont lieu en présentiel, avec l'enseignante essentiellement. Ce peu d'investissement du mode distant interroge sur l'impact des activités organisées à distance sur l'expérience d'apprentissage.

Nous avons mis en évidence plusieurs variables permettant de comprendre cette expérience préférentielle :

- La perception du mode distant est nettement plus limitée que celle du mode présentiel ;
- Perception négative de l'environnement technologique (lourd à utiliser, manque d'accessibilité) et usage limité ;
- Perception d'un manque de clarté d'un cours décrit uniquement en ligne voire également un manque de présence sociale de l'enseignant pour accueillir les étudiants ;
- Perception d'une plus grande charge de travail pour réaliser des activités de remplacement à distance : problème du travail autonome – manque de soutien à distance.
- Perception de la charge de travail dans le dispositif – concentration sur l'essentiel, les cours présentiel offrant toute l'accessibilité aux ressources humaines.
- Perception du présentiel comme soutien à la gestion du travail (Michel) – structurant, rythmant.
- Le dispositif de formation (cours suivis par les étudiants de notre étude) présente des modules introductifs en mode hybride mais des cours à option fonctionnant davantage sur un mode présentiel. Même dans les cours hybrides, l'accompagnement à distance est minimal. Les interactions sont essentiellement soutenues en présentiel. Pour l'activité spécifique de collaboration à distance : problème de temps pour réaliser l'activité et pas de tutorat prévu à distance.
- L'environnement technologique est essentiellement composé de la plate-forme WebCT : environnement de type « diffusion de contenu », présentant les outils basiques d'interaction (*chat*, forum).

Malgré les obstacles relatifs au travail de groupe que Laura a relevé tout au long de ses entretiens, plusieurs éléments nous permettent de comprendre qu'elle soit parvenue à les dépasser et à profiter en partie de la collaboration avec ses pairs : son but de formation orienté vers des compétences transversales et sociales, les deux occasions de vivre des expériences négatives de situations collective (test du *chat*) et collaborative à distance (entretien 2) et son expérience de tutrice dans un dispositif de formation collaborative à distance. ■

10. ANALYSE DES EXPERIENCES D'APPRENTISSAGE DANS LE DESS STAF

10.1 JULIE

Au moment du premier entretien, Julie est maîtresse d'école enfantine depuis 22 ans (pour les enfants entre 3 et 6 ans, avant l'entrée à l'école primaire). Elle a obtenu avec sa collègue Marie (voir chapitre suivant) une année de congé-formation pendant laquelle elle est remplacée dans sa classe. En contrepartie, elle sera amenée à former et informer des collègues relativement à ce qu'elle aura appris pendant cette année. En plus du DESS STAF, elle suit une autre formation de formateurs ainsi que des cours de licence en auditrice libre. Sa formation de formateur lui permet de constituer un réseau avec d'autres enseignants.

Avec d'autres maîtresses enfantines de sa région, elle s'est intéressée à l'informatique scolaire depuis 1998. Elle a été nommée animatrice dans son école lors de l'introduction des ordinateurs (il fallait nommer un animateur pour recevoir des ordinateurs). Elle a également une formation de superviseur d'enseignant, fonction qu'elle a menée jusque deux ans auparavant, avant de se consacrer davantage à l'informatique.

Julie a quatre enfants, dont trois vivent encore à la maison et sont scolarisés.

Quelques précisions sur les conditions d'entretien. Lors du deuxième entretien qui se déroulait au terme de la semaine présentielle à TECFA, Julie était très fatiguée, et avait par ailleurs beaucoup de soucis liés à un problème familial. Entre les entretiens 2 et 3, Julie a eu un accident grave, plus ou moins un mois avant la fin de la formation.

10.1.1 RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE

RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS LES EXPERIENCES D'APPRENTISSAGE SIGNIFIANTES

Voyons les expériences d'apprentissage significantes que Julie exprime au cours des entretiens 1, 2 et 3 (citations complètes en annexe au point 5.1).

Lors du premier entretien, comme indiqué au Tableau 36, Julie fait part d'une expérience dans laquelle elle a le sentiment d'avoir appris, dans le cadre de sa pratique professionnelle. Elle a été amenée à collaborer à plusieurs reprises avec sa collègue Marie (dont nous analysons le cas au point suivant) pour construire des activités avec l'ordinateur dans la classe. Elle évoque par ailleurs une situation hybride (prés./dist. médiatisée) dans le sens où elle a travaillé à la fois en présentiel et à distance (par email) avec sa collègue.

- Bon par exemple l'utilisation de Power Point, là j'ai vraiment le sentiment d'avoir appris [...]Ça s'est fait en classe avec les enfants puisqu'on devait monter, on devait faire des petites présentations (65 :69)
- on s'est tout échangé des fois en se voyant ou bien par mail, comme ça quoi. (81:81)

Julie décrit un processus actif, dans lequel elle a été amenée à chercher et manipuler. C'est un processus aussi assez interactif avec sa collègue où elles ont été amenées à construire ensemble en s'entraîdant, en mettant leurs compétences en commun (collaborer).

- comme on n'avait pas de cours, on a dû vraiment y aller, prendre un livre, essayer, regarder, changer (69:69)
- Je parle toujours de ma collègue Marie puisqu'on a dû un petit peu se dépatouiller les deux quoi essayer, donc tout à coup il y en a une qui arrive à mettre l'image puis une autre elle arrive à mettre le texte, enfin elle c'était plutôt les images et moi c'était plutôt le son (71:71)
- Oui c'est-à-dire on a fait le montage ensemble dans les classes, en s'échangeant des informations (79:79)
- Ce qui fait qu'il y en a une qui savait faire quelque chose, une qui savait construire un nichoir mais c'était utile elle savait pas forcément comment envoyer tout ça mais moi je savais envoyer, elle elle savait construire le nichoir, (81:81)

Julie perçoit cette expérience comme ayant servi la pratique, motivant les enfants (valeur de la tâche +). Elle dit avoir appris l'usage du logiciel et estime important le fait d'avoir eu un résultat concret (connaître et/ou appliquer). Pour construire cette activité informatique dans la classe, Julie a été amenée à travailler avec Marie, à la fois en présentiel et en interagissant par email.

- Non, non, alors le jura c'est vraiment un endroit où on est rarement dans le même euh, non, justement pas, on s'est tout échangé des fois en se voyant ou bien par mail, comme ça quoi. (81:81)

Dans l'entretien 2, Julie a le sentiment d'avoir appris dans le cours projet Staf18, pour lequel elle fait référence à la réalisation du projet en lui-même qui s'est passée lors de la phase distante. Il s'agit d'un projet collaboratif (réalisé avec Marie) et cette situation est médiatisée puisque le projet doit être structuré, défini et développé dans le portail du cours.

- Staf18 par exemple j'ai l'impression d'avoir appris, parce que c'était bien structuré et j'arrivais à faire ce qu'on me disait, le laps de temps n'était pas trop court, (27:27)
- puis le fait de travailler aussi en collaboration est énorme (27:27)

Dans cette situation, Julie dit avoir agi en collaborant. Elle perçoit cette collaboration comme un support important dans son expérience et va parler de la nécessité de résolution du conflit social dans le groupe qui permet d'avancer.

- puis le fait de travailler aussi en collaboration est énorme, sans travail en collaboration j'arriverais pas, on est obligé d'ajuster, on n'a pas du tout la même vision des fois des choses, il y a des conflits mais on est obligés d'y arriver, (27 :27)

Julie va également dire avoir appris en sollicitant et en exploitant de l'aide de la part de l'enseignant. L'aide reçue était intéressante et permettait d'avancer dans le travail. Elle considère en outre que les feedbacks arrivaient rapidement (Accessibilité).

- les feedbacks que je trouvais courts mais quand même intéressants, puis qui me permettaient vraiment de continuer puis les feedbacks arrivaient, j'avais aussi a peu près moi aussi le feedback dans la tête, je me souviens qu'une fois un feedback est arrive, Marie était par terre et moi je m'attendais a celui-là, donc il me semble que ça m'a bien aidé à arriver au bout de la tâche qui est quand même assez importante. (29:29)
- j'arrivais à faire ce qu'on me disait, le laps de temps n'était pas trop court, j'avais un feedback immédiatement ou assez vite, j'étais accompagnée quand j'avais des questions donc quand je parlais

de Staf18 a d'autres personnes je disais c'est encore mieux qu'en classe, parce que je peux poser mes questions tout de suite et j'ai la réponse (27 :27)

Un troisième processus utilisé par Julie est d'exploiter les ressources mutualisées sur le portail de cours. En effet, le portail favorise la visibilité des activités. Les espaces de travail sont accessibles à tous, chacun peut voir ce que font les autres, favorisant le partage dans l'expérience. Julie va d'ailleurs dire qu'elle a utilisé le portail dans ce sens : le fait de « partager » les tâches, de ne pas être seule à devoir structurer son projet, lui a été d'une grande aide.

- tu m'aurais dit de faire ça en un mois toute seule et de structurer ma tâche a moi toute seule, c'aurait été un petit peu compliqué, j'aurais eu plus de peine tandis que là elle était déjà partagée, on savait tout de suite si on partait du mauvais ou du bon côté, (29:29)
- ce qui est difficile pour nous des fois c'est de se faire une représentation de la tâche parce que comme je te disais on débarque un peu et là on pouvait voir où en étaient les autres, qu'est-ce qu'ils avaient eu comme feedbacks, on pouvait voir les travaux des années précédentes, on avait plusieurs points de repères, parce que sans ces points de repères c'est un peu difficile, (35:35)

Julie va également dire sa perception du scénario de l'activité, qu'elle considère comme particulièrement adapté car très structurant, offrant un cadre au projet et faisable dans le délai du cours. Le scénario lui a donné un support à la gestion du temps.

- j'ai l'impression d'avoir appris, parce que c'était bien structure et j'arrivais à faire ce qu'on me disait, le laps de temps n'était pas trop court, (27:27)
- il y avait des workpackages, moi qui aurais de la peine à me fixer des cadres, là les cadres étaient clairement fixés (29:29)

Enfin, outre le fait que Julie dit avoir appris certaines choses dans cette situation, qu'elle connaît et a pu appliquer certains savoirs (Wiki, RSS) et savoir-faire (structurer une tâche, stratégies de recherche). Elle va dire avoir approfondi sa compréhension du sujet et avoir pu transférer ce qu'elle a appris en l'intégrant dans son propre portail qu'elle a développé avec sa collègue Marie à destination des enseignants.

Julie dit avoir moins appris dans le projet à réaliser pour le cours Staf12. Il s'agit d'un cours où le projet est à réaliser individuellement. Julie parle essentiellement de la partie projet à réaliser à distance. La seule médiatisation dans ce cours est le mail pour interagir avec l'enseignant et la page travaux des étudiants (à TECFA) où ils sont invités à déposer leurs documents.

- par exemple Staf12 j'ai l'impression d'apprendre beaucoup moins (35:35)

Pour différentes raisons que nous détaillerons, Julie va dans ce cours mettre en place une approche de surface (processus + intention) : elle fait le projet pour répondre aux exigences du cours.

- J'ai l'impression que je développe un projet parallèle, je vais faire ça parce qu'il faut le faire pour le cours (40:40)

Voyons d'abord les éléments sociaux que Julie décrit comme un frein à son apprentissage. D'un point de vue socio-affectif tout d'abord, Julie estime que les feedbacks reçus par l'enseignant ne sont pas suffisamment clairs, entraînant ainsi une baisse de la motivation (Problème d'accompagnement). De plus, l'accessibilité de l'enseignant est jugée également défaillante étant donné certains problèmes vécus avec l'échange de courrier (Problème d'accessibilité). Julie a également le sentiment de ne pas être comprise, ayant pourtant tenté de joindre l'enseignante par téléphone. Un autre élément est lié au fait que selon Julie il n'y

a pas une visibilité suffisante des travaux des autres étudiants, qui leur permettrait d'avoir des pistes de travail.

- les feedbacks sont pas clairs, c'est moins motivant, et c'est évident en tant qu'adulte que moins les feedbacks sont clairs moins on bosse (35:35)
- Bien on fait une tâche, on la donne, on a un petit feedback mais pas très clair, déjà il faut que la tâche parvienne, là il y a eu un problème de courrier (40:40)
- Oui de la compréhension, là par exemple, on n'a pas d'exemple de ce que les autres ont fait, pour se représenter la tâche, (42:42)
- Donc j'ai déjà essayé de lui dire, j'ai déjà essayé de lui téléphoner, on a essayé de lui envoyer des mails / elle répond, on sent qu'elle essaie d'écouter mais pour moi maintenant c'est quelque chose de parallèle. (42:42)
- Non, on sait déjà pas ce que font les autres, on peut pas voir les travaux des autres, bon on peut aller voir sur leurs pages travaux et c'est ce qu'on fait des fois, on va voir et on se base, quand on voit que A. fait quelque chose de pas trop mal mais c'est peu adapté à mon contexte à moi. Elle elle parle d'horaire, de choses pour les gens qui, pour les nageurs, c'est complètement différent de, donc j'arrive pas à trouver un exemple qui correspondrait à ce que j'attends donc là il y a pas les travaux des autres, il y a pas de comparaison possible (44:44)

Julie va également faire référence à la séance de régulation organisée pour l'ensemble de la formation lors des semaines présentielle, en disant que cette séance ne lui a pas permis de régler cette question, que c'est d'abord avec l'enseignante qu'elle pense devoir en parler. Mais Julie a finalement laissé tomber.

- bon tu vas me dire il y a des séances de régulation mais moi je trouve très difficile de donner son avis avant d'avoir parlé à la prof, donc lundi je me disais oui on pourrait parler de Staf12 mais elle est là et on lui a pas d'abord parlé à elle, ça me paraît difficile de le dire dans une séance de régulation puis aujourd'hui on l'a eu et moi je suis trop fatiguée pour entrer là-dedans (40:40)

En plus du fait que les feedbacks « pas clairs » l'ont démotivée, ils ne lui permettent pas non plus d'avancer dans la tâche (frein socio-cognitif). L'enseignante semble lui avoir permis de réaliser ce qu'elle nomme une « projet parallèle » mais cela va encore déstabiliser davantage Julie, qui ne voit pas comment cela va l'aider à réaliser le projet qu'elle souhaite (un portail pour les enseignants). Elle ne se sent pas comprise dans son projet.

- puis j'arrive pas à avoir de feedback par rapport à ça, alors finalement elle a accepté qu'on fasse un peu un boulot parallèle mais je ne sais pas où on se situe et j'ai le sentiment que pour créer mon site ça va toujours pas m'aider (40:40)
- je me sens pas comprise dans le projet que je veux faire, (40:40)
- il n'y a pas de feedback intéressant (44:44)

Un autre frein socio-cognitif pour Julie c'est le manque de collaboration dans cette activité. Elle dit parler avec Marie, mais elle ne collabore pas.

- a part avec Marie où on parle, il y a peu de collaboration, donc là c'est pas une situation où j'apprends (44:44)

En plus des aspects sociaux, Julie va également parler de sa perception de la tâche. Alors qu'elle était très motivée au départ dans l'activité par les entretiens très riches qu'elle avait pu mener (valeur +), elle ne comprend pas l'approche proposée par l'enseignante pour analyser ses entretiens : elle a le sentiment de se couper de la richesse de ceux-ci. Julie pense aussi que la méthode proposée est davantage adaptée pour développer des sites d'information plutôt que des portails coopératifs, elle n'est donc pas selon elle adaptée à ses besoins (valeur -).

Enfin, il y a également une perception négative de l'environnement médiatisé. Comme précisé plus haut, Julie a rencontré des problèmes pour atteindre l'enseignante par courrier.

Elle trouve problématique le fait de ne pas avoir accès aux projets des autres, même si elle dit aller sur leurs pages travaux.

Dans l'entretien 3, Julie dit avoir appris dans le cours Staf17 et plus particulièrement en réalisant le projet, qu'elle mène avec sa collègue Marie. Elle évoque également l'accompagnement en présentiel de l'enseignant. Comme pour le cours Staf18 ci-dessus, il y a également pour ce projet un portail destiné à recevoir les travaux des étudiants. Julie fait donc référence à une situation distante et présentielle, médiatisée et de traitement collectif.

- La dernière dont je me souviens c'était celle de Staf17 où on a travaillé longtemps, un mois et demi, avec Marie sur ce projet de formation des enseignants. (32:32)
- Oui à Staf17 le tout départ, je me souviens d'un entretien avec D. (*enseignant*) (50:50)

Julie a donc appris dans cette situation en collaborant avec Marie. Elles ont appris à se connaître davantage au cours de cette formation et Julie estime qu'elles savent mieux ce qu'elles peuvent attendre l'une de l'autre. Leur collaboration est par ailleurs bien « mouvementée », Julie disant qu'elles commençaient toujours par un conflit en début de projet.

- j'ai appris beaucoup déjà à force de fonctionner une année avec Marie je crois qu'on savait les deux comment est-ce qu'on commençait un projet, donc pas du tout de la même façon. Donc c'était vraiment, on se connaissait mieux, on savait bien comment l'une fonctionnait, ce qu'on pouvait attendre de l'une par rapport à l'autre. on avait toujours des conflits au début d'un projet de la même façon mais on se connaissait mieux. (32:32)

Julie va également parler d'interactions riches qu'elle et Marie ont eues à propos du projet avec une équipe d'enseignants (Sujet ↔ Autres) avec lesquels elles suivent une autre formation (construction en commun, échanges de points de vue).

- C'était aussi de confronter ce projet avec l'équipe avec laquelle on était dans l'espace BEJUNE : on en avait déjà discuté à plusieurs, on avait déjà fait un petit scénario là-dessus, donc on avait déjà confronté un peu sur le terrain différents points de vue. (32:32)

Julie va aussi dire avoir exploité l'aide reçue de l'enseignant. Celui-ci, lors d'un entretien en présentiel, les a encouragé et leur a donné confiance pour se lancer dans leur projet et leur a donné un feedback qui a été moteur pour la suite.

- Oui à Staf17 le tout départ, je me souviens d'un entretien avec D. (*enseignant*) où on avait un projet simple d'encadrement autour d'un projet d'oiseaux puis celui-là (formation de formateurs). Là ils nous a dit, vous pouvez choisir ce projet là mais il y en a un qui est un peu plus complexe ; est-ce que vous allez vous lancer dans celui-là. Et on avait suffisamment confiance en nous que pour pouvoir se lancer dans le projet un peu plus complexe. (50:50)
- Après la première partie du Staf17, on a eu un feedback par rapport à ce qu'on proposait : je ne peux plus te dire en détail mais je me souviens que c'était quelque chose qui avait été assez moteur pour moi. Je me souviens qu'il y avait un peu l'idée qu'on présentait (48:48)

Par ailleurs, Julie pense qu'elle n'aurait pas pu réaliser ce projet en début d'année : c'est la reconnaissance du groupe (ses pairs ?) et le fait d'avoir pu réaliser les autres travaux, qui lui ont permis d'y arriver (climat +).

- Déjà une plus grande confiance en moi à la fin de l'année : je crois pas que j'aurais pu faire ce projet en début d'année parce que je me serais senti incapable. Il y avait déjà eu aussi une reconnaissance du groupe dans la confiance en soi, et puis des travaux qu'on avait effectués à TECFA, parce que c'est vrai qu'en début d'année on était sûrs qu'on n'y arriverait pas. (38:38)

Et elle y est arrivée malgré le fait qu'elle estime que ce cours demande plus d'autogestion que les autres (moins d'encadrement) : arrivée au terme de l'année, Julie sent avoir développé suffisamment d'autonomie pour ce faire.

- c'était aussi le Staf17 l'endroit où on était, par rapport aux Staf qu'on a fait, le plus autonomes, il me semblait que c'était celui où il y avait le moins d'encadrement... parce que on était déjà plus autonomes (42:42)

Julie évoque la valeur positive de la tâche, estimant que ce cours permettait d'intégrer pas mal de choses qu'elle avait vues dans les cours précédents. On peut penser que l'effet d'apprentissage est une meilleure maîtrise des savoirs et savoir-faire, de plus de liens entre eux, donc une meilleure compréhension du domaine.

- Je pense qu'en même temps c'est un projet où on avait reconnu beaucoup de choses qui étaient passées dans la formation, je trouvais que c'était un projet qui clôturait tout ce qu'on avait appris au cours de l'année. (36:36)

Enfin, ce cours faisait aussi le lien avec sa pratique, lui permettant de réaliser un projet ancré (valeur +).

- c'était un projet qui nous concernait vraiment où on voyait, on voit le lien encore maintenant, même s'il est retravaillé avec le terrain, qui correspond au terrain qu'on connaît, donc ça faisait vraiment le lien entre notre terrain et ce qu'on avait appris dans l'année. (40:40)
- C'est seulement au moment où on a commencé à concevoir le projet qu'on a compris les liens concrètement. Là on retombait sur quelque chose, sur une base. Donc même si au départ c'était très très difficile d'entrer, en concevant le projet on retombait un peu sur nos pieds. (46:46)
- Je pense que la grande force c'est qu'on voyait vraiment le lien entre ce qui avait sur le terrain et le cours. (50:50)

Enfin, Julie dit ne pas avoir appris dans le cours Staf13 et plus particulièrement les séances présentes, dont l'approche d'enseignement est de type prise d'information, Enseignant → Enseigné. Ce cours vise la réalisation d'un produit multimédia et l'enseignant montre en séance aux étudiants comment, étape par étape, utiliser le logiciel de conception. Nous verrons que ce cours a été mal vécu également par Marie et Victor.

Malgré le fait qu'il s'agissait initialement d'un cours qui l'intéressait particulièrement (valeur+), Julie perçoit l'approche de l'enseignant (Ens→Classe) comme ne permettant pas de soutenir son apprentissage, ne permettant pas d'utiliser ensuite le logiciel en reproduisant ce que l'enseignant avait montré et ne permettant pas à Julie de voir ce qu'elle pouvait faire avec ce logiciel de manière générale.

- il me semble que je ne pouvais pas apprendre dans cette situation là. Il ouvrait un logiciel puis il décrivait étape par étape mais je voyais pas l'ensemble de ce qu'il voulait nous faire faire (58:58)
- puis après les cours, c'était des trucs où tu avais mal à la tête. La façon dont c'était fait, t'étais quasi, enfin pour moi, incapable de reproduire ce qu'il montrait, après. (60:60)
- il montrait des choses très précises à faire mais je ne voyais pas ce qu'on pouvait faire avec le logiciel en général ; (62:62)

Elle estime également que les objectifs du cours ne sont pas clairs (incertitude). Ces différents éléments l'ont amenée à très vite décrocher dans ce cours.

**RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPÉRIENCE
D'APPRENTISSAGE D'UNE SITUATION SPÉCIFIQUE DE
COLLABORATION À DISTANCE**

Pour rappel, l'activité analysée est une activité réalisée en groupe et à distance en avril, avec travail à rendre pour fin avril. L'entretien se passe en mai au terme de l'activité, lors de la semaine présente de la période suivante (et donc après l'entretien 2). Le groupe de Julie est constitué de quatre étudiants dont Marie et Victor que nous verrons aux prochains chapitres.

La **tâche** telle que comprise par Julie est de mettre en commun les analyses individuelles initiales des logiciels et d'indiquer les accords et désaccords :

- on avait analysé individuellement dans la tâche 1 cinq logiciels et à partir de là dans la tâche 2 on devait les mettre en commun, avec Victor, Marie et JJ (4:4)
- Mettre en commun nos analyses donc s'entendre sur un point de vue ou ne pas s'entendre et le mettre (6:6)

Le **sens** de cette tâche pour Julie est assez limité. Analyser des logiciels fait sens pour sa pratique d'enseignante mais l'activité en question n'est pas une priorité par rapport aux autres tâches du mois. Par ailleurs, la grille d'analyse servant à analyser les logiciels est perçue comme non pertinente, excepté un point sur le lien avec les théories de l'apprentissage. Elle estime cependant pouvoir recevoir un apport intéressant d'un de ses collègues, Victor, avec qui elle a déjà eu l'occasion de travailler.

- pour moi c'était assez important d'analyser des logiciels puisque j'allais retrouver ça dans ma profession (9:9)
- après maintenant par rapport à toutes les autres activités que je devais faire ce mois-ci c'est pas là-dessus que j'ai centré principalement, c'était une chose qui pour moi devait aller assez vite parce que j'avais d'autres priorités dans les autres tâches de formation. (9:9)
- Oui j'allais avoir le point de vue des autres et notamment de Victor puisque lui j'avais déjà travaillé avec lui dans Staf11 dans un autre où j'avais fait vraiment un pas en avant parce qu'il a une vision assez synthétique, bon Marie je connaissais bien son point de vue puisqu'on travaille la plupart du temps ensemble, donc avoir un point de vue différent. (11:11)
- Moi j'avais déjà fait des analyses d'autres logiciels avec d'autres critères ; j'ai pas trouvé les questions toujours pertinentes (122:122)
- il y a des choses que je vais garder par exemple faire ce lien entre les théories de l'apprentissage et le logiciel, pour moi ça a été vraiment l'aspect qui était nouveau (122:122)
- Mais il y avait beaucoup de choses qui m'intéressaient moins. (122:122)
- Donc c'est la partie que je vais garder mais c'est pas forcément la grille d'analyse que je proposerais pour des logiciels. (122:122)

En ce qui concerne les **rôles attendus** dans cette tâche, Julie envisage de donner son avis et de rassembler les points de vue. Elle dit peu de choses sur ce qu'elle attend de ses pairs : elle envisage cependant qu'elle pourrait être amenée à argumenter avec un des collègues (JJ) qui n'a pas le même avis sur certains points des analyses individuelles.

- au départ, je me disais qu'on allait mettre assez tôt notre avis, comment on lisait celui des autres (13:13)
- comment tu envisageais ton rôle au départ ? de mettre tous les points de vue différents sur la même feuille (14:15)
- coordonner un peu les points de vue au départ (17:17)
- donner mon point de vue, c'était ça (19:19)

- J'imaginai quelque chose comme ça, de mettre d'abord tout ensemble puis qu'on voit bien, parce qu'on peut pas ouvrir les 4 en même temps, oui on était 4, (31:31)
- Victor je connaissais déjà sa façon de fonctionner donc je savais qu'on serait un petit peu proche et JJ je connaissais pas donc c'est là que j'avais des points d'interrogation, là je me suis dit il faudra qu'on argumente parce qu'on avait pas la même analyse des logiciels. (21:21)

Tout comme le sens perçu de la tâche, Julie a une évaluation très mitigée de son **produit**. Etant donné sa perception de la grille d'analyse, elle estime que le travail réalisé représente un point de vue intéressant mais qui doit être complété. Julie estime ne pas avoir appris grand-chose. Elle n'a pas eu à argumenter et ne s'est pas beaucoup investie. Elle a juste reçu un avis intéressant de la part de Victor.

- C'est un point de vue intéressant, ce sera une référence ; je vais le garder comme point de référence en rajoutant d'autres points (124:124)
- qu'as-tu l'impression d'avoir appris ?
Pas grand-chose (125:126)
- J'ai pas forcément dû argumenter ; le point de vue de Victor était intéressant parce que c'est un perfectionniste (128:128)
- Parce que c'est pas l'activité où je me suis investie le plus mais d'avoir vu son point de vue, je trouvais qu'il y avait des arguments qu'il développait bien et que j'aurais peut-être pas développé aussi bien (130:130)
- c'est juste l'activité pour laquelle je me suis le moins investie (132:132)

Julie identifie trois étapes dans le **déroulement de l'activité** : une mise en commun des analyses individuelles, une discussion des points divergents et la rédaction du document final. Elle a travaillé avec Marie sur chacune de ces étapes, en présentiel. Elles ont eu toutes deux des interactions avec Victor via l'environnement du cours. Le quatrième membre du groupe n'a pas participé à l'activité. A noter que ce travail a été initié moins de 10 jours avant le délai final.

En ce qui concerne la mise en commun des analyses individuelles, Julie et Marie semblent avoir travaillé ensemble à la mise en commun pour les analyses de trois des cinq logiciels analysés. Elles ont ensuite demandé à leurs collègues de s'occuper des deux autres. Seul Victor a répondu et a réalisé le travail pour ces deux logiciels.

- mais c'est ce que j'ai fait comme première initiative, c'est-à-dire regrouper tous les points de vue des autres pour qu'on ait tout sur la même page, donc j'ai mis en rouge là où on était pas d'accord, j'ai fait un peu un résumé de tout ce qui s'était passé. (29:29)
- donc ce que j'ai fait c'est que j'ai tout repris et j'ai mis en rouge là où on était pas d'accord pour qu'on puisse en discuter. (31:31)
- La première c'était celle-là.
Mettre en commun
Oui et signaler les points de vue différents (33:35)
- c'était de commencer le travail avec Marie
c'est-à-dire commencer le travail ?
on a résumé, on a mis 3 logiciels et on a proposé aux autres de faire les 2 autres, (44:46)
- oui donc moi ce que j'ai, en fait c'est un petit peu d'organiser le travail, nous on en a proposé 3, on a résumé toutes les interactions qu'il y avait sur les 3, on a fait un papier (48:48)
- puis après on a proposé aux autres d'entrer dans le travail puisqu'on était quand même dans les délais assez proche de la fin des délais, parce que ça s'est fait entre 2 périodes l'analyse des logiciels, (48:48)
- ils ont fait ce qu'on leur a demandé, ils ont fait les 2 autres logiciels, enfin JJ n'est pas entré, il n'a répondu à aucune interaction puis Victor a fait les 2 autres logiciels. (62:62)
- quand on a fait la 1^e étape il nous restait une semaine et demie avant
avant d'avoir fini
voilà, donc c'était un peu serré mais c'était aussi un choix de pas m'investir trop là-dessus (68:70)

- aussi mais avec Marie ça s'est fait par oral.
Ça s'est fait oralement
voilà les premières interactions c'est là qu'on a constaté qu'il n'y avait pas de grandes divergences dans nos points de vue, quand on allait regarder les grilles de Victor puis on a dit ce qu'on avait fait (80:80)
- Là je mettais comme ça X Victor n'est pas d'accord, je le mettais en rouge. Puis là je précisais qu'on avait, au début en fait là on était pas d'accord mais sur les spécifications d'entrée, c'est parce que lui avait eu des documents et pas nous, ou bien l'inverse pour d'autres logiciels ; voilà comment j'ai procédé. (94:94)

En ce qui concerne la phase que Julie décrit comme la discussion des avis divergents, c'est essentiellement Victor qui a répondu aux interrogations de Julie et Marie sur les trois logiciels qu'elles avaient traités. En ce qui concerne la mise en commun faite par Victor pour les deux autres logiciels, Julie et Marie ont lu rapidement et ont marqué leur accord sans faire de commentaire.

- C'était discuter des points de vue, soit, en fait ce qui s'est passé c'est qu'il fallait préciser mais en fait c'était soit préciser un peu plus les points de vue, c'est ce qui s'est passé, soit confronter les points de vue mais là ça s'est passé. (37:37)
- c'était de répondre aux interactions de Victor qui a signalé sur le forum qu'il y avait des choses qu'il voulait préciser donc c'était un peu d'échanger nos points de vue (72:72)
- Oui avec Victor ça s'est fait par écrit (74:76)
- donc il n'y avait pas de grandes divergences et les points divergents, Victor est venu, il a expliqué son point de vue puis il voulait que certaines choses soient précisées, certains endroits il était d'accord avec ce qu'on mettait ; il y a pas eu de grandes divergences. (82:82)
- Là c'était le 24 puis il a répondu 2 jours après et là on attendait encore les interactions de JJ et là il y aurait eu des divergences parce qu'il y avait des logiciels que lui avait classés dans le behaviorisme, nous on le plaçait sous le cognitivisme par exemple. (82:82)
- Par exemple je voyais, au début on avait l'impression que dans les commentaires qu'il faisait par exemple pour la quête de l'eau qui trouvait ça incroyable le logiciel, après quand il demandait, par exemple est-ce que vous le conseilleriez à un collègue qui était une des questions, il disait non trop, puis en fait là on retombait sur le même point de vue. Donc il y a pas eu vraiment de divergence. (120:120)

En ce qui concerne la phase de finalisation, Julie et Marie ont finalisé leur mise en commun des trois logiciels en tenant compte des apports de Victor. Elles se sont rendu compte alors qu'il existait un document spécifique pour le travail final, qu'elles n'avaient pas vu initialement. Elles ont donc refait le document final et ont repropoé cette dernière version. Victor y a ajouté quelques points. Le travail de Victor sur les deux autres logiciels a juste été approuvé. Ayant des problèmes pour déposer les documents sur la plate-forme du cours, les versions finales ont été envoyées par mail à l'enseignant.

- la 3^e, c'était de proposer après les discussions, les ajustements, j'ai proposé avec Marie une version finale où Victor a encore ajouté un ou 2 points (112:112)
- de l'analyse du logiciel ;c'est là qu'on a vu qu'il y avait une grille d'analyse (cherche sur le site), une grille d'analyse particulière qu'on avait pas vue tout de suite et puis là j'ai regardé le point de vue, sur la grille c'était assez facile puisqu'il y a juste un ou 2 points, en fait on avait à peu près le même avis, puis après on a repris, on voyait par exemple que Victor il avait plutôt répondu à la 1^e partie de la question ;en fait si on reprenait nos 3 points de vue, on arrivait à répondre aux différentes questions qui étaient posées sur la grille, on a ajouté 1 ou 2 commentaires qu'on a proposé à Victor et encore à JJ en ce temps là mais il n'est pas intervenu. Et puis Victor a retourné, a ajouté encore une ou deux choses mais c'étaient des détails. Puis quand tout le monde a été d'accord, on a envoyé (114:114)
- la version finale on pouvait pas la déposer ; je sais pas pourquoi ; elles sont pas là les versions finales ; tu vois il y a eu les premières parties, la 2^e, suite, la version définitive ça marchait pas sur le site. Donc on les a envoyés en fichier joint à C. (*enseignant*) (118:118)
- comme on arrivait juste au bout, Victor a donné son avis et ses versions à lui comme on était vraiment dans les délais on a regardé vraiment en vitesse, sans trop s'attarder, on a dit ok. (120:120)

Il est intéressant de noter la modalité effective de ce travail de groupe. On a d'un côté Julie et Marie qui travaillent ensemble, en présentiel et qui proposent un travail d'une seule voix. Et de l'autre, Victor réalise le travail de son côté, et interagit à distance avec le couple Julie-Marie. On verra dans l'analyse de Victor comment il vit cette situation.

Par ailleurs, Julie a une perception intéressante de la **collaboration** : elle perçoit l'intérêt des avis divergents (un des collègues avait un avis divergent et cela aurait pu être intéressant d'en discuter) et des apports complémentaires (Victor pouvait apporter un éclairage intéressant). Ainsi, elle reconnaît cet apport complémentaire quand elle parle du produit de l'activité et n'a malheureusement pas eu l'occasion d'argumenter puisque le collègue concerné n'a finalement pas participé à l'activité.

- Donc le premier jet, dans l'activité 1, là j'ai un peu plus analysé ce qui se passait dans les logiciels mais après c'était d'échanger et en fait la seule personne avec qui j'étais pas d'accord dans les analyses que j'ai faites c'est JJ qui n'a pas participé, là il y aurait pu y avoir un conflit mais il n'y en a pas eu puisqu'il l'a pas fait. (9:9)
- Mais il n'a jamais répondu aux courriers donc ça s'est pas passé. Donc quand j'ai vu que ce serait seulement avec Victor et Marie je me suis dit que ce serait pas difficile pour moi parce qu'on avait des points de vue parallèles. (21:21)

En ce qui concerne **l'usage de l'environnement**, celui-ci apparaît comme peu adapté pour Julie. Outre le fait qu'elle n'avait pas vu qu'il y avait un document ad hoc pour l'activité de groupe (mais est-ce seulement lié à l'environnement ?), son groupe n'a pas pu déposer les versions finales des analyses. Nous verrons plus loin, dans l'analyse de Marie, comment celle-ci explique ce problème qui est bien lié à une configuration de l'environnement. Par ailleurs, Julie juge l'environnement fermé, cloisonné, empêchant les échanges et la visibilité des travaux des autres groupes, situation à laquelle elle n'est pas habituée dans les autres environnements de cours.

- la version finale on pouvait pas la déposer ; je sais pas pourquoi ; elles sont pas là les versions finales ; tu vois il y a eu les premières parties, la 2e, suite, la version définitive ça marchait pas sur le site. Donc on les a envoyés en fichier joint à C. (*enseignant*) (118:118)
- c'est vrai que c'est pas la plate-forme que je préfère (132:132)
- on a un peu de la peine parce qu'on est venu ici à TECFA avec le portail où on pouvait échanger et puis là j'aime pas beaucoup l'interface :c'est trop, il me semble que c'est toujours un système , et puis qu'on peut pas, il y a pas eu d'échange avec les autres, donc j'ai toujours eu le sentiment d'être coupée d'un peu autre chose, quand on a vécu autre chose avant ;je pense que je suis pas la seule à avoir ce point de vue là ; j'ai l'impression que c'est comme un couloir, c'est l'image que je me fais (132:132)
- Qu'il faut entrer des mots de passe puis que c'est pas ouvert, c'est pas un système ouvert, les autres avaient fait, moi ce qui m'aurait intéressé c'est de voir l'analyse des autres parce qu'on avait pas tous les même logiciels, ça ça m'aurait intéressée, alors là on voit juste dans le forum leurs interactions, mais on a pas assez de choses pour comprendre donc c'est ça que j'aime pas. (134:134)

EN SYNTHÈSE

Quel est le rôle des interactions sociales dans les expériences significantes ?

Toutes les expériences dans lesquelles Julie a le sentiment d'avoir appris dans le DESS STAF sont des situations d'activité « projet » collaborative, distante et médiatisée : dans l'entretien 3, la situation est hybride (distance et présenteielle). Ceci est assez cohérent avec la situation à laquelle Julie fait référence dans le premier entretien, qui montre qu'elle a déjà intégré dans son expérience d'apprentissage une approche collaborative médiatisée. Il est

cependant important de préciser que la collaboration a lieu dans toutes ces situations, exclusivement avec sa collègue Marie, avec laquelle elle a entamé la formation.

Quoi qu'il en soit, dans toutes ces situations qui font sens pour Julie, le processus qu'elle utilise est particulièrement interactif et associé à un effet d'apprentissage de type « compréhension » et « transfert ». Le processus central est donc « agir ensemble - collaborer ». Julie y parle de la construction de la relation dans le groupe, de la meilleure connaissance de l'autre, de la nécessité de résolution du conflit social, de l'entraide. Mais Julie va aussi parler du fait d'avoir pu recevoir de l'aide précieuse des enseignants, d'avoir exploité les ressources mutualisées sur le portail (travaux des autres et feedbacks reçus) et ce dès l'entretien 2 et enfin, dans le dernier entretien, d'avoir eu des « interactions riches » avec d'autres collègues avec lesquels Marie et elles ont co-construit en partie leur projet. Plusieurs éléments de soutien socio-affectif sont décrits par Julie dans ses expériences. Dans l'entretien 2, elle parle de la rapidité des feedbacks de l'enseignant. Dans l'entretien 3, elle évoque le climat favorable dans le groupe (pairs) favorisant son expérience d'apprentissage (reconnaissance). Julie évoque également l'importance de la structuration des tâches dans l'entretien 2.

TABLEAU 36 – JULIE – EXPERIENCES D'APPRENTISSAGE SIGNIFIANTES – ENTRETIENS 1, 2 ET 3

	Entretien 1	Entretien 2		Entretien 3	
	Exp.+	Exp. +	Exp. -	Exp. +	Exp.-
Situation	[Pratique Prof. Coll.] [Prés/Dist] [Médiatisée]	[Distante] [Traitement Collectif] [Médiatisée] (18)	[Distante] [Traitement Individuel] [Médiatisé] (12)	[Dist./Prés.] [Traitement Collectif] [Médiatisé] (17)	[Présentielle] [Prise d'Information] (13)
Comment	[en agissant seul] [en agissant ensemble - collaborer]	[En sollicitant et en exploitant de l'aide] [En agissant ensemble - collaborer] [En exploitant mutualisation]	[approche de surface - seul]	[en agissant ensemble - collaborer] [en ayant des interactions riches] [en exploitant de l'aide]	-
Inter	[Sujet↔Pair Médiatisée]	[Sujet↔Ens. - Médiatisée] [Sujet↔Pair]	[Ens↔Sujet Médiatisée]	[Sujet↔Pair] [Ens→Sujet.] [Sujet↔Autre]	[Ens→Classe]
Perc	[valeur de la tâche +]	[SA + Accessibilité] [Sup_Gestion du temps]	[Pb Accompagn] [Pb Accessibilité] [valeur de la tâche +] [valeur de la tâche -]	[Sup_SA Climat+] [valeur+ : intégrant, pour la pratique]	[Pb Approche enseign] [valeur de la tâche + :sujet répondant aux besoins] [incertitude]
Effet	[connaître et/ou appliquer]	[connaître et/ou appliquer] [comprendre] [transfert avec autres]	-	[comprendre]	-
Envir	Usage - email	Portail (visibilité des travaux, feedbacks)	Pages travaux, email [environ pas adapté]	-	-

A contrario, dans l'entretien 2, Julie n'apprend pas dans une situation où elle ne reçoit pas une aide appropriée de l'enseignant (feedbacks pas clairs, entraînant une baisse de la motivation, sentiment de ne pas être comprise), et où celui-ci n'est pas facilement accessible. Ce qui est intéressant est que dans cette situation, elle a travaillé seule, même si elle a eu l'occasion d'en discuter avec sa collègue Marie. Dans cette situation, Julie a aussi une perception négative de l'environnement technologique : problème d'accessibilité à l'enseignante (email défaillant) et pas assez de visibilité des travaux des autres étudiants.

Quel est le rôle des interactions sociales dans l'expérience de collaboration à distance ?

Il s'agit pour Julie d'une expérience très mitigée. Cette tâche n'est pas prioritaire pour Julie par rapport à toutes celles qu'elle a à réaliser durant le mois, elle s'y investit donc peu. C'est probablement du fait qu'elle présente relativement peu de sens pour elle (valeur -). Pourquoi ? Même si le sujet l'intéresse directement dans son métier d'enseignante (analyse de logiciels éducatifs), Julie estime peu adapté l'outil d'analyse proposé par l'enseignant.

Par ailleurs, le travail de groupe de mise en commun était perçu relativement positivement par Julie, d'une part par le fait des apports de son collègue Victor et d'autre part par le fait qu'elle serait amenée à argumenter avec son collègue JJ qui n'a finalement pas participé à l'activité. Ce qu'elle nous dit de son expérience est intéressante relativement à sa perception de la collaboration, où les aspects d'apports complémentaires mais également d'argumentation sont présents. Elle parle également d'échanges et de visibilité des travaux des autres qui semblent lui avoir manqué (du fait de la configuration particulière de l'environnement du cours). Comme dans les expériences signifiantes, ces différents éléments mettent en évidence la place importante que prennent les interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage de Julie.

Quels sont les lieux privilégiés pour apprendre ? Quelle place pour l'environnement médiatisé ?

L'environnement médiatisé prend une place importante dans l'expérience de Julie et pour cause, toutes les situations évoquées sont collectives et médiatisées, et Julie fait clairement usage de l'environnement dans ses expériences.

Si on observe les différents processus interactifs décrits par Julie pour apprendre, les interactions qu'ils supposent se passent à la fois en présentiel et à distance via l'environnement médiatisé. Mais détaillons quelque peu. En ce qui concerne la collaboration avec Marie, on peut penser qu'un certain nombre de leurs interactions ont lieu en présentiel : elles passent beaucoup de temps ensemble (elles logent ensemble à Genève lors de la semaine présentielle et font les trajets ensemble pour y arriver ; elles ont déjà pris l'habitude de se voir pour travailler ensemble avant d'entrer dans la formation). En ce qui concerne l'aide reçue par les enseignants, Julie fait référence dans l'entretien 2 à de l'aide reçue suite à des questions ponctuelles et à des feedbacks reçus à distance via l'environnement médiatisé. Dans l'entretien 3, elle parle d'un feedback reçu en présentiel lors d'un entretien. Il s'agissait d'une discussion de démarrage de projet qui visait à guider les étudiants dans les choix initiaux : cela suppose de devoir expliquer, poser des questions, reformuler, argumenter. Ensuite, en ce qui concerne les interactions riches avec d'autres collègues, celles-ci se sont vraisemblablement passées lors des rencontres que Julie et Marie avaient avec eux dans le cadre de l'autre formation (formation de formateurs). Enfin, Julie parle aussi d'avoir exploité les ressources mutualisées sur le portail, relatives aux travaux de ses pairs et feedbacks reçus par les enseignants. Cette visibilité à distance lui a apporté un soutien précieux de guidage tout au long de son projet (entretien 2).

Dans ces expériences de Julie, il nous semble que le présentiel reste important pour les interactions riches (explication, discussion, argumentation, échange de points de vue). Dans ces expériences, les échanges à distance semblent solliciter moins d'« aller-retour » et sont plutôt du type questions-réponses, feedbacks, visibilité des travaux des pairs.

Ainsi, plusieurs éléments de l'expérience de Julie peuvent permettre de comprendre la place importante de l'environnement médiatisé dans son expérience : la perception que Julie a de l'accessibilité de l'enseignant à distance, le support à la structuration des tâches apporté par le portail (gestion du temps) et la visibilité des travaux de ses pairs.

A contrario, dans l'entretien 2, elle parlera du problème d'accessibilité de l'enseignant (email) et du manque de visibilité des travaux de ses pairs.

10.1.2 COMPRENDRE LE RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE

Comment comprendre le rôle important des interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage de Julie aussi bien en présentiel qu'à distance ?

BUTS ET EFFETS

Julie va décrire des **buts** orientés vers la mise à jour de ses connaissances, le transfert dans sa pratique et de nouvelles rencontres (voir citations en annexe au point 5.3). Dans les entretiens 1 et 3, Julie parle de l'importance pour elle de se renouveler dans sa pratique, de prendre de la distance. Elle parle également dans l'entretien 1 de deux objectifs précis d'apprentissage : en savoir un peu plus sur l'apprentissage et voir en quoi l'informatique peut faciliter l'apprentissage.

Julie parle également d'un but lié à son contexte professionnel. Julie a reçu avec Marie un an de congé-formation. En retour, elle est censée faire profiter de ce qu'elle aura appris durant cette année aux collègues enseignants de son canton. Elle va donc parler quelque peu de ce but de transfert dans la pratique. Relativement à cela, Julie se voit bien modifier son poste : elle aimerait pouvoir continuer à travailler dans sa classe à 50% et assurer des formations à ses collègues le reste du temps.

Un autre but important puisqu'il apparaît dans chacun des entretiens est le fait de rencontrer d'autres personnes, d'être en relation.

- de voir d'autres personnes, de faire la connaissance de, c'est vrai quand je suis entrée pour la première fois ici à l'Uni-Mail, ça me faisait tout (...) de retrouver les étudiants, ça me faisait vraiment plaisir, (E1 - 43:43)
- surtout au niveau professionnel puis au niveau des relations créées là autour (E2 - 15:15)
- un de mes soucis maintenant c'est de rester en contact. Je vois les brownbags que vous faites à l'université : si seulement j'étais à la porte à côté ! je viendrais. (E3 - 13:13)

Dans l'entretien 2, Julie va également parler de son souhait de construire un réseau d'enseignants, une équipe de travail. Ce qu'elle veut faire précisément avec cette équipe n'est pas encore clair étant donné que son statut dans son canton au terme de la formation reste à définir.

- Donc de créer un réseau, je vois un petit peu se dessiner (13:13)
- je me vois avec une équipe de travail, c'est le réseau qu'on est en train de créer (21:21)

Ainsi, Julie exprime des buts précis d'apprentissage et des buts relationnels importants. Ceci peut permettre de comprendre le processus actif et interactif de Julie dans ses expériences significatives.

Les **effets** de la formation que nous livre Julie (voir citations en annexe au point 5.4) sont très importants. Dans l'entretien 2 et 3, Julie se dit très satisfaite de la formation, disant notamment que cela représente un bol d'air important pour un enseignant. Dans l'entretien 2, elle parle des prémices du réseau qu'elle est en train de créer avec sa collègue Marie (et qu'elle souhaite poursuivre, voir ci-dessus). Elle fait notamment référence à un portail qu'elles ont mis à disposition de leurs collègues : nous savons par ailleurs (voir analyse de Marie) que ce portail a été fourni par un enseignant de TECFA, dans le cadre du cours Staf18, dont Julie a relaté l'expérience positive dans le même entretien.

- on a déjà mis un portail en route, on fait tout un boulot parallèle, créer un petit réseau d'enseignants qu'on a piqué dans F3MITIC, c'est quand même utile pour le réservoir de personnes d'avoir affaire à des gens comme ça aussi donc il y en a quelques uns qui sont intéressés et qui regardent un petit peu les cours qu'on fait. Donc de créer un réseau, (13 :13)
- il y a une ou 2 choses qui se dessinent à cause des gens que je rencontre qui sont hyper intéressés par TECFA, par personne interposée. (25:25)

Est-ce que l'expérience interactive que Julie mène dans le dispositif peut avoir eu un impact sur cet effet de création de réseau ? Nous verrons que d'autres éléments peuvent permettre de le comprendre dans son contexte personnel, dans lequel Julie a également développé une « approche interactive ».

Dans l'entretien 3, Julie va parler de l'apport important pour elle dans la formation : un autre point de vue sur la formation, une vision plus globale. Elle parle également de changements plus personnels : un nouvel élan, plus de confiance pour faire entendre son point de vue auprès de ses collègues, une remise en question globale dans sa vie.

En ce qui concerne le transfert au niveau professionnel, Julie parle d'effets directs sur sa pratique : vouloir repenser l'approche de l'intégration des technologies en classe, de manière plus globale, mais également utiliser le mode d'organisation présence/distance qu'elle a vécu dans le DESS STAF, avec les collègues qu'elle va être amenée à former. On voit ainsi l'impact positif qu'a pu avoir le dispositif dans son expérience.

- Oui c'est de repenser l'approche d'intégration des TIC en classe, d'avoir un projet plus global. (25:25)
- Et par rapport au mode d'organisation en présence et à distance, comment tu l'as vécu ça ? Au début c'était assez surprenant pour moi. Mais comme c'est une chose qu'on reproduit dans le projet de formation qu'on a pour les enseignants (69:70)

Julie parle aussi du projet qu'elle a développé avec sa collègue Marie, qui vise à proposer une formation plus globale de l'usage des TIC dans le canton, que ce qui est donné actuellement : pour ce faire, elle envisage d'y aller progressivement en présentant ce projet au canton et en s'entourant de personnes ressources, notamment rencontrées à TECFA.

- maintenant mon projet [...], ce serait vraiment de réfléchir à plus long terme à une formation plus globale et pas seulement ce qui est principalement développé ici c'est l'aspect technique, il n'y a que des cours techniques [...] ce sont des trucs ponctuels, on sent pas une politique globale des tics en classe. D'où le projet d'inviter des personnes que j'ai rencontrées à TECFA puis d'avoir une vision beaucoup plus globale. (5:5)

- je me dis que je me donne une année pour reconnaître ce qu'ils font eux puis petit à petit, comme on est dans le haut de la vague maintenant, qu'on est reconnues, qu'il y a une conférence de presse par rapport à notre prix et par rapport au projet EDUC2006, petit à petit on va profiter de ça pour donner une vision plus globale de l'introduction de tic par des petites touches ce qui nous permettra peut-être de présenter notre projet l'année prochaine(11:11)

Julie va enfin parler de son changement de statut actuel étant, comme elle le souhaitait, à 50% dans sa classe et le reste du temps engagée dans la formation des enseignants.

CONTEXTE PERSONNEL

Julie va évoquer un certains nombre de **contraintes essentiellement d'ordre professionnel et familial** et ce dans les 3 entretiens (voir citations en annexe au point 5.5). Rappelons qu'elle est mère de quatre enfants dont un est parti à l'étranger au milieu de la formation. Avec Marie, elles ont eu un an de congé formation et elles sont impliquées dans une formation de formateurs, dans le DESS STAF, un cours de licence et ont également des tâches à réaliser pour le canton. Lors de l'entretien 1, Julie dit ne pas être soutenue à la maison, et qu'elle a intérêt à être très autonome pour y arriver. Par ailleurs, elle n'a pas réellement de soutien non plus au niveau professionnel : ses collègues ne sont pas très motivés par l'arrivée des ordinateurs dans les classes (dont elle est à l'origine dans son canton) et le canton semble déjà les charger de travail (la compensation pour le congé formation). Julie perçoit donc ce début d'année comme très lourd et nécessitant beaucoup d'organisation.

Ces contraintes vont largement apparaître dans l'entretien 2. L'organisation est difficile : la gestion de la garde des enfants pendant les vacances, la répartition du temps de formation et pour la famille. La charge est importante entre les tâches pour le canton, les différentes formations : Julie est très fatiguée. Et son statut professionnel reste très flou.

Dans l'entretien 3, Julie va revenir sur les contraintes organisationnelles en estimant qu'elles étaient finalement assez gérables. Elle va par contre évoquer certaines résistances au niveau professionnel, qui ne lui ont pas permis de mettre en œuvre le projet qu'elle et Marie avaient préparé durant l'année.

Comparativement aux contraintes évoquées, Julie va mettre en évidence autant de **ressources** (voir citations en annexe au point 5.6). En effet, pour parer les contraintes, Julie met en place une stratégie de réseau aussi bien au niveau familial que professionnel.

Dans les entretiens 1 et 2, Julie va parler du **réseau social** qui lui permet de garder un équilibre et qui l'aide dans la gestion de la garde des enfants.

- j'ai de la chance d'avoir un cercle assez large parce que pour certains c'est quelque chose qui me sépare d'eux et puis pour d'autres ça me rapproche donc j'ai de la chance parce que je peux, étant donné que j'ai un cercle assez large, je peux garder mon équilibre quoi (E1-105:105)
- les intimes me retournent une image assez forte "« tu fais ça c'est bien », tous les gens, parce que j'ai besoin d'un assez fort réseau pour m'organiser avec tous les enfants donc ils font tout ce qu'ils peuvent pour m'aider donc j'ai vraiment le sentiment que c'est un plus (E2-46:46)

Julie va aussi parler dans les 3 entretiens d'éléments de **soutien professionnel** : le soutien de collègues qui vient contrebalancer certaines résistances (entretien 1) ; l'opportunité de l'année de formation offerte par le canton (entretien 2) et la reconnaissance reçue par les collègues avec lesquels elle fait l'autre formation (entretien 3).

Mais Julie va surtout parler du support important de la collaboration avec sa collègue Marie et du réseau développé au cours de cette année de formation.

- je compte aussi sur la collaboration avec ma collègue (rires) hein j'entends puisqu'elle techniquement elle est quand même assez au point elle a plus d'expérience (E1 - 37:37)
- Alors il y a ceux qui sont intéressés avec qui je pourrai échanger et puis continuer, donc là je pense aussi au réseau parce qu'on a formé des petits réseaux d'enseignantes auxquelles on répond, donc là je pense que elles savent aussi que, pour le moment il y a que des femmes, elles savent que (rires) les hommes c'est difficile, elles savent qu'on fait une formation, donc elles sont contentes et elles nous disent, et bien quand vous saurez, vous pourrez nous apprendre. Donc là c'est intéressant (E1 - 107:107)
- on a déjà mis un portail en route, on fait tout un boulot parallèle, créer un petit réseau d'enseignants qu'on a piqué dans F3MITIC, c'est quand même utile pour le réservoir de personnes d'avoir affaire à des gens comme ça aussi donc il y en a quelques uns qui sont intéressés et qui regardent un petit peu les cours qu'on fait. (E2 - 13:13)
- Tandis que à F3MITIC, petit à petit les découvertes qu'on faisait à TECFA, on pouvait en parler à F3MITIC et il y avait une partie des gens qui entraînent, d'autres pas du tout ce qui a permis à un petit groupe de suivre un petit peu notre évolution puis de partir en même temps dans nos pas, donc se créer un petit réseau. (E3 - 5:5)
- ça a été un avantage incroyable de faire ces deux formations en parallèle parce qu'on a créé ce petit réseau et d'ailleurs qui continue d'être : maintenant je vois après les vacances d'automne, que toutes les personnes qui ont fonctionné avec nous nous ont fait signe. Donc c'était l'avantage de pouvoir parler de nos découvertes, ce qui se passait et de pouvoir lier les deux et de se créer un petit réseau. (E3 - 5:5)

Il nous semble que Julie présente une approche « interactive » également dans son contexte familial, social et professionnel, ce qui peut aussi permettre de comprendre son processus interactif dans l'apprentissage.

EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE PRÉFÉRENTIELLE HORS ET DANS LE DISPOSITIF

Julie fait part de sa manière préférentielle d'apprendre (voir citations en annexe au point 5.7) dans l'entretien 1. Quand on lui demande dans quelle situation elle a le sentiment d'avoir appris, Julie nous parle de sa collaboration avec Marie, dont nous avons parlé dans les expériences signifiantes. Ensuite, Julie a beaucoup de mal à trouver une autre situation. Elle nous dira que les derniers moments sont liés à l'apprentissage de l'informatique. Pour ce faire, le processus mis en œuvre est d'aller chercher des ressources (livres) et surtout de poser beaucoup de questions autour d'elle.

- Je pose des questions en général autour de moi jusqu'à ce que j'ai des réponses. Je cherche ou je prends des livres aussi hein ça m'arrive. Puis je pose, je pose beaucoup de questions (98:98)

Ce processus reste assez cohérent avec ce qu'elle nous dit dans la situation signifiante avec Marie.

PERCEPTION DU DISPOSITIF

En ce qui concerne sa **perception du dispositif** (voir citations en annexe au point 5.8), Julie va parler dans l'entretien 1 de la nécessité d'autogestion qu'il suppose : il faut de la discipline pour travailler. Dans l'entretien 2, Julie, qui est particulièrement fatiguée, va dire

la charge importante qu'il représente. Elle dit malgré tout que c'est le mode hybride qui lui permet de le faire (flexibilité), de pouvoir l'articuler avec sa vie de famille. Dans l'entretien 3, Julie va revenir sur cette flexibilité du dispositif, qui lui a permis de mener à bien la formation. Sans cela, cela aurait été impossible.

- Ça me convenait bien aussi pour des raisons d'organisation familiale, alors ça c'est évident que c'est une des choses qui a joué dans ce choix de formation là, c'est que j'ai vu que je devais pas être toutes les semaines à GE ce qui aurait été complètement impossible pour moi. Donc pour moi ça a été un plus. (70:70)

Julie relève également dans l'entretien 3 deux éléments importants du dispositif dans son expérience. Tout d'abord il y avait le fait d'avoir des feedbacks réguliers lui permettant d'avancer et la motivant, car elle voyait qu'elle pouvait y arriver. Ensuite, la formation répondait à ses besoins, aux questions qu'elle se posait avec Marie et lui a apporté quelque chose qu'elle n'a pas trouvé dans les autres formations. Ces éléments viennent renforcer les effets de la formation, décrits plus haut.

En ce qui concerne les **finalités du dispositif** (voir citations en annexe au point 5.9), Julie va dire dans l'entretien 2 son intérêt pour le contenu proposé dans la formation et dans l'entretien 3, elle dit que c'est un dispositif où on apprend une vision globale de l'intégration des technologies en classe, ce qui correspond assez bien à ses attentes initiales et aux effets décrits de la formation.

En ce qui concerne sa perception de l'environnement technologique, nous trouvons peu de citations globales, elles sont davantage reliées aux situations significantes décrites précédemment.

Concernant la perception de **l'articulation présence-distance** et de l'usage de l'environnement médiatisé (voir citations en annexe au point 5.11), en plus de la question de la flexibilité et de la possibilité de l'articuler avec sa vie familiale, Julie va dire à quel point le fait de pouvoir garder contact à distance, de ne pas devoir attendre de se revoir en présentiel, a été précieux pour elle.

- j'ai fait une autre formation avant de superviseur, ben là il fallait attendre de revoir les gens, fallait attendre de se rencontrer je sais pas où, tandis que là c'était facile de se rencontrer. Donc moi j'ai bien aimé ce mode présence distance ça me convenait bien. (70:70)

Cela renforce ce qu'elle nous dit dans les expériences significantes en termes d'accessibilité et de présence sociale à distance. Cela fait partie des éléments importants à prendre en compte pour comprendre la place importante qu'a pris l'environnement médiatisé dans son expérience.

En ce qui concerne la perception du **rôle des interactions sociales** dans le dispositif (voir citations en annexe au point 5.12), en plus de ce qu'elle nous a dit dans les situations significantes, Julie va décrire dans l'entretien 3 des éléments de soutien socio-affectif et socio-cognitif.

Le soutien socio-affectif a été amené par un certain nombre d'éléments : l'accueil par les enseignants, leur accessibilité « cognitive » (ouverture), l'accessibilité physique (par les différents moyens technologiques mis à disposition), l'accès aux ressources, aux travaux, la rapidité de réponse aux questions, des feedbacks, la possibilité de travailler en collaboration avec sa collègue.

- l'accueil, je peux dire que c'est une chose qui a joué énormément pour moi (64:64)
- mon image de l'élève seul au fond de la classe a peu à peu changé puis surtout j'avais une image de moi en me disant « j'ai visé haut, de toute façon je pourrai pas faire grand chose ». puis de pouvoir

entrer en contact avec des gens qui étaient finalement très accessibles pour moi pour la plupart. Oui, ça c'est une des choses qui m'a aidé dans les apprentissages puis toujours comme je te disais la confiance en moi, même si j'avais envie d'apprendre j'avais pas tellement confiance en moi, je me rends compte vraiment maintenant. (64:64)

- il y avait le fait aussi qu'on pouvait atteindre les étudiants facilement, les professeurs aussi facilement, si on avait des problèmes : il me semblait que c'était assez accessible. (66:66)
- on avait des réponses rapidement (68:68)
- accessibilité, assez vite, à la matière, aux gens, aux ressources, aux travaux de l'année passée, aux étudiants (68:68)
- Je pense que je lui parlerais du dynamisme de l'équipe parce que c'est une chose qui m'a aussi, oui, moi je ressens ça, c'était une chose qui me frappait quand j'arrivais. que je trouvais qu'on sentait beaucoup d'ouverture. (76:76)
- Puis il y a eu l'histoire de pouvoir travailler à deux. Puis de nous soutenir parce que pour nous le saut, enfin pour moi le saut était grand (64:64)

Julie va également parler de ce type de support « informel » reçu soit en présentiel (entretiens avec un enseignant, repas canadiens lors des semaines présentiels) et à distance via l'environnement technologique (humour sur le MOO).

- l'accueil qu'on a eu déjà dans les premiers entretiens avec D. (*enseignant*) mais encore plus les premiers moments par exemple les soupers canadiens, les choses comme ça, moi tout ce qui était informel c'est quelque chose qui m'a aidée à entrer dans ce qui était plus formel (64:64)
- C'est vrai que sur le MOO on a eu beaucoup de moments d'humour, de choses où on rit pas mal. (68:68)

En ce qui concerne le support socio-cognitif, Julie va parler de l'aide reçue au niveau technique et de la collaboration avec sa collègue Marie (apports complémentaires, coach, discuter, travailler ensemble).

- puis de pas avoir peur finalement. Parce qu'il y a des aides, il y a des choses qui sont vraiment possibles. Mais c'est vrai que par exemple de faire cet effort là toute seule, il aurait fallu être un peu plus avancée que moi pour entrer notamment sur les aspects techniques. Donc toute seule j'aurais pas pu le faire. (76:76)
- en plus on n'est pas doué les deux pour les mêmes choses, donc ça a été de pouvoir nous accorder, vraiment de nous coacher, pouvoir parler, puis on travaillait pas mal ensemble. (64:64)

Julie parle enfin d'un support socio-cognitif médiatisé : entraide entre pairs et accès à l'enseignant (notamment accès rapide via le MOO), visibilité/échanges aisés des travaux.

- Mais en même temps on pouvait, après avoir ri, tu pouvais dire « écoute, j'ai rien compris, est-ce que tu peux m'aider » alors on pouvait aller voir sur les travaux de l'autre : une des choses qui était aussi formatrice c'est qu'on pouvait aller voir les travaux de l'année passée, on pouvait les lire, on avait beaucoup de documents à disposition, on pouvait faire appel à l'enseignant ce que franchement j'ai jamais vécu moi dans mes autres formations ; on pouvait faire appel au groupe et puis on pouvait se montrer les documents facilement, qu'on était en train de faire. Et puis on pouvait se dépanner (68:68)
- moi je me souviens au début les cours avec Schneider c'était, Staf14 c'était assez difficile pour moi mais quand ma page était toute blanche et qu'il ne sortait rien, s'il était là sur le MOO il nous répondait toute suite. Et ça c'était...et puis là aussi je me disais « il va dire elle est nulle, elle a rien compris » et puis non non non, il entraînait, il nous aidait ; il précisait où on avait fait des fautes et puis bon je pouvais repartir. (68:68)

Tous ces éléments nous permettent de mieux comprendre comment Julie a pu mettre en place des processus interactifs variés et la place qu'a pu prendre l'environnement médiatisé dans l'expérience d'apprentissage de Julie.

10.1.3 SYNTHÈSE

QUESTION 1 : QUEL RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE ET COMMENT LE COMPRENDRE ?

Etant donné que toutes les situations auxquelles se réfère Julie pour parler de son expérience signifiante sont des activités collaboratives à distance et médiatisées, nous avons décidé de rassembler les données relatives aux trois questions dans le même tableau ci-dessous.

Commençons par reprendre le rôle que prennent les interactions sociales dans son expérience signifiante. Dans toutes ces situations qui font sens pour Julie, le processus qu'elle utilise est particulièrement interactif et associé à un effet d'apprentissage de type « compréhension » et « transfert ». Le processus central est donc « agir ensemble - collaborer » (résolution du conflit social, construction de la relation, entraide). Mais Julie va aussi parler du fait d'avoir pu recevoir de l'aide précieuse des enseignants, d'avoir exploité les ressources mutualisées sur le portail (travaux des autres et feedbacks reçus) et ce dès l'entretien 2 et enfin, dans le dernier entretien, d'avoir eu des « interactions riches » avec d'autres collègues avec lesquels Marie et elles ont co-construit en partie leur projet.

Comment comprendre ce processus ? Tout d'abord, Julie arrive dans la formation avec un processus déjà interactif qu'elle a mis en place avec sa collègue Marie. Elle parle essentiellement de la construction en commun, de complémentarité entre elle et Marie. Elle dit aussi apprendre l'informatique en cherchant les informations dont elle a besoin et en posant des questions autour d'elle.

Parallèlement à cette expérience antérieure au dispositif, Julie présente en entrant dans la formation un but relationnel important : elle souhaite rencontrer des gens. Dans le deuxième entretien, elle ira plus loin et parlera de développer un réseau, ce qu'elle dira avoir d'ailleurs initié dès l'entretien 2, grâce au portail technologique fourni par un enseignant du DESS STAF. Ce but est toujours d'actualité dans le dernier entretien : Julie souhaite garder contact avec le DESS. Il est intéressant de voir comment le but de « rencontrer des gens » s'est transformé en cours de formation par « créer un réseau ». Son expérience dans la formation, sa perception du dispositif auraient-ils eu un impact ? Probablement aussi des éléments du contexte personnel. En effet, parallèlement aux buts relationnels et de réseau de Julie, celle-ci présente une « approche interactive » dans son contexte personnel en ayant développé un réseau social et un réseau professionnel.

Un autre but important est le transfert de ses acquis au niveau professionnel. Quand Julie en parle dans les deux premiers entretiens, elle parle d'un transfert auprès de ses collègues qu'elle sera amenée à faire par des formations. Quand elle en parle dans l'entretien 3, outre le fait qu'elle souhaite repenser l'approche de l'intégration des technologies en classe et utiliser le mode d'organisation présence/distance qu'elle a vécu dans le DESS STAF pour former ses collègues, Julie parle d'un projet global de formation développé avec Marie et qu'elle va tenter de faire passer dans le canton en s'entourant de personnes qu'elles a rencontrées notamment à TECFA. On voit là non seulement un transfert des contenus de

la formation mais également un transfert de l'approche de formation : on peut penser que c'est en tout cas un indicateur qu'elle constitue une modalité porteuse pour Julie.

TABLEAU 37 – SYNTHÈSE DE JULIE – QUESTION 1, 2 ET 3

Entre-tiens	Quel rôle des interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage ?		Variables exploratoires individuelles	Variable exploratoire - perception du dispositif
1	En agissant seul et agissant ensemble dans une situation collaborative et médiatisée (Sujet↔Pair)		Buts : [être en relation] [transfert prat/perso] Contexte perso – ress : [réseau prof/relation] [soutien fam/social] Exp. hors disp : [en sollicitant et en exploitant de l'aide]	-
2	Pas dans une situation de projet individuel à distance	En sollicitant et en exploitant de l'aide (question/réponse, feedbacks intéressants) [Sujet↔Ens. - Médiatisé] En collaborant (construction de la relation, connaissance de l'autre, nécessité de résolution du conflit social, entraide) Sujet↔Pair] En exploitant mutualisation (travaux pairs)	But : [être en relation/réseau] [transfert prat/perso] Effets : [être en relation/réseau] Contexte perso – ress : [réseau prof/relation] [soutien fam/social]	Perc.Sit sign Portail (visibilité des travaux, feedbacks) Perc_IS : Accessibilité et rapidité des feedback (enseignant)
AS	Pas dans une situation qui ne fait pas sens		-	<u>Perc. Collab :</u> apport complémentaires et argumentation <u>Perc. Envir :</u> manque de possibilité d'échange et de visibilité des travaux des autres étudiants
3	Pas dans une situation formelle de cours présentiel	En collaborant (soutien, apports complémentaires, coach, discuter, travailler ensemble) Sujet↔Pair] En ayant des interactions riches [Sujet↔Autre] En exploitant de l'aide (feedback intéressant) [Sujet↔Ens.] dans une situation collaborative et médiatisée	But : [être en relation] Effets : [transfert prat/perso] [transfert prat/perso - avec autres] Contexte perso – ress : [réseau prof/relation] [soutien profess]	P/D + : flexibilité et possibilité de garder contact à distance (présence sociale) Accessibilité cognitive et physique et rapidité feedback (MOO) Climat + (repas canadiens) Présence sociale (MOO) entraide entre pairs Visibilité/échanges aisés des travaux Perc_IS : Climat + (reconnaissance pairs)

Plusieurs éléments de soutien socio-affectif sont décrits par Julie dans ses expériences significantes. Dans l'entretien 2, elle parle de la rapidité des feedbacks reçus par l'enseignant. Dans l'entretien 3, elle évoque le climat favorable dans le groupe (pairs) favorisant son expérience d'apprentissage (reconnaissance). Julie évoque également l'importance de la structuration des tâches dans l'entretien 2. Au-delà, Julie reparlera dans l'entretien 3 de ces types de supports vécus les expériences significantes mais au niveau de son expérience globale dans le dispositif : accessibilité cognitive, physique, rapidité des feedbacks, soutien dans la collaboration (apports complémentaires, coach, discuter, travailler ensemble), mutualisation des travaux. Julie va ajouter la question de la présence sociale à distance grâce au MOO.

Ainsi, si Julie a pu avoir des processus interactifs divers, c'est aussi qu'elle a trouvé les ressources nécessaires dans le dispositif (enseignants accessibles et apportant un accompagnement adapté, pairs soutenant, environnement soutenant l'accessibilité, la mutualisation, la structuration des travaux).

**QUESTION 2 - QUELLE EXPÉRIENCE DES ACTIVITÉS DE
COLLABORATION À DISTANCE ? QUEL RÔLE Y PRENNENT LES
INTERACTIONS SOCIALES ? COMMENT LE COMPRENDRE ?**

On a donc bien vu que Julie apprend dans le DESS STAF dans des situations collaboratives et en l'occurrence avec sa collègue Marie. Ce qui est intéressant c'est l'évolution de sa perception du support que cela lui apporte. Dans l'entretien 1, elle n'en parle pas vraiment. Elle dit bien qu'elles ont travaillé ensemble, qu'elles se sont complétées pour réaliser ensemble une production, en s'échangeant des informations. Dans l'entretien 2, Julie va parler de la construction de la relation avec Marie, du fait qu'elle commence à bien se connaître, ce qui permet de mieux travailler ensemble, et enfin que le fait de collaborer l'oblige à avancer car il faut résoudre le conflit social. On se trouve donc plutôt au niveau social de la collaboration. Dans l'entretien 3, Julie va reparler du soutien (social) apporté par le travail avec Marie mais va aussi parler d'éléments plus cognitifs : amener des apports complémentaires, se coacher, discuter, travailler ensemble. Dans l'expérience de l'activité spécifique de collaboration, même s'il s'agissait d'une expérience négative, due essentiellement au fait qu'elle ne faisait pas sens pour Julie, celle-ci dira malgré tout sa perception de la collaboration : amener des apports complémentaires, argumenter.

On voit donc que sa perception du rôle des interactions sociales dans la collaboration a évolué en cours de formation.

On peut penser que ce sont les expériences significantes elles-mêmes qui ont eu cet impact. Cependant, il nous semble qu'il faut prendre aussi en compte le contenu de la formation que suit Julie. Dans certains cours, elle a eu l'occasion d'avoir un apport théorique de ce domaine de l'apprentissage collaboratif, et également une expérience dans le cadre du projet LEARN-NETT, toujours avec sa collègue Marie (session à laquelle Laura a également participé en tant que tutrice). Dans le cadre de ce projet, les étudiants étaient amenés à réaliser une analyse réflexive de la manière dont s'était passée leur expérience et avaient un apport théorique en séance présentielle sur le thème des interactions sociales et l'apprentissage.

**QUESTION 3 - QUELS SONT LES LIEUX PRIVILÉGIÉS POUR
INTERAGIR DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE ? QUEL EST
LE RÔLE DE L'ENVIRONNEMENT MÉDIATISÉ ? COMMENT LE
COMPRENDRE?**

Nous avons vu que l'environnement médiatisé prend une place importante dans l'expérience de Julie et pour cause, toutes les situations évoquées sont collectives et médiatisées, et Julie fait clairement usage de l'environnement dans ses expériences. Nous avons vu également que dans les différents processus interactifs décrits par Julie pour apprendre, les interactions qu'ils supposent se passent à la fois en présentiel et à distance via l'environnement médiatisé. Cependant, dans ces expériences de Julie, le présentiel reste important pour les interactions riches (explication, discussion, argumentation, échange de points de vue). Les échanges à distance semblent solliciter moins d'« aller-retour » et sont plutôt du type questions-réponses, feedbacks, visibilité des travaux des pairs.

Ainsi, plusieurs éléments de l'expérience de Julie peuvent permettre de comprendre la place importante de l'environnement médiatisé dans son expérience signifiante (voir Tableau 37) : la perception que Julie a de l'accessibilité de l'enseignant à distance, le support à la structuration des tâches apporté par le portail (gestion du temps) et la visibilité des travaux de ses pairs sur le portail de cours. Ceci va être renforcé par ce que Julie dira de son expérience globale dans le dispositif où elle reparlera de ces différents apports et les précisera. Elle redira l'importance du portail pour la visibilité des travaux, la rapidité des feedbacks et l'accessibilité de l'enseignant via le MOO. Elle ajoutera l'accessibilité des étudiants via cet outil communautaire.

A contrario, Julie va parler dans l'entretien 2 d'une situation dans laquelle elle a moins appris et où justement l'accessibilité de l'enseignante (problème avec l'email) et la visibilité des travaux n'était pas assurée. Dans la situation de collaboration à distance également, Julie va également parler de sa perception de l'environnement, ne favorisant pas les échanges et ne permettant pas la visibilité des travaux.

Ainsi, comme nous l'avons précisé à la question 1, si l'environnement médiatisé a pu réellement faire partie de l'expérience d'apprentissage de Julie et soutenir ses processus interactifs divers, c'est aussi qu'elle a trouvé les ressources nécessaires pour ce faire : enseignants accessibles, environnement soutenant l'accessibilité (MOO), la mutualisation et la structuration des travaux (ePBL).

10.2 MARIE

Au moment du premier entretien, Marie est maîtresse d'école enfantine depuis 16 ans (pour les enfants entre 3 et 6 ans, avant l'entrée à l'école primaire). Elle a obtenu avec sa collègue Julie (voir chapitre précédent) une année de congé-formation pendant laquelle elle est remplacée dans sa classe. En contrepartie, elle sera amenée à former et informer des collègues relativement à ce qu'elle aura appris pendant cette année. En plus du DESS STAF, elle suit une autre formation de formateurs ainsi que des cours de licence en auditrice libre. Sa formation de formateur lui permet de constituer un réseau avec d'autres enseignants.

Comme sa collègue Julie, elle a été nommée animatrice dans son école lors de l'introduction des ordinateurs, fonction pour laquelle elle a été amenée à suivre une formation.

Marie a deux enfants à la maison et scolarisés.

10.2.1 RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE

RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS LES EXPÉRIENCES D'APPRENTISSAGE SIGNIFIANTES

Voyons les expériences d'apprentissage signifiantes que Marie exprime au cours des entretiens 1, 2 et 3 (citations complètes en annexe au point 6.1).

Lors du premier entretien, Marie nous fait part d'une expérience dans laquelle elle a le sentiment d'avoir appris avec Julie. Marie nous dit que c'est lors des rencontres régulières qu'elle a eues avec Julie ces deux dernières années. Elle parle aussi d'un moment précis, trois semaines avant l'entretien, probablement en lien avec la formation de formateurs que Julie et Marie suivent parallèlement au DESS STAF. Marie parle d'une situation dans laquelle elle a été amenée à développer des scénarios pédagogiques avec Julie et se réfère aux moments présentsiels de rencontre. Nous avons donc considéré qu'elle fait référence à des situations présentesielles, de traitement collectif.

- c'est pas forcément dans une formation précise, c'est dans le temps que j'ai passé avec ma collègue à élaborer des scénarios pédagogiques (36:36)
- c'était au cours des deux dernières années, on s'est vues au rythme de une à deux fois par semaine (38:38)

Dans ces situations, Marie décrit deux types de processus pour apprendre, d'abord par un autre agent, Julie en l'occurrence, et en agissant ensemble, en collaborant.

- elle m'a appris (36:36)
- c'est dans le temps que j'ai passé avec ma collègue à élaborer des scénarios pédagogiques (36:36)

Marie donne deux éléments importants de perception du rôle des interactions sociales dans son expérience. Tout d'abord, un soutien socio-cognitif : Marie estime qu'elle et Julie sont

complémentaires dans leur domaine, l'une plus « théoricienne », l'autre plus « praticienne », ce qui permet d'équilibrer les productions.

- On est très complémentaires, elle est plutôt, je l'ai appelée comme ça au début mais c'est par rapport à moi, je l'ai appelée la théoricienne, je suis plutôt la praticienne, ce qui fait que souvent elle avait une idée, un objectif à mettre en évidence, et puis moi je partais à fond pour le construire mais on toujours été très complémentaires. Si je partais trop loin dans du design, du « sert à rien », elle me remettait dedans. (40:40)

Ensuite, Marie dit le soutien socio-affectif que lui apporte la collaboration avec Julie. Marie décrit une « crise » ayant eu lieu entre elles, crise qui l'a amenée à remettre en question sa position par rapport à Julie. Une demande de Julie de davantage donner son avis aussi dans le domaine théorique a suscité chez Marie une démarche réflexive importante sur sa position par rapport à Julie. Elle s'est rendu compte qu'elle n'était pas suffisamment active dans la collaboration, et qu'elle avait plutôt tendance à acquiescer aux propositions de Julie.

- c'était il y a 3 semaines où elle a posé enfin, elle a crisé, en me disant que je devais aussi donner plus mon avis sur les choses théoriques, ça m'a fait un weekend de réflexion intense où j'ai appris que j'étais capable de le faire, j'osais me confronter à elle pour le faire parce que j'écoutais d'abord que ses idées puis j'acquiesçais(40:40)

Cette expérience a eu deux types d'impacts pour Marie. Le premier est de l'ordre d'un savoir-faire dans la construction de scénarios pédagogiques (connaître et/ou appliquer) et l'autre est plus de l'ordre d'un changement personnel, dans son rapport aux autres et plus particulièrement à Julie : elle s'est sentie plus capable, plus active et à même de donner son avis dans une relation de collaboration.

- j'ai appris à enfin mettre un objectif, à donner du sens aux choses plutôt que rester sur le produit fini, joli design, là elle m'a appris elle à passer d'abord par les étapes où on se situe, on met des objectifs pour chaque (36:36)
- ça m'a fait un weekend de réflexion intense où j'ai appris que j'étais capable de le faire, j'osais me confronter à elle pour le faire parce que j'écoutais d'abord que ses idées puis j'acquiesçais (40:40)

Dans l'entretien 2, pour l'expérience signifiante, Marie va évoquer la même situation que Julie avait décrite. Il s'agit du projet réalisé dans le cadre du cours Staf18 en collaboration avec Julie. Il s'agit d'un projet collaboratif, réalisé pendant la période à distance, via le portail de cours proposé par l'enseignant. Il s'agit donc d'une situation distante, médiatisée et de traitement collectif.

Dans cette situation, Marie décrit la manière dont elle a appris, en collaborant avec Julie : elle a agi (se documenter, mettre en pratique, chercher) et a eu des interactions riches avec Julie (en se confrontant notamment).

- Et ça a été par exemple Staf18 la 1^e fois où Marie et moi on s'est vraiment, on s'est affrontées sur un point qui a fait péter le truc un bon coup quoi. Elle est plutôt assez linéaire comme fille donc elle suit un fil rouge et moi je suis plutôt globale, et on s'est vraiment confrontées au début à notre vision d'aborder le projet. (17:17)
- il a fallu se documenter à fond, c'était très intéressant, c'était intéressant au niveau pratique, parce qu'on a dû mettre en pratique ce qu'on avait appris. Donc il fallait vraiment chercher à fond. (19:19)

Marie dit également avoir appris en sollicitant et en exploitant l'aide de l'enseignant. Elle va d'ailleurs dire l'importance de l'accessibilité de l'enseignant dans cette situation, et ce via le portail et le MOO. Elle s'est sentie suivie, avec la possibilité de poser une question quand elle et Julie en avaient besoin. Le feedback arrivait rapidement et lui permettait de conserver la motivation et de poursuivre le travail dans de bonnes conditions.

- Parce qu'on est branché sur un système socio-constructiviste, on le sent derrière nous, on a des tuteurs qui nous suivent, on a des possibilités de communiquer qui sont immenses. Moi j'ai jamais eu vraiment l'impression, à part d'être quelques fois confrontée avec moi-même, ou avec Julie sur un point de vue, on est jamais lâchés comme ça dans le flou, j'ai l'impression qu'à chaque fois qu'on avait un trouble ou une question, ou en tout cas quelque chose qui était conflictueux, on a pu poser la question dans un forum, *chat*, MOO, etc. j'ai l'impression d'avoir été suivie. Avec un tuteur tout le temps, quelqu'un qui te repose, qui te remets en place, te redonne la motivation, la stimulation nécessaire et qui répond à tes questions. Avec des délais très très très courts. (21:21)

Dans cette situation, outre les contenus propres au sujet traité et des compétences transversales méthodologiques, Marie estime avoir acquis des compétences sociales nécessaires pour collaborer : apprendre à se connaître et connaître l'autre pour mieux fonctionner avec l'autre, mener ensemble une tâche.

- Moi je trouve que dans ces cours projets on apprend à se connaître soi-même, on apprend à connaître l'autre. On apprend à voir le fonctionnement de l'autre. (17 :17)
- j'ai appris à travailler en collaboration dans celui-là. Parce que je pense que jusque-là j'avais une vague notion de ce qu'était la coopération mais peut-être pas aussi fort en collaboration. C'est-à-dire mener ensemble un travail et ne pas se déléguer chacun un bout du travail mais aller de bout en bout en collaborant. Alors j'ai appris en relation humaine à ce niveau là parce que on a dû apprendre à se connaître mieux dans notre façon de fonctionner. (19:19)

La situation dans laquelle Marie estime ne pas avoir appris est une séance présentielle du cours Staf13. Nous verrons que ce cours a aussi été mal vécu par Victor, comme il l'a été par Julie. Rappelons qu'il s'agit d'un cours dans lequel l'enseignant présente les procédures d'utilisation d'un logiciel que les étudiants doivent utiliser pour réaliser un projet. Marie a perdu ses moyens, étant très énervée par différents aspects de cette situation.

L'approche d'enseignement (approche procédurale) est perçue comme problématique par Marie, ne soutenant pas l'apprentissage du logiciel en question (frein socio-cognitif) et entraînant une démotivation (frein socio-affectif). Marie estime qu'il serait plus efficace que chacun apprenne ce logiciel à l'aide d'un tutoriel.

- dans un cours comme ça je perds le fil très rapidement parce que c'est un cours procédural, c'est une procédure, il faut suivre, alors on te dit « va sur l'icône telle et telle, fais telle fonction touche droite, machin truc » et t'as perdu 10 secondes d'écoute parce que ton ordinateur va trop lentement ou je ne sais pas et puis t'es plus dans le coup. Et t'es toujours en train de devoir appeler, « là j'ai pas réussi, comment je fais, etc. » (25:25)
- On apprend pendant 2 heures en présentiel une procédure qu'on pourrait très bien apprendre pendant une demi-journée sur un tutoriel, (27:27)
- Sa façon de l'enseigner me déplaît totalement et ça me fait perdre et ma motivation et mon énergie et mes nerfs. (23:23)

En plus de cette approche problématique selon Marie, celle-ci perçoit également un autre frein socio-affectif : l'enseignant est arrivé 1h en retard au cours et ne donne aucune consigne sur le travail à réaliser entre les séances de cours présentiel.

- Et puis par-dessus le marché, lundi après-midi il est arrivé avec une heure de retard, et là j'avoue que j'ai péte un câble. (23:23)
- tout le reste du temps on fait rien car on attend de ses nouvelles et ça m'exaspère. (27:27)
- Oui c'est ça et par-dessus le marché, entre temps pendant les semaines où on est pas là, on n'a reçu aucun mail, aucune notice, aucune explication pour le travail qu'on attend de nous. Donc finalement on fait rien. (27:27)

Dans l'entretien 3, Marie va reparler des mêmes situations décrites dans l'entretien 2. Elle dit avoir appris dans le cours Staf18 et dans le cadre de la réalisation du projet, qui est une situation distante, médiatisée et de traitement collectif : Marie évoque également l'accompagnement présentiel de l'enseignant. Marie va pointer un moment précis de cette rencontre en présentiel avec l'enseignant (accompagnement prévu dans la répartition horaire), qu'elle estime être déclencheur de ce qu'elle a pu apprendre ensuite.

- Je pense que dans cette situation là et tout ce qui a suivi, c'est la période où j'ai le plus appris. (35:35)
- on était dans notre élaboration du travail de Staf18, (35:35)
- c'était avec lui dans la salle d'ordi, on était encore à Uni-Mail. [...] Il y a eu tout un échange, il y a eu toute une discussion, toute une approche (45:45)

Cette fois, Marie ne va plus parler de la collaboration avec Julie mais bien de l'apport de la discussion qu'elle et Julie ont eue avec l'enseignant au démarrage de leur projet. Dans cette situation, elle dit avoir appris en sollicitant et en exploitant de l'aide de l'enseignant. Celui-ci leur a donné les outils nécessaires, les ressources pour réaliser leur projet (un portail pour développer leur projet avec leur réseau d'enseignant – voir présentation du cas de Julie).

- parce qu'il y avait eu un prof qui ns mettait à disposition le maximum des outils, bien plus d'outils que ce dont on pouvait rêver, qui ns donnait le sac à savoir, et puis maintenant allez-y et essayez d'ouvrir dedans et découvrir des choses, vs allez apprendre, etc. c'était une espèce de cadeau mais pas tout fait. Il fallait construire un peu soi-même. C'est un peu quand tu reçois un super paquet de Légos. Tu sais que tu peux faire quelque chose de beau avec ce qui a dedans mais à toi de le construire. (35:35)

Marie dit par ailleurs avoir eu dans cet échange avec l'enseignant une discussion riche concernant le projet qu'elles souhaitaient développer dans le cadre du cours.

- quand on sent que le savoir se construit dans l'échange et pas simplement être un transfert de celui qui sait à celui qui sait pas encore puis qui saura peut-être mais qui saura jamais autant que le prof, moi je pense que quand il y a la construction ensemble c'est beaucoup plus fort. Tu as l'impression que tu donnes toi quelque chose au prof. Alors c'est peut-être pas dans ton savoir c'est peut-être dans ton impulsion, dans ta fougue, dans ton envie d'apprendre, t'as l'impression qu'il y a quelque chose qui se partage. (27 :27)
- on expliquait à D.(enseignant) ce qu'on envisageait de faire, en ayant des idées concrètes puisque c'était, on voulait travailler sur notre avenir après, et c'est au moment où on nous a dit, bon ok, à ce que je vois la bonne solution ce serait de vs fournir un portail. (35:35)
- Il y a eu tout un échange, il y a eu toute une discussion, toute une approche, c'était un moment fort. (45 :45)

Parmi les conditions pour que cette expérience soit possible, Marie pense que la situation même en face à face avec l'enseignant a été importante, ce qui passait notamment dans les regards échangés (présence sociale), qui semblent les avoir placées, elle et Julie dans une situation de confiance (climat +).

- Parce qu'il y avait eu une situation de confiance, (35 :35)
- c'était avec lui dans la salle d'ordi, on était encore à Uni-Mail. Je pense qu'il a dû voir les étoiles qui devaient briller dans nos yeux à ce moment-là. Il y a eu tout un échange, il y a eu toute une discussion, toute une approche, c'était un moment fort. Je me souviens que c'était fort parce que je me souviens des positions qu'on avait, comment on était assis, comment on était, je me souviens de son regard, je me souviens de sa façon de nous l'annoncer, tu vois, c'était une image marquante. (45:45)

Cette situation lui a permis d'expérimenter une autre approche de l'enseignement (voir quelque chose autrement) et de se remettre en question au niveau de sa propre pratique. Marie dit même qu'elle a vécu ce moment comme une naissance (changer comme personne).

- sur le moment c'était, je sais pas comment expliquer, c'était une autre vision du prof, c'était vraiment, jusque-là on avait travaillé avec des gens, peut-être dans l'enseignement général ou en tout cas autour de nous, on a l'impression que les gens nous donnent petit bout par petit bout. Tu digères ton petit bout puis t'en redemandes. Là en fait on nous donnait le paquet mais alors là c'est le paquet, vous en avez pour un moment à essayer de vous rassasier. (37:37)
- Je pense que là je voyais le prof ou l'enseignement ou la philosophie qu'il a là derrière, comme totalement inverse de ce que j'avais vécu jusque-là. Et que j'avais peut-être été moi-même jusque-là. Donc c'était aussi une découverte sur moi. D'ailleurs tout TECFA a été cette découverte-là pour moi. Parce que je sortais d'un endroit fermé, éloigné, que je m'ouvrais à un monde de partage, de collaboration, de co-élaboration, je crois que ça a ouvert beaucoup de choses. C'est les moments les plus marquants pour moi c'est ceux-là. C'est comme une naissance. (39:39)

Enfin, concernant la situation dans laquelle elle n'a pas le sentiment d'avoir appris, Marie va reprendre l'expérience du cours Staf13 dont elle avait déjà parlé dans l'entretien 2. Il s'agit donc d'une situation présenteielle de type exposé (prise d'information), dans laquelle l'enseignant présente un logiciel de manière procédurale.

- Oui alors là c'est clairement dans Staf13 (23:23)
- La situation en elle-même, c'est donner un cours sur un logiciel ou plusieurs logiciels en présence (27:27)

Marie va mettre cette situation en contraste par rapport à ce qu'elle a vécu dans Staf18. Elle décrit cette situation en prenant la métaphore de l'entonnoir, dans laquelle l'enseignant donne du savoir en suivant un schéma prédéterminé et son propre rythme. Dans cette situation, pas d'interaction possible, les questions pouvant perturber le rythme de l'enseignant.

- c'était le système de l'entonnoir. Là il y avait vraiment une situation de je tiens le savoir, je le détiens et je vous le donne, comme ça, sans y mettre de forme. (23:23)
- La situation en elle-même c'est donner un cours sur un logiciel ou plusieurs logiciels en présence alors que le même cours je pouvais tout à fait le faire sans le prof avec des documents à la maison. Qu'est-ce que m'apporte le prof de plus à ce moment-là ? éventuellement il peut répondre immédiatement à l'une ou l'autre de mes questions mais il suit un schéma très précis dans son cours, il a prévu de faire ça, ça et ça, et il a choisi son rythme de travail. Donc en fait on suit bêtement, éventuellement on lui fait perdre un peu de temps quand on comprend pas assez vite, et on lui perturbe un peu l'ordre de son cours, quand on pose une question. Sinon il dépose la matière et ns on doit l'absorber (27:27)

RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE D'UNE SITUATION SPÉCIFIQUE DE COLLABORATION À DISTANCE

Pour rappel, l'activité analysée est une activité réalisée en groupe et à distance en avril, avec travail à rendre pour fin avril (citations complètes en annexe au point 6.2). L'entretien se passe en mai au terme de l'activité, lors de la semaine présenteielle de la période suivante (et donc après l'entretien 2). Le groupe de Marie est constitué de quatre étudiants dont Julie (voir chapitre précédent) et Victor (voir chapitre suivant).

La **tâche** telle que comprise par Marie est de réaliser une synthèse des analyses individuelles, avec ses collègues qui apporteront chacun des éléments complémentaires :

- Dans le cadre de cette période-là, il y avait déjà tous les documents des autres partenaires du groupe qui étaient déposés. Donc la 1^{er} chose que j'avais à faire était d'aller visualiser ce qu'ils avaient mis

comme documents. Et puis j'imaginai qu'on allait faire une synthèse de nos évaluations de logiciels et puis en faire un en commun. Travailler par échange. (3:3)

- où chacun amène à la synthèse qui est en construction des nouvelles façons de réfléchir, des nouvelles propositions pour qu'on arrive à faire une synthèse commune. (5:5)

Marie ne voit pas de **sens** dans cette tâche, et attribue cela à l'environnement technologique de travail utilisé.

- Alors écoute moi je pars très mitigée mais d'entrée parce que pour moi l'interface utilisée est d'un accès tellement minimum dans l'échange que franchement je pars mitigée dès le départ. (9:9)
- je suis très négative dès le départ. (9:9)
- quel sens cela avait pour toi cette tâche ? Rien en gros. (12:13)

En ce qui concerne les **rôles attendus** dans cette tâche, Marie se voit comme partenaire. Chacun est censé apporter des éléments complémentaires à la synthèse commune, tenant compte de ses spécificités : Marie amène sa spécificité d'enseignante comme Julie et les deux autres collègues amènent également leurs spécificités de « joueurs ».

- ton rôle en lui-même dans la tâche, comment tu l'imaginai ? Partenaire. (22:23)
- Je pense que dans l'exploration de certains logiciels, j'avais peut-être une autre image à amener ou un autre rôle par rapport à l'aspect enseignant, (25:25)
- où chacun amène à la synthèse qui est en construction des nouvelles façons de réfléchir, des nouvelles propositions pour qu'on arrive à faire une synthèse commune. (5:5)
- Je connaissais mes partenaires donc je savais que j'allais devoir travailler à distance avec Victor et JJ puis en présence avec Julie. (21:21)
- Puis je pense que Victor et JJ avaient des rôles différents parce qu'ils sont eux-mêmes joueurs et avec un certain nombre de logiciels c'était des logiciels qui pouvaient bien rentrer dans le cadre de leurs jeux favoris, du style SimCity. On aurait de toute façon à partager a priori des choses différentes. Nous avec notre esprit d'enseignantes et eux avec leur esprit joueur. (25:25)

Tout comme le sens perçu de la tâche, Marie a une évaluation assez négative du **produit** de l'activité de groupe. Elle estime que le travail de groupe de mise en commun ne lui a pas apporté grand-chose. Elle l'a fait parce qu'il fallait. Il n'y avait pas réellement de sujet de discussion : le seul qu'il y avait concernait un point de désaccord avec un des membres du groupe qui n'a finalement pas participé à l'activité. Pourtant le contenu du cours en lui-même intéressait beaucoup Marie et elle a appris beaucoup de choses de ce point de vue mais pas lors des activités. Elle estime juste que le moment de travail avec Julie sur les analyses des logiciels (activité individuelle qu'elles ont faite à deux) et la mise en commun lui a été relativement profitable, notamment en ce qui concerne le modèle d'apprentissage auquel on peut relier un logiciel. Cependant, elle estime ce travail incomplet car il lui a manqué tout le processus de réflexion sur l'analyse des logiciels : elle aurait préféré construire elle-même la grille d'analyse et discuter de comment on analyse un logiciel plutôt que discuter sur l'analyse de cinq logiciels.

- Pour moi j'ai pas eu d'évolution dans l'apprentissage que j'ai fait. Je l'ai fait parce qu'il fallait le faire. Point. (17:17)
- l'analyse des documents que les autres ont faits, on l'a aussi faite ensemble. C'est à ce stade-là que j'ai appris. (21:21)
- Pour moi c'est quelque chose qui m'a absolument rien apporté. (41:41)
- Le cours en lui-même m'extasiait. Mais tout ce qui est hors cours, c'est-à-dire- travaux à rendre, contenu des feedbacks, tout ça me laisse assez pantoise pour l'instant, pas très satisfaite de cet aspect là, par contre le cours en lui-même, le contenu du cours me plaît énormément. (85:85)
- Donc finalement c'était mettre en pratique le contenu des cours pour pouvoir être capable d'analyser un logiciel et dire il y a tel type de modèle d'apprentissage, etc. donc finalement c'est

intéressant de l'avoir fait pour pouvoir à la suite prendre un logiciel et se dire ben oui tiens j'ai analysé une fois, voilà. (85:85)

- Mais l'activité de groupe en elle-même, comment tu en perçois le produit ?
Comme quelque chose de très minimal. Je sais pas, je suis vraiment pas très positive. (86:87)
- J'ai l'impression que c'est quelque chose qui est pas fini. J'ai l'impression que c'est quelque chose qui a été fait parce que il fallait le faire dans un délai prévu pour le faire. (89:89)
- Que ça aurait pu être amené différemment, si on avait pas eu ce type de grille là prédéfinie, si on avait peut-être dû construire nous même une grille d'évaluation, elle aurait peut-être, si on avait construit chacun sa grille d'évaluation, et qu'on avait eu déjà rien qu'à discuter sur comment on évalue un logiciel, je pense que ça aurait été plus riche, que d'avoir des choses prédéfinies puis des croix à mettre. Et puis ensuite d'avoir chacun sa forme de synthèse et de nouveau les remettre ensemble, je pense que ça aurait été plus riche. Pour moi c'est un document qui a été fourni, point. Il est pas riche en ce moment. Je pense que le processus aurait été beaucoup plus intéressant que le produit. Mais il y a pas eu le processus. (89:89)
- Pas grand-chose. Enfin pas grand-chose au niveau des interactions, du travail collaboratif, enfin coopératif, parce qu'il n'y avait pas vraiment de collaboratif. (91:91)
- J'ai appris sur le fond ce que voulait C. (*enseignant*), voir un peu ce qu'est l'analyse d'un logiciel et à quel type de modèle d'apprentissage on peut le lier. (91:91)
- Non on en est resté, on avait une assez grande cohésion dans les modèles d'apprentissage. Le seul logiciel que JJ a vu, qu'il mettait dans behaviorisme où là on était tous les trois pas d'accord. Pour le reste il y avait pas à discuter parce que les modèles étaient, on avait vraiment développé les mêmes types de schémas. (93:93)

Marie n'identifie pas elle-même d'étapes dans le **déroulement de l'activité**. Mais on peut les identifier dans son discours : une mise en commun des analyses individuelles, la réaction sur les documents et l'envoi du document final. Elle a travaillé avec Julie sur chacune de ces étapes, en présentiel. Et elles ont eu toutes deux des interactions avec Victor via l'environnement du cours. Le quatrième membre du groupe n'a pas participé à l'activité. A noter que ce travail a été initié moins de 10 jours avant le délai final.

En ce qui concerne la mise en commun des analyses individuelles, Marie et Julie ont travaillé ensemble à la mise en commun pour les analyses de trois des cinq logiciels analysés. Elles ont ensuite demandé à leurs collègues de s'occuper des deux autres. Seul Victor a répondu et a réalisé le travail pour ces deux logiciels.

- on a décidé à un moment donné qu'il fallait se mettre au travail, on a décidé d'aller toutes les deux prendre tous les documents qui étaient là, les visualiser, en faire une synthèse, parce qu'on sentait que nos collègues ne bougeaient pas. Que le délai arrivait et que ça ne bougeait pas. Et de façon à nous permettre de pouvoir quand même changer, avoir des interactions, on a vu le délai qui était à 10 jours et on s'est mis au travail, (37:37)
- on a fait une synthèse et on l'a déposée, on a envoyé un mail, pour dire, voilà chers collègues on vous a déposé une 1^e synthèse, à vous de réagir. On avait vraiment essayé de voir, là où on avait des points communs, c'était ok et là où il y avait des points qui étaient absolument opposés, on disait à discuter. Donc on avait laissé ouvert chaque porte où il y avait une unanimité dans les choix. (37:37)
- On était 4 partenaires et il y avait 5 logiciels. Et très tôt on s'est rendu compte que JJ ne participait pas du tout. Donc on s'est adressé à Victor qui a répondu, qui a essayé de développer à sa façon et puis le temps arrivait de devoir déposer un document final. (41:41)
- Et comme il y avait toujours rien qui s'avancait, on a refait de la même façon une synthèse des échanges qu'on avait faits pour faire l'évaluation finale, avec ma version écrite des choses, la version de Julie, puis on a envoyé à Victor pour qu'il puisse mettre la sienne. (41:41)
- Ben on a été des initiatrices et les autres ils ont suivi. (43:43)
- Nous on en a pris 3 et on en a dédié deux à Victor finalement. (47:47)
- Quand on a envoyé la 1^e synthèse on a dit il reste 10 jours. Ça a pas été vraiment très précis. Victor a répondu je m'y mets, je pense vous répondre dans je ne sais plus, 1 ou 2 jours. (59:59)
- Oui. Ensuite on a les mises en commun qui ont commencé là.
Le 24/04 c'est ça ?
Oui le 24 avril. On avait jusqu'au 30, tu vois. (67:69)

- En fait on a commencé d'envoyer le mail en disant il faut qu'on fasse ce boulot, je crois que c'était 1 semaine ou 10 jours puis après on a posé les analyses parce qu'il nous a fallu quand même un certain temps ici pour faire ces analyses, les synthèses des analyses de chacun. (71:71)

En ce qui concerne la phase de réaction et d'envoi, Victor a répondu aux interrogations de Julie et Marie sur les trois logiciels qu'elles avaient traités. Ayant des problèmes pour déposer les documents sur la plate-forme du cours, les versions finales ont été envoyées par mail à l'enseignant. Nous verrons plus loin l'explication de cette difficulté.

- Victor il a fait très bien, il est intervenu sur ce qu'il avait envie de dire, il a rajouté et puis voilà. (43:43)
- Victor nous a renvoyé, je pense, oui nous a envoyé par mail ses différentes réflexions puis ensuite on a redéposé chacun le 29 donc la veille du délai, la synthèse finale. (71:71)
- Donc on a écrit un mail à C. (*enseignant*) en lui disant, on ne peut pas voter, on a des problèmes techniques pour voter, sachez que Victor, Julie et Marie qui ont été partenaires sont d'accord de soumettre ça à l'évaluation. Voilà c'était ça le problème technique. (75:75)

Comme nous l'avons fait pour Julie, il est intéressant de noter la modalité effective de ce travail de groupe. On a d'un côté Marie et Julie qui travaillent ensemble, en présentiel et qui proposent un travail d'une seule voix. Et de l'autre, Victor réalise le travail de son côté, et interagit à distance avec le couple Marie-Julie. On verra dans l'analyse de Victor comment il vit cette situation. Par ailleurs, Marie exprime cette relation avec Julie de manière plus explicite que cette dernière. Elle parle réellement de couple et n'envisage pas de parler d'une expérience individuelle, contrairement à Julie qui parle plus souvent à la première personne.

- C'était pas vraiment un travail individuel, nous, on a beaucoup échangé toutes les deux, en pouvant travailler ensemble. Le travail individuel on l'a pas fait individuellement parce que on a observé ensemble nos logiciels et on en a parlé puis ensuite on a fait nos deux travaux individuels sur le même type de base avec les quelques petits conflits qu'on avait. Et puis après, l'analyse des documents que les autres ont faits, on l'a aussi faite ensemble. (21:21)
- Moi je pense que je vais pas partir individuellement. Il me semble que je suis obligée de me décrire dans le groupe Julie et Marie (37:37)

Comme Julie et comme on l'a vu plus haut, Marie a une perception intéressante de la **collaboration** : elle perçoit l'intérêt des avis divergents (ce travail n'a pas vraiment de sens car il n'y a pas de sujet de discussion) et des apports complémentaires (en fonction des spécificités de chacun).

En ce qui concerne l'**usage de l'environnement**, celui-ci apparaît comme complètement inadapté pour Marie. Les échanges y sont limités, l'environnement est perçu comme impersonnel et faisant plutôt office de « boîte aux lettres ». Ainsi, Marie fait état de l'usage du mail en parallèle, qui permet selon elle une meilleure accessibilité et a soutenu également des messages informels. Les messages présents dans le forum sont de simples copies des messages envoyés par mail, et constituent donc pour Marie une vitrine des échanges. Marie évoque également l'usage du portail postnuke dans d'autres cours, perçu comme soutenant des interactions riches. Par ailleurs, comme nous l'avons évoqué pour Julie, le groupe n'a pas pu déposer les versions finales des analyses sur la plate-forme du cours. Ce problème est lié à une configuration de l'environnement qui fonctionne de manière séquentielle : pour déposer un document, chaque étudiant doit valider le dépôt, or un des étudiants n'a pas participé à l'activité, ce qui a empêché le processus complet de validation des documents.

- l'interface utilisée est d'un accès tellement minimum dans l'échange que franchement je pars mitigée dès le départ (9:9)

- Parce qu'on a déjà fait l'expérience d'avoir fait des travaux en commun dans le cadre des cartes conceptuelles et glossaire et cette interface ne me convient absolument pas, je trouve qu'elle est pas du tout constructive, qu'elle permet pas d'échanges intéressants (9:9)
- Il n'y a rien là-dedans qui me donne envie d'échanger. On dépose des documents, on les reprend, on les repose. Ça me fait plus penser à une boîte aux lettres où on pose quelque chose. Mais pas vraiment un endroit où on peut vraiment créer quelque chose, une dynamique, un espace de discussion. Il y a un forum mais ça reste un forum, oui à la limite ce qu'on faisait, c'est qu'on échangeait par mail puis après on redéposait le texte intégral du mail dans le forum pour au moins prouver qu'on avait bien fait des échanges. Mais c'est un espace un peu trop brouillon à mon avis (11:11)
- On savait qu'on aurait à utiliser l'interface. C'est ce qu'on a fait. Il fallait imaginer du courriel parce que c'est plus simple pour atteindre les gens. (29:29)
- Je sais que je t'ai dit dès le départ que je parlais négativement mais c'est un sentiment qui s'est construit au fur et à mesure de l'année dans le cadre de cette interface et qui ne va absolument pas changer quelque soit le travail qu'on ait à faire. Parce que c'est impersonnel, (75:75)
- oui on avait des problèmes, je sais maintenant pourquoi elle dit ça. C'est parce que en fait pour les 5 finaux qu'on a déposés, il aurait fallu que tous les partenaires votent. Pour dire c'est bien celle-là que je veux. Et comme on était 4 au départ, il aurait fallu que les 4 votent. Donc on a écrit un mail à C. (*enseignant*) en lui disant, on ne peut pas voter, on a des problèmes techniques pour voter, sachez que Victor, Julie et Marie qui ont été partenaires sont d'accord de soumettre ça à l'évaluation. Voilà c'était ça le problème technique. (75:75)
- Le forum je suppose. (cherche). Il y a combien d'interactions, 1, 2, 3, 4, il y en a 8 je crois. Mais ne fait ce n'est que la retranscription de ce qu'on s'est, c'est pas différent de ce qui a été envoyé par mail. (77:77)
- Pour montrer au prof qu'on avait quand même échangé. Mais c'est de la vitrine ça pour moi. C'est pas un vrai échange. (79:79)
- Oui. Dans le mail il y a tout ce qui est aussi informel comme on aurait mis dans une Shoutbox s'il y avait eu un portail. Là on s'en est tenu à la retranscription de ce qu'il fallait. (83:83)
- Ce que je retiendrais finalement, bon soyons pas négatif quand même, je suis négative face à l'interface. (85:85)
- Dans toutes les activités où on a fait, on a travaillé avec le portail, Staf18, Staf15, Staf17, c'est 100.000 fois plus riche, même s'il y a des fois des coups de gueule, même quand c'est dans la causerie, mais je trouve que ça m'apporte beaucoup plus. De la même façon, pour chacun de ces trucs c'est le processus par lequel on passe dans l'apprentissage, dans la conception du travail, dans l'élaboration, dans la collaboration qui m'importe beaucoup plus que le produit fini dans les délais. Ces portails là, dont je parlais, m'apportent énormément, pas celui-là. (95:95)

EN SYNTHÈSE

Quel est le rôle des interactions sociales dans les expériences significatives ?

Tout comme Julie, Marie présente des expériences d'apprentissage assez interactives. Les deux expériences dans lesquelles Marie a le sentiment d'avoir appris dans le DESS STAF sont liées à un cours projet et à une activité collaborative, distante et médiatisée. Ceci est assez cohérent avec la situation à laquelle Marie fait référence dans le premier entretien, qui montre qu'elle a déjà intégré dans son expérience d'apprentissage une approche collaborative médiatisée. Rappelons que la collaboration a lieu dans ces situations, avec sa collègue Marie, avec laquelle elle a entamé la formation.

Dans ces situations qui font sens pour Marie, le processus qu'elle présente va quelque peu évoluer. Dans le premier entretien, même si Marie parle d'une situation collaborative, dans laquelle elle agit avec Julie, elle a une position quelque peu « passive » : c'est Julie qui lui apprend. L'expérience de collaboration avec Julie va amener deux types de soutien, un soutien socio-cognitif (complémentarité dans leur domaine, ce qui permet d'équilibrer les

productions) et surtout un soutien socio-affectif suite à une situation de crise dans laquelle Julie lui a demandé d'être plus active (donner plus son avis au niveau théorique). Cette intervention a amené Marie à analyser son comportement et décider de prendre une position plus active dans le groupe.

Et c'est ce qu'on observe dans les situations signifiantes suivantes. Marie va faire référence dans les entretiens 2 et 3 au même cours Staf18 mais en racontant des expériences différentes vécues dans ce cours.

Dans l'entretien 2, Marie dit avoir agi (se documenter, mettre en pratique, chercher) et collaboré avec Julie (en se confrontant notamment sur leur vision du projet). Dans cette situation, Marie va dire avoir sollicité et exploité l'aide apportée par l'enseignant (guidage cognitif) à distance via l'environnement de cours et l'outil communautaire MOO. Elle estime par ailleurs que la grande accessibilité de l'enseignant était un soutien important à sa motivation. Dans cette situation, outre les contenus propres au sujet traité et des compétences transversales méthodologiques, Marie estime avoir acquis des compétences sociales nécessaires pour collaborer : apprendre à se connaître et connaître l'autre pour mieux fonctionner avec l'autre, mener ensemble une tâche.

TABLEAU 38 – MARIE – EXPERIENCES D'APPRENTISSAGE SIGNIFIANTES – ENTRETIENS 1, 2 ET 3

	Entretien 1	Entretien 2		Entretien 3	
	Exp.+	Exp. +	Exp. -	Exp. +	Exp.-
Situation	[Présentielle] [Traitement collectif]	[Distante] [Traitement Collectif] [Médiatisé] (Staf18)	[Présentielle] [Prise d'information] (Staf13)	[Dist./Prés.] [Traitement Collectif] [Médiatisé] (Staf18)	[Présentielle] [Prise d'information] (Staf13)
Comment	[en agissant ensemble - collaborer] [par un autre agent]	[en agissant ensemble - collaborer] [en sollicitant et en exploitant de l'aide]	-	[en sollicitant et en exploitant de l'aide] [en ayant des interactions riches]	-
Inter	[S↔Pair]	[S↔Pair] [S↔E - Médiatisée]	[Ens→Classe]	[Sujet↔Ens]	-
Perc	-	[Sup_SA Accessibilité]	[Pb Approche enseign] [Pb Accompagnement]	[Sup_SA Présence sociale] [Sup_SA Accessibilité] [Sup_SA Climat +]	[Pb Approche enseign]
Effet	[compétences sociales] [connaître et/ou appliquer]	[compétences sociales [connaître et/ou appliquer]	-	[voir quelque chose autrement] [changer comme personne]	-
Envir		Usage forum, chat, MOO	-	-	-

Dans l'entretien 3, Marie va reparler de ce cours et de l'aide sollicitée et exploitée auprès de l'enseignant, cette fois en présentiel (en dehors de la séance de cours formelle). L'enseignant a pu leur apporter les ressources nécessaires et adaptées pour réaliser leur projet. Mais dans cette situation, Marie dit avoir aussi appris en ayant des interactions riches

avec l'enseignant à propos du projet qu'elles souhaitent développer dans le cadre du cours : elle a expérimenté dans cette interaction avec l'enseignant une autre approche de l'enseignement et a remis en question au niveau sa propre pratique. Cette expérience a été forte pour Marie qui attribue de l'importance à la situation présentielle en face à face qui permet de faire passer les émotions (présence sociale). Outre les éléments non verbaux nous pensons que la situation présentielle favorise également les échanges verbaux « riches ».

A contrario les situations dans lesquelles Marie pense ne pas avoir appris réfèrent à un cours qui présente selon elle un mode opposé au niveau de l'approche d'enseignement : un mode transmissif Enseignant → Enseigné dans lequel les interactions avec l'enseignant sont quasi inexistantes voire inutiles puisqu'il fonctionne sur un schéma préétabli, selon son propre rythme.

Quel est le rôle des interactions sociales dans l'expérience de collaboration à distance ?

Il s'agit pour Marie d'une expérience plutôt négative selon elle. Deux éléments nous semblent importants pour comprendre cette expérience : sa perception de la collaboration et de ses besoins en termes d'apprentissage ; sa perception de l'environnement technologique de travail. Marie envisage le travail de groupe comme intéressant pour partager des apports complémentaires, en fonction de ses compétences spécifiques, et pour discuter d'avis divergents. Or Marie estime que la tâche proposée ne permet pas réellement de soutenir ce type d'échanges. Pourquoi ? D'abord relativement à la tâche elle-même d'analyse de logiciels et de mise en commun des analyses. Marie estime qu'une discussion sur la manière d'analyser des logiciels (et donc en partant de grilles développées par chacun) aurait été plus bénéfique pour elle, les interactions étant alors plus riches. Cependant, Marie estime avoir quand même appris certaines choses par le contenu du cours lui-même et dans son travail avec Julie, réalisé en présentiel. Le deuxième élément qui nous permet de comprendre cette expérience perçue comme négative est la perception de l'environnement du cours. Celui-ci est perçu comme ne permettant pas de soutenir des échanges riches dont les messages informels et offrant peu d'accessibilité (pas d'envoi de mail avertissant qu'un message est déposé). On voit là encore la place importante que prennent les interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage de Marie.

Quels sont les lieux privilégiés pour apprendre ? Quelle place pour l'environnement médiatisé ?

L'environnement médiatisé prend une certaine place dans l'expérience de Marie par les situations signifiantes choisies. Cependant, elle fait peu référence à l'environnement médiatisé dans son expérience, pour interagir. En ce qui concerne la collaboration avec Julie, comme nous l'avons précisé pour cette dernière, on peut penser qu'un certain nombre de leurs interactions ont lieu en présentiel : elles passent beaucoup de temps ensemble (elles logent ensemble à Genève lors de la semaine présentielle et font les trajets ensemble pour y arriver ; elles ont déjà pris l'habitude de se voir pour travailler ensemble avant d'entrer dans la formation). En ce qui concerne l'aide reçue par les enseignants, Marie fait référence dans l'entretien 2 à de l'aide reçue suite à des questions ponctuelles à distance via l'environnement médiatisé. Dans l'entretien 3, elle dit également avoir sollicité de l'aide de l'enseignant lors d'un entretien en présentiel mais surtout elle relève les interactions riches qui ont eu lieu lors de cet entretien et qui ont permis à l'enseignant de leur apporter les ressources adaptées. Outre cette aide ciblée, cet échange a eu des effets importants sur l'apprentissage de Marie (voir quelque chose autrement, changer comme personne).

Ainsi, comme pour Julie, il nous semble que le présentiel reste important pour les interactions riches (explication, discussion, argumentation, échange de points de vue). Dans

ces expériences, les échanges à distance semblent solliciter moins d'« aller-retour » et sont plutôt du type questions-réponses.

A contrario, dans le cadre de l'activité spécifique de collaboration, la tâche ne permettait pas de soutenir des échanges riches et encore moins via l'environnement.

10.2.2 COMPRENDRE LE RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE

Comment comprendre le rôle important des interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage de Marie, l'évolution vers un processus plus actif et la place relative de l'environnement médiatisé dans son expérience ?

BUTS ET EFFETS

Dans les entretiens 1 et 2, Marie dit être arrivée dans la formation avec un **but** de changement professionnel (voir citations en annexe au point 6.3). Elle souhaite changer de fonction, ne plus enseigner à l'école enfantine, mais plutôt se diriger vers la formation de formateurs. Ce qui est intéressant de noter c'est qu'elle dit dans l'entretien 1, avoir été influencée par Julie pour entrer dans le DESS STAF : elle dit même que c'est elle qui a pris la décision et qu'elle a suivi.

- Alors j'étais pas seule, j'étais avec ma collègue Julie, on s'est un peu, c'est un peu par son, elle a beaucoup de dynamisme et beaucoup d'idées et puis c'est parti d'une envie de prendre une année de congé de formation donc c'est à peu près il y a deux ans et puis c'est pas vraiment moi qui ai pris la décision mais j'ai suivi son influ (3:3)

Par ailleurs, Marie dit vouloir apprendre (ne précise pas vraiment quoi) et qu'elle a besoin pour ce faire d'être soutenue.

- et puis d'apprendre, d'être capable encore à mon âge d'apprendre, enfin, j'ai toujours envie d'apprendre mais peut-être que j'avais envie d'avoir un cadre parce que là pour l'instant je me disperse (7:7)

Elle pense que cette formation pourra lui permettre d'avoir une meilleure image d'elle-même. Ainsi, ses buts en entrant en formation sont relativement externes par rapport à l'apprentissage.

Ce qui est intéressant, c'est ce que Marie va nous dire lors de l'entretien 3. Elle est là clairement dans une démarche d'apprentissage où elle souhaite creuser certaines questions qu'elle n'a pas eu le temps d'approfondir durant la formation. On voit ainsi une évolution dans les buts de Marie, passant de buts relativement externes par rapport à l'apprentissage et une démarche peu active, à une démarche orientée vers l'apprentissage en fin de formation.

Voyons à présent les **effets** qu'elle nous livre durant les entretiens (voir citations en annexe au point 6.4). Dans l'entretien 1, même si Marie ne donnait pas de but précis d'apprentissage, elle décrit ces effets de la formation : être motivée pour apprendre, avoir compris beaucoup choses, donner du sens à ce qu'elle fait (techniquement). Ceci n'est pas

encore très précis mais on s'achemine un peu plus vers l'apprentissage. Dans l'entretien 2, Marie se dit très satisfaite et va mettre en évidence un effet d'apprentissage important : alors qu'elle avait une vision d'elle en tant que praticienne en entrant dans la formation (Julie étant la théoricienne), elle s'est mise à s'intéresser à la théorie et à y mettre du sens par rapport à sa pratique, et notamment grâce à un cours qui repasse en revue les théories de l'apprentissage (Staf11). Marie va dire que cela lui a permis d'avoir un regard sur sa pratique. Marie dit se sentir dans une démarche d'apprentissage. Elle va également parler comme Julie de l'effet de création de réseau.

- les réseaux qu'on crée en entrant dans des groupes comme ça (5:5)

Marie va également parler de changements relationnels au niveau familial et plus particulièrement avec son conjoint, dans la reconnaissance de ce qu'elle a entrepris.

Enfin, dans l'entretien 3, Marie va redire sa satisfaction d'avoir fait cette formation. Elle dit avoir appris, avoir pu avoir un regard réflexif important sur sa pratique et décider de la changer. Marie va ainsi donner des exemples précis de transfert dans sa pratique où elle a exploité avec Julie (dans le cadre de la formation de formateurs) l'approche d'enseignement qu'elle a pu expérimenter dans le DESS STAF. Elle dit exploiter pour le moment tout ce qu'elle a vu dans cette formation et possède encore beaucoup de ressources à exploiter dans l'avenir.

Marie va également parler de changements plus personnels (humilité par rapport au savoir, impulsion) et de changements relationnels avec sa famille (révision des rôles). Elle va enfin évoquer la création de réseau : la formation lui a permis de rencontrer d'autres personnes et de créer un réseau différent.

- très heureuse d'avoir eu de nouveaux horizons ouverts. Donc je vois beaucoup plus d'avantages que d'inconvénients. Les avantages ça a été l'ouverture par rapport à, l'ouverture d'aller sur Genève, de rencontrer de nouvelles personnes, de créer un réseau différent. (4:4)

Nous pouvons considérer ici l'interaction entre les buts initiaux de Marie, son expérience très interactive dans la formation, associée à des effets d'apprentissage en profondeur (voir quelque chose autrement, changer comme personne) et in fine, des effets généraux de la formation importants en termes d'apprentissage et de création de réseau.

CONTEXTE PERSONNEL

Comparativement à Julie, Marie va faire état de moins de **contraintes** (voir citations en annexe au point 6.5). Dans les entretiens 1 et 2, elle va bien entendu parler de la contrainte organisationnelle aussi bien au niveau familial que professionnel : Marie, même si elle a reçu un an de congé formation, doit jongler avec plusieurs mandats. Elle dit toute la charge que cela représente. Dans l'entretien 2, Marie va ajouter une contrainte d'ordre personnel : elle dit avoir une difficulté à prendre une posture d'apprenante et voit les choses avec sa vision d'enseignante, ce qui la rend parfois assez critique. Est-ce réellement une contrainte ? En tout cas, elle le vit comme ça.

Marie va mettre en évidence deux soutiens importants pour elle dans l'entretien 1 (voir citations en annexe au point 6.6) : le fait de faire cette formation avec Julie (cela aurait été très difficile toute seule) et le fait de se sentir soutenue au niveau familial (fierté de la voir faire des études universitaires).

- je crois que l'avantage que j'ai aussi dans cette chose là c'est qu'on le fait à deux parce que seule je pense que ça aurait été très difficile (21:21)

Dans l'entretien 3, Marie dira qu'il y a finalement eu plus d'avantages que d'inconvénients dans son parcours. Elle redit aussi l'importance qu'a prise sa collaboration avec Julie (se sont bien épaulées).

- Par contre, ce que je sais c'est que je l'aurais vraisemblablement pas réussi de cette façon-là toute seule. De l'avoir entrepris comme on l'a entrepris à deux, je crois que c'était un truc génial. Parce qu'on s'est bien épaulées. (8:8)

Nous aurions pu parler de ce soutien apporté par sa collaboration avec Julie dans la perception du dispositif mais les deux variables sont ici très liées. En effet, Julie et Marie se connaissaient avant d'entrer dans le DESS STAF et font chacune partie du cercle social de l'autre.

EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE PRÉFÉRENTIELLE HORS ET DANS LE DISPOSITIF

Marie fait part de sa manière préférentielle d'apprendre essentiellement en relation avec les expériences dans lesquelles elle a le sentiment d'avoir appris ou pas. Nous avons juste relevé une citation dans l'entretien 1 où Marie dit à quel point dans les autres formations auxquelles elle a participé, elle a appris des interactions entre les gens.

- dans beaucoup de formations que j'ai eues, j'ai appris surtout dans la richesse des interactions entre les gens qui étaient dans le cours (34:34)

Cela dénote une tendance de Marie à un processus interactif pour apprendre.

PERCEPTION DU DISPOSITIF

Même si des éléments de **perception** apparaissent surtout en lien avec les situations signifiantes, Marie va donner quelques éléments généraux liés au dispositif dans l'entretien 3 (voir citations en annexe au point 6.8). Comme elle l'avait dit pour le cours Staf18, elle pense que bon nombre de cours présentent une approche individualisée, permettant aux étudiants d'intervenir, d'être actifs.

- Dans la façon d'animer, dans la façon de laisser la place à l'apprenant, dans la façon d'entrer, dans la façon de ne pas prendre une place d'enseignant derrière son pupitre mais plutôt d'être,..TECFA ça a été un endroit où il y avait peu de différences entre profs et élèves comme on le concevait au moment où moi j'étais à l'école où au moment où moi je me lançais dans l'enseignement. (12:12)

Marie estime aussi que sans la flexibilité apportée par le mode hybride, elle n'aurait pas été en mesure de suivre cette formation. Elle pense malgré tout que cela occasionne une charge très importante de travail.

En ce qui concerne les **finalités** du dispositif (voir citations en annexe au point 6.9), même si Marie ne précise pas réellement du but précis d'apprentissage dans l'entretien 1, elle sent malgré tout que dans ce DESS STAF, on va lui donner, lui permettre d'apprendre les moyens qui lui permettront de réaliser les projets qu'elle a dans sa pratique. Elle va reparler de cette perception du dispositif pour apprendre et pour la pratique dans l'entretien 2 (lien

théorie/analyse de sa pratique) et dans l'entretien 3. Dans ce dernier, elle va également dire que c'est un lieu riche par les rencontres.

En plus de ce que Marie dit à propos de **l'environnement technologique** dans les situations signifiantes, elle va redire dans l'entretien 3 sa perception de la richesse de moyens proposés par le dispositif pour rester en contact (MOO) et travailler (Wiki) (voir citations en annexe au point 6.10). Marie a particulièrement apprécié le portail collaboratif. A noter qu'elle a développé un tel portail dans le cadre du cours Staf18 pour soutenir un réseau d'enseignants.

- et il y a tous les moyens qui sont mis à disposition pour rester en contact et travailler dans les meilleures conditions possibles, (62:62)
- Après ça a été les portails où il y a les différents endroits de communication, la Shoutbox, le *chat*, le forum, le Wiki, etc. c'était absolument génial de découvrir le phénomène du portail collaboratif, quand t'es à la maison, comment tu fonctionnes, ça j'ai trouvé bien. (48:48)
- Le Wiki c'est vraiment pour moi un outil marquant. Etre en contact, être avec les autres oui, quand on travaille à distance comme ça, je pense, pour avoir été un peu regardé les, observé ou m'informer sur le e-learning en général, je trouve que personnaliser la formation pour permettre à des gens de travailler à distance ça doit pas être très jouissif quand même, (52:52)

Marie dit avoir le plus utilisé le Wiki (éditeur de texte collectif) et la Shoutbox (outil d'awareness, *chat* qui permet de laisser rapidement un message sur le portail).

On voit ainsi que l'usage privilégié a été vers un environnement qu'elle a pu expérimenter dans une expérience signifiante (essentiellement pour solliciter et exploiter de l'aide). On peut évaluer l'impact de la valeur perçue de cet environnement en notant qu'elle a souhaité utiliser ce même type d'environnement pour soutenir son propre réseau d'enseignants.

En ce qui concerne sa perception de **l'articulation entre le présentiel et la distance**, Marie va globalement estimer que les deux sont importants (voir citations en annexe au point 6.11). Elle considère que le présentiel est important pour apprendre à connaître les gens (lien social), à être en confiance pour pouvoir travailler avec eux à distance (climat +). On y revient ci-dessous.

- tu apprends à connaître les gens en présence, tu apprends à vivre avec eux et à distance tu sais que tu peux compter sur eux (62:62)
- être tout seul derrière son ordi, avec quelqu'un virtuel qu'on ne connaît pas, qui nous répond comme ça, ça doit être bien moins intéressant, bien moins motivant que ce que nous on a vécu en étant en présence et à distance. C'est-à-dire qu'on ne parle pas avec du virtuel quand on est à la maison, on sait avec qui on parle. On connaît la personne, on sait qu'elle a des sentiments, qu'elle a des émotions, qu'elle a une vie à côté, que c'est pas une machine. (52:52)

En ce qui concerne la perception du **rôle des interactions dans le dispositif** (voir citations en annexe au point 6.12), Marie va comme Julie en parler longuement.

Dans l'entretien 1, elle parle de l'accueil qu'elle a reçu de la part de ses pairs, des pauses et repas pris en commun (soutien socio-affectif en présentiel). En effet, comme Julie, elle appréhendait de se retrouver avec des gens plus jeunes et avait peur d'être mise à l'écart.

- ce que j'ai trouvé le plus impressionnant c'était le fait que le groupe avec des jeunes, des plus âgés, c'est pas le cas de tout le monde on a tous des affinités, mais il y a un bon petit noyau de gens qui viennent de divers horizons puis qui sont capables de parler, trouve très chouette, on s'est retrouvés à toutes les pauses, tous les repas, je trouve ça excellent, j'avais un peu peur d'être en retrait, de par le fait que j'avais une expérience professionnelle puis que j'arrivais avec des étudiants du cru ; non j'ai trouvé ça magnifique la réception(48:48)

On voit ici l'importance que Marie attribue au présentiel, même dans les rapports plus informels.

Dans l'entretien 3, Marie va surtout parler d'éléments de soutien socio-affectif, aussi bien en présentiel qu'à distance. Elle va reparler de l'importance de l'accueil qu'elle a reçu, aussi bien de la part de ses pairs que de l'équipe pédagogique, qui a ôté toutes ses peurs initiales et l'a mise en confiance.

- Parce que l'accueil était phénoménal. (52:52)
- Parce que j'avais beaucoup d'angoisses d'être, de partir à l'uni parce que un j'étais jamais allée, deux parce qu'on était très loin, trois parce que je me sentais quand même un peu vieille, par rapport aux jeunes qui sortent des études. J'avais quand même 15 ans d'enseignement. Et puis toutes ces peurs ont très très vite été ôtées, oubliées. (52:52)

Marie va aller jusqu'à parler d'un « esprit TECFA », d'avoir l'impression d'être entrée dans une famille et fait à ce sujet une jolie métaphore de l'invitation à manger au coin du feu. Elle dira aussi que le contact avec TECFA lui manque.

- Il y a vraiment un esprit TECFA à mon avis, il y a, le fait que ce soit un petit groupe, peut-être ça aide évidemment beaucoup, ça aide à se connaître mais en même temps c'est vraiment fort. Il y a l'esprit du groupe d'étudiants puis il y a l'esprit du groupe autour, des personnes ressources, de tout ce qu'on ns met à disposition. Et puis j'ai l'impression d'être entrée dans une famille. Il y a une famille TECFA. (62:62)
- On m'invite à manger et en même temps on a fait un feu dans la cheminée pour que je sois à l'aise, que j'ai chaud, on me met des chaussons aux pieds, donc on m'a pas simplement invité à manger la soupe sur un coin de la table mais on a mis à disposition tout autour tout ce qui fait pour que je sois à l'aise. (62:62)

Marie va dire aussi l'importance de cet accueil dans les moments présentiels. Le fait de voir l'autre, sa gestuelle, dans des moments de détente ou des discussions informelles, permettent de mieux se connaître.

- C'est vrai que quand on est en présence il y a des, on voit l'autre, on voit aussi plus dans la gestuelle, on apprend à le connaître en dehors, dans un aspect plus convivial, dans des moments de détente ou de discussion tous azimuts (48:48)
- Et puis sur la formation en présence j'ai été subjuguée par l'accueil, je reste subjuguée par l'accueil. (52:52)

Le soutien socio-affectif a également été assuré à distance : rapidité des feedbacks, contact permanent et construction du lien social, soutien (assuré par le MOO). Marie, en parlant du MOO, redira aussi le fait de pouvoir y parler en confiance parce qu'on connaît les gens avec qui on échange.

- C'est vrai qu'on avait une réponse technique rapidement (48:48)
- puis dans la distance j'ai trouvé que le fonctionnement même de, de par exemple le MOO, c'était un truc fou parce que ça, c'était l'outil même pour être en contact en permanence, pour demander de l'aide que ce soit aux profs ou aux étudiants, un outil où on se soutient, où on se dit « t'en es où, t'en es où de ton travail ? tu fais quoi ? est-ce que t'as besoin d'un coup de pouce ? est-ce que je peux ? », on sait beaucoup partager à ce niveau-là, donc on est quand même toujours restés en contact. Et par rapport au MOO, les étudiants qui ont été le plus sur le MOO ont aussi été ceux qui sont restés un peu plus en contact après. (48:48)
- mais en même temps on avait d'autres, il y avait d'autres chose avec le MOO, on sait qu'on est dans un *chat* mais qu'on est dans un *chat* avec des gens qu'on connaît puis avec des gens auxquels on peut parler parce qu'on les a déjà rencontrés, auxquels on peut se confier et ça je trouve que c'est important dans le truc à distance (48:48)

Donc le MOO est pour Marie un lieu de construction du lien social. Ainsi, elle dira que le fait de ne pas participer aux échanges sur le MOO, empêche de faire partie du « groupe », met à distance.

- Il y a une personne qu'on a presque jamais vue dans le MOO et c'est pas cette personne-là avec laquelle on a eu le meilleur contact tout au long de l'année donc là la distance elle s'est prise aussi. (48:48)

Marie va peu parler du soutien socio-cognitif, en dehors de ce qu'elle a pu dire dans les expériences signifiantes. Elle dit que la formation, outre la richesse des contenus, lui a offert une richesse de rencontres. Elle dit également l'importance du partage dans l'apprentissage, qu'elle a vécu dans cette formation et qui a inversé sa vision de l'enseignement.

- Parce que je ressors d'une formation qui était extrêmement riche, intéressante par les rencontres et par le contenu. (4:4)
- J'ai vraiment eu le sentiment qu'on a partagé, dans quasi tous les domaines. On a beaucoup plus partagé qu'on a été l'entonnoir dans lequel on impose des connaissances. Donc c'était une vision aussi différente de l'enseignement. (12:12)

Marie va aussi évoquer l'entraide reçue via le MOO par les enseignants et ses pairs.

- par exemple le MOO, c'était un truc fou parce que ça, c'était l'outil même pour être en contact en permanence, pour demander de l'aide que ce soit aux profs ou aux étudiants (48 :48)

10.2.3 SYNTHÈSE

QUESTION 1 : QUEL RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE ET COMMENT LE COMPRENDRE ?

Comme pour Julie, étant donné que toutes les situations auxquelles se réfère Marie pour parler de son expérience signifiante sont des activités collaboratives à distance et médiatisées, nous avons décidé de rassembler les données relatives aux trois questions dans le même tableau ci-dessous.

Commençons par reprendre le rôle que prennent les interactions sociales dans son expérience. Nous avons vu que les expériences signifiantes de Marie sont assez interactives. Ceci est d'ailleurs cohérent avec ce que Marie nous dit de son expérience d'apprentissage en dehors du dispositif : elle apprend par le contact, par les échanges. Dans le DESS STAFF, elle va apprendre en interaction avec Julie et l'enseignant mais le processus d'apprentissage va quelque peu évoluer entre l'entretien 1 et 2. Dans le premier entretien, même si Marie parle d'une situation collaborative, dans laquelle elle agit avec Julie, elle a une position quelque peu « passive » : c'est Julie qui lui apprend.

TABLEAU 39 – SYNTHÈSE DE MARIE – QUESTION 1, 2 ET 3

Entretiens	Quel rôle des interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage	Variables exploratoires individuelles	Variable exploratoire - perception du dispositif
1	Par un autre agent En agissant ensemble - collaborer (complémentarité, résolution du conflit social - sa position dans le groupe) (Sujet↔Pair)	Buts : But externe (réorientation prof ; décidé par Julie) Apprendre (pas précis) et être soutenue Effet : Motivée à apprendre,	Pour apprendre (des moyens de faire) et pour la pratique Accueil des pairs en présence (repas, pauses)

			comprendre Effet – Sit sign : compétences sociales connaître et/ou appliquer Exp.apprent.hors disp : en discutant, par les échanges	
2	Pas dans une situation formelle de cours (Ens→Class e)	En collaborant, en sollicitant et en exploitant de l'aide (guidage) En ayant des interactions riches (Sujet↔Pair)	But : But externe (réorientation prof) Effets : Voir quelque chose autrement – changement de position et réflexion sur sa pratique Démarche d'apprentissage Création de réseau Cont. perso – ressource Collaboration avec Julie (plus facile à deux) Soutien familial Effet – Sit sign : compétences sociales	Pour apprendre (des moyens de faire) et pour la pratique Perc. Sit sign : Usage forum, chat, MOO Accessibilité de l'enseignant et feedback rapide (MOO, portail)
AS	Pas dans une situation qui ne fait pas sens		-	<u>Tâche</u> ne permet pas échanges riches <u>Environnement</u> : ne permet pas échanges riches (dont messages informels) et peu d'accessibilité <u>Perception de la collaboration</u> : partager des apports complémentaires, en fonction de ses compétences spécifiques, discuter d'avis divergents
3	Pas dans une situation formelle de cours (Ens→Class e)	En sollicitant et en exploitant de l'aide (apport de ressources et d'outils adaptés pour le projet) En ayant des interactions riches (Sujet↔Enseignant)	But : Continuer à apprendre (questions précises) Effets : Réflexion sur sa pratique et décision de changement Transfert dans sa pratique Création de réseau Cont. perso – ressource Collaboration avec Julie (s'épauler) Effet – Sit sign : voir quelque chose autrement, apprendre sur soi	<u>Individualisé</u> <u>Pour apprendre</u> (des moyens de faire) et pour la pratique <u>Environ</u> : richesse des moyens pour rester en contact (MOO, Shoutbox) et travailler (Wiki) <u>Présentiel pour apprendre à se connaître (lien social)</u> Accueil : pairs et équipe pédagogique (mise en confiance) = Une famille Moments de détente et de discussions informelles, voir la gestuelle, pour mieux apprendre à se connaître <u>Distance pour travailler (climat +)</u> . Rapidité des feedbacks, contact permanent, construction du lien social, soutien, entraide (MOO) MAIS distance par rapport à ceux qui ne sont pas sur le MOO Richesse des rencontres Sit signif : Face à face avec l'enseignant – mise en confiance (importance du regard)

Ce processus est assez cohérent avec ce que nous avons observé au niveau des buts de Marie dans les deux premiers entretiens. Marie exprime surtout un but externe de changement professionnel et précise que c'est Julie qui a décidé de suivre cette formation.

Elle ne précise pas par ailleurs ce qu'elle souhaite apprendre précisément dans la formation et souhaite être soutenue pour ce faire. Ces éléments nous ont amenée à envisager que Marie n'est pas dans une démarche active d'apprentissage en entrant dans la formation.

Cependant, dès l'entretien 1 et ensuite dans le 2, nous avons repéré des indices d'un processus plus actif quand Marie nous dit d'abord qu'elle est plus motivée à apprendre (entretien 1) et ensuite qu'elle se sent dans une « démarche d'apprentissage » (entretien 2). Les effets en termes d'apprentissage sont aussi de plus en plus importants : mettre du sens (entretien 1), voir quelque chose autrement et réflexion sur sa pratique (entretien 2), réflexion et changement dans sa pratique – transfert (entretien 3).

Ces observations sur les effets de la formation permettent de mieux comprendre l'évolution de Marie vers une démarche plus active. En effet, dans les entretiens 2 et 3 Marie va faire référence au même cours Staf18 en y décrivant un processus très actif (se documenter, chercher, mettre en pratique) et interactif d'une part avec Julie dans l'entretien 2 (confrontation sur la vision du projet) et d'autre part avec l'enseignant dans l'entretien 3 (discussion et analyse de leur projet).

On retrouve cette évolution dans la perception du dispositif. Dans tous les entretiens, Marie va percevoir le dispositif comme permettant d'apprendre des choses et ce pour la pratique. Et dans l'entretien 3, va apparaître la perception d'un dispositif individualisé permettant aux apprenants d'être actifs dans leur expérience d'apprentissage.

Nous avons donc vu que les expériences significatives étaient plutôt interactives, essentiellement avec Julie et avec l'enseignant. Dans l'entretien 1 que Marie va faire état des apports des interactions entre elle et Julie (résolution de conflit social – position dans le groupe ; complémentarité dans la relation). On retrouve ensuite les apports de sa collaboration avec Julie dans le contexte personnel : Marie dit l'importance d'avoir entamé cette formation avec Julie, que cela a représenté un soutien socio-affectif important, Marie et elle s'étant épaulées. Elle va également seulement relever les apports de l'enseignant aussi bien au niveau socio-affectif (accessibilité, rapidité des feedback et soutien à la motivation ; mise en confiance) que socio-cognitif (guidage dans le travail, apport de ressources et d'outils adaptés, partager/discuter pour apprendre).

Dans sa perception globale de la formation, on verra aussi l'impact des pairs. Ceux-ci vont surtout amener un soutien socio-affectif important par l'accueil que Marie va ressentir dès le premier entretien et le sentiment d'entrer dans une famille. Les pairs seront également source de soutien socio-cognitif : ils représentent avec l'équipe pédagogique une richesse de rencontres.

Cette expérience interactive de Marie dans le dispositif peut permettre de comprendre l'effet qu'elle relève de création d'un réseau, et ce dès l'entretien 2. Et ce même si contrairement à Julie, cela ne faisait pas partie de ses buts initiaux. Dans l'entretien 3, elle considère que le dispositif permet d'être en relation.

**QUESTION 2 - QUELLE EXPÉRIENCE DES ACTIVITÉS DE
COLLABORATION À DISTANCE ? QUEL RÔLE Y PRENNENT LES
INTERACTIONS SOCIALES ? COMMENT LE COMPRENDRE ?**

On a donc vu que Marie apprend dans le DESS STAF dans des situations collaboratives et en l'occurrence avec sa collègue Julie. Ce qui est intéressant c'est l'évolution de sa

perception du support que cela lui apporte. Dans l'entretien 1, Marie va parler tout d'abord de la complémentarité entre elle et Julie. Cependant, elle dit avoir eu une vision très « dichotomique » de cette complémentarité, l'amenant à être passive relativement au domaine d'expertise de Julie (théorie). Cela va occasionner un conflit avec Julie sur sa position dans le groupe et va l'amener à se repositionner plus activement.

Dans les entretiens 2 et 3, Marie va essentiellement dire l'importance que représente cette collaboration comme un soutien socio-affectif : Julie et elle ont pu s'épauler tout au long de leur parcours. Par ailleurs, dans l'entretien 2, Marie estime avoir acquis des compétences sociales nécessaires pour collaborer : apprendre à se connaître et connaître l'autre pour mieux fonctionner avec l'autre, mener ensemble une tâche.

A noter enfin que dans l'expérience de l'activité spécifique de collaboration, même si elle a été assez négative pour Marie, on apprend des choses intéressantes sur sa perception de la collaboration : cela permet de partager des apports complémentaires, en fonction de ses compétences spécifiques, et discuter d'avis divergents. Et si cette situation a été vécue négativement par Marie, c'est qu'elle estime justement que ni la tâche ni l'environnement technologique ne permettaient de soutenir des échanges riches.

Ainsi, on voit que sa perception de la collaboration, plutôt dichotomique concernant les apports complémentaires dans l'entretien 1 (même si Marie disait s'être rendu compte du problème et avait revu sa position), voit apparaître dans cet entretien sur l'activité spécifique la discussion d'avis divergents. On peut penser qu'elle a pu l'expérimenter avec Julie dans leur collaboration, ce qu'elle nous dit par ailleurs dans l'entretien 2 (confrontation sur la vision du projet).

Cependant, comme pour Julie, il s'agit aussi de prendre aussi en compte le contenu de la formation que suit Marie. Comme Julie, elle a eu l'occasion dans certains cours, d'avoir un apport théorique de ce domaine de l'apprentissage collaboratif, et également une expérience dans le cadre du projet LEARN-NETT. Dans le cadre de ce projet, les étudiants étaient amenés à réaliser une analyse réflexive de la manière dont s'était passé leur expérience et avaient un apport théorique en séance présentielle sur le thème des interactions sociales et l'apprentissage.

**QUESTION 3 - QUELS SONT LES LIEUX PRIVILÉGIÉS POUR
INTERAGIR DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE ? QUEL EST
LE RÔLE DE L'ENVIRONNEMENT MÉDIATISÉ ? COMMENT LE
COMPRENDRE ?**

La situation initiale évoquée par Marie dans laquelle elle a le sentiment d'avoir appris, a lieu en dehors du dispositif du DESS STAF et on ne sait pas si les interactions évoquées avec Julie ont lieu en présentiel ou à distance. On peut penser que les deux modalités existent puisqu'elles se voient régulièrement dans le cadre des formations qu'elles suivent conjointement et qu'elles continuent à échanger à distance quand elles sont chacune à leur domicile. Dans les situations significatives dans le dispositif du DESS STAF (relatives au même cours), Marie va parler essentiellement de ses interactions avec l'enseignant. Celles-ci ont lieu à distance, via l'environnement technologique (entretien 2) et en présentiel (entretien 3).

Ainsi, dans ces situations, Marie va relever des interactions médiatisées de support socio-affectif (accessibilité, pouvoir poser des questions, feedback rapide – soutien à la motivation) et socio-cognitif (guidage).

Marie va en outre relever des interactions présentes significatives avec l'enseignant, socio-affectives (mise en confiance – importance du regard) et socio-cognitives (discussion/analyse et apport de ressources). Dans cette situation, Marie a pris conscience de l'importance du présentiel pour établir le contact et la confiance, ce qui apparaîtra de manière prégnante dans son dernier entretien : le présentiel (les regards, la gestuelle) permet d'apprendre à mieux se connaître, d'établir une relation de confiance, grâce aux moments de détente, de discussion informelle. Et grâce à cette création de la relation de confiance, on peut ensuite travailler ensemble à distance (en utilisant le Wiki par exemple).

Mais cette relation ou lien social va continuer de se construire à distance grâce au MOO notamment (aussi la Shoutbox) qui représente pour Marie un espace social important du groupe (enseignants et étudiants). Il permet d'avoir un contact permanent, de se soutenir, de s'entraider.

Un bémol : Marie perçoit les personnes qui ne sont pas dans le MOO, comme plus distantes par rapport au « noyau », à ce groupe.

10.3 VICTOR

Au moment du premier entretien, Victor vient de terminer une licence en psychologie. Il est en formation initiale. Ainsi, après ses études secondaires, il vient de terminer quatre années de licence avant de commencer le DESS STAF. Il a une charge de moniteur à 40% qui l'amène de temps à autres à corriger les travaux des étudiants de licence et de répondre à leurs questions.

10.3.1 RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE

RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS LES EXPÉRIENCES D'APPRENTISSAGE SIGNIFIANTES

Voyons les expériences d'apprentissage significantes que Victor exprime au cours des entretiens 1, 2 et 3 (citations complètes en annexe au point 7.1).

Lors du premier entretien, Victor va décrire deux expériences dans lesquelles il a le sentiment d'avoir appris, l'une très récente qui a eu lieu la semaine précédente dans le cadre du DESS STAF et l'autre relative à sa formation de licence.

L'expérience signifiante vécue dans le DESS STAF fait référence aux cours préparatoires (Staf10) visant à donner une base de compétences aux étudiants pour utiliser les environnements technologiques du dispositif.

- La semaine passée, quand on a eu cette semaine où on devait faire du XHTML, (33:33)

Dans cette situation, Victor va dire avoir agi seul : il a réalisé sa page personnelle en suivant les notes de cours, en cherchant, en mettant en pratique. L'effet d'apprentissage qui apparaît dans le discours de Victor est essentiellement de connaître et appliquer les savoirs et savoir-faire concernés.

- il fallait faire notre page puis on avait un bouquin qui nous expliquait tout, quoi un polycop, bêtement, on fait ça soi-même puis là je sens que c'est bon, il n'y a pas de problème, on a une référence, on regarde ce qu'il est possible de faire, qu'est-ce que je pourrais faire, on prend, on grignote sur l'ordinateur et c'est bon, ça passe par la mise en pratique, (33:33)
- pendant cette petite semaine d'intro, on se plonge à fond dans la matière parce qu'on a un objectif, on doit construire quelque chose, du coup, là on va chercher, (33:33)

Victor va parler également de son expérience signifiante dans ses cours de licence, en faisant un lien avec ce qu'il a vécu dans cette précédente situation. Il va parler des moments d'étude deux semaines avant les examens. On est là dans une situation distante par rapport au dispositif de cours et de traitement individuel.

- les moments où j'ai l'impression d'apprendre dans ces cours-là c'est les deux semaines avant les examens quand je reprends mes notes et j'apprends tout par cœur, (33:33)

Ce n'est pas en allant au cours mais bien dans les moments d'étude que Victor avait le sentiment d'apprendre quelque chose : il apprenait par cœur, faisait des liens entre les connaissances pour construire ses connaissances.

- j'ai moins cette impression d'avoir appris dans toutes mes années d'uni où j'avais simplement des cours où je devais ouvrir la bouche. les moments où j'ai l'impression d'apprendre dans ces cours-là c'est les deux semaines avant les examens quand je reprends mes notes et j'apprends tout par cœur, là c'est à ce moment-là qu'on fait des liens entre les différents domaines, on reprend tout, on se replonge dedans à fond, c'est qu'en se plongeant dedans à fond qu'on arrive à faire des liens et à se dire, à mettre des choses ensemble, à faire plus avec les choses qu'on a, avec les diverses rubriques qu'on a ; c'est à ce moment-là qu'on assemble les choses ; donc à mon avis, on peut assembler les différentes connaissances qu'on a pour construire quelque chose de plus, seulement en se plongeant à fond dans la matière.(33:33)
- pendant le cours j'avais pris des notes, les photocopiés, les feuilles, etc., pas grand chose, et c'est qu'en rebossant j'ai pu voir des trucs qui ressortaient plusieurs fois puis je m'étais dit « tiens ce serait intéressant à creuser », chose que je n'ai jamais fait puisque je ne n'ai pas bien réussi l'examen et puis, laisse tomber, j'ai pas eu l'impression d'avoir bien réussi donc je m'y suis désintéressé, mais je me rappelle que pendant l'année j'avais eu l'impression que c'était pas très intéressant puis en bossant j'avais fait des liens et ça m'avait plus.(39 :39)

L'effet d'apprentissage est ici de « connaître » pour pouvoir reproduire lors d'un examen. Ce qui est intéressant c'est ce que nous dit Victor sur sa motivation dans un des cours en questions : il s'était désintéressé du cours car il n'avait pas bien réussi l'examen. Pourtant il dit avoir quand même vu l'intérêt du cours en l'étudiant par lui-même.

Dans l'entretien 2, Victor va dire avoir appris dans le cours Staf18, en réalisant le projet. Il s'agit donc d'une situation distante (le projet est réalisé durant la phase distante), de traitement collectif (c'est un projet à réaliser à deux) et médiatisée (le cours est doté d'un portail dans lequel les étudiants réalisent leurs travaux).

- le projet que j'ai fait dans Staf18 sur le MOO, (11 :11)
- je me suis lancé là-dedans avec L. (15:15)

Victor dira avoir appris dans cette situation d'une part en agissant seul. Il a conçu un projet de développement et l'a mis en œuvre en traitant le problème et en testant.

- j'ai programmé un MOO, enfin programmé, j'ai fait deux trois petits trucs dans un MOO, (11:11)
- Donc l'idée on l'a eue assez rapidement, le projet comme ça sur papier, c'est facile, on a formalisé tout ça et puis il a fallu se rendre compte de ce que ça voulait dire de programmer ça, de passer de l'autre côté, donc il a fallu formaliser assez précisément, (17:17)
- je suis venu dans l'autre MOO à lire les scripts, et là c'était vraiment du constructivisme, j'ai passé une semaine à me prendre la tête sur des points virgules, et des trucs comme ça. (17:17)
- donc là c'était beaucoup gratter tout seul, j'étais vraiment lâché là-dedans, je savais que je pouvais poser des questions mais c'était surtout regarder des scripts, c'est de piger comment c'était fait, essayer de pouvoir transposer ça, et faire des essais, faire des essais. (17:17)
- c'est vachement dur d'identifier surtout quand on doit tout faire tout seul, enfin pas tout faire tout seul ; quand on doit un peu se débrouiller en grattant avec des choses puis en utilisant pour réussir à y arriver, c'est clair on tâtonne mais il y a des fois, après coup on se rend compte qu'en fait on a tâtonné dans la mauvaise direction, puis qu'effectivement fallait voir les choses différemment (23:23)

D'autre part, Victor a appris en sollicitant et en exploitant l'aide reçue par l'enseignant. L'enseignant l'a surtout aidé au démarrage, au moment de la conception du projet, pour trouver les bonnes informations et les bons outils pour travailler. Il perçoit cette intervention comme un support socio-cognitif dans le sens où cela lui a permis d'aller dans la bonne direction pour son projet. Cette interaction avec l'enseignant est surtout

unidirectionnelle dans le discours de Victor: c'est l'enseignant qui a apporté de l'aide et Victor l'a exploitée.

- parallèlement à ça il fallait avoir une bonne idée de qu'est-ce qui pouvait être fait facilement et comment le faire : là j'ai dû...enfin il y a D (*enseignant*) qui m'a aidé, il m'a dit où aller chercher des informations (17:17)
- Il nous a mis un nouveau moteur de MOO, c'est lui qui l'a fait parce qu'en débarquant complètement, c'était pas possible. Et puis il m'a dit où aller chercher des informations, il m'a donné les trucs pour aller chercher les scripts des autres objets pour que je puisse les comprendre : grâce à ça, il m'a donné les outils pour que je puisse trouver ça tout seul, puis faire ça tout seul (21:21)

Cependant, Victor va dire avoir eu la possibilité de poser des questions, ce qui est un plus interactif entre lui et l'enseignant.

- il y avait le fait qu'il y avait quelqu'un qui était là à qui je pouvais poser des questions, et qui m'a orienté, il m'a un peu formaté le truc au départ, il y a des choses que je pouvais pas faire tout seul (19:19)

Victor montre donc un processus très individuel dans cette situation, à part l'intervention de l'enseignant. Pourtant, cette activité était collaborative. Victor va en effet citer son collègue à un moment de l'entretien. Cependant, il ne parle à aucun moment des interactions qu'il a forcément dû avoir avec lui. Un autre indice de la présence de ce collègue est qu'il utilise à un moment le « on ». Aurait-il mis en place une démarche plus coopérative que collaborative ?

- Donc l'idée on l'a eue assez rapidement, le projet comme ça sur papier, c'est facile, on a formalisé tout ça et puis il a fallu se rendre compte de ce que ça voulait dire de programmer ça, de passer de l'autre côté, donc il a fallu formaliser assez précisément, (17:17)

Enfin, dans cette situation, Victor dit avoir pu aller au-delà des savoir-faire de programmation qu'il avait développés. Il a pu comprendre en profondeur l'objet d'apprentissage :

- ça m'a permis aussi de me rendre compte de la profondeur de programmation qu'il y a dans un truc comme ça qui a l'air tout con, juste avec du texte, si l'organisation que ça a avec euh...les trucs orientés objet, toutes ces choses qui s'appellent l'une l'autre, c'est une vision du monde, enfin pas du monde mais une vision du problème, du projet, qui s'organise en petits modules, qui s'appellent les uns les autres, et puis là aussi j'ai pu perfectionner des connaissances de programmation, (11:11)

Victor dit ne pas avoir appris, ou plutôt ne pas s'être autant investi, dans le cours Staf13 (situation présentielle et prise d'information). Il s'agit du même cours qui avait aussi été mal vécu par Julie et Marie. On va voir que Victor en a malgré tout une expérience différente.

- Le cours où j'ai eu le plus de ...enfin en même temps je ne me suis pas investi c'est Staf13, les outils graphiques. Là en fait, les cours en présentiel (27:27)

Comme Julie et Marie, Victor va mettre en évidence des éléments problématiques dans ce cours, le rendant peu efficace : cours procédural, rythme de présentation non adapté. Ainsi, il apprendrait plus efficacement à la maison avec un tutoriel et attendrait davantage durant le cours des informations plus méta sur la manière de développer un CD-ROM. Bref, le même constat que celui fait par Julie et Marie.

Cependant, Victor va quand même dire avoir appris quelque chose en « faisant ce qu'il dit ». L'effet d'apprentissage est du type « appliquer ». Victor suit ce que l'enseignant dit pour être capable d'appliquer ensuite la procédure.

- Je perds pas mon temps, parce qu'en même temps j'en profite pour faire ce qu'il dit et puis ça va, j'apprends quand même quelque chose (29:29)

Dans l'entretien 3, Victor va dire avoir appris lors d'une séance présentielle du cours Staf12, au terme de la réalisation du projet. Il s'agissait d'une séance de discussion des projets : chaque étudiant présentait son projet à l'aide d'un poster affiché au mur et chacun passait ensuite devant chaque poster pour y mettre des commentaires à l'aide de post-its, ce qui suscitait une discussion.

- Pendant le cours de C. (*enseignante*) on a eu une espèce de table ronde où tout le monde critiquait les sites des autres, les projets des autres. (27:27)

Dans cette situation, Victor dit clairement avoir appris en ayant des interactions riches avec ses pairs à propos des projets de chacun : présentation, analyse, apport de points de vue. Les interactions verbales bidirectionnelles sont assez explicites. Chacun sait que les feedbacks reçus peuvent permettre d'améliorer son projet, d'autant plus que chacun a réalisé un projet similaire. On sait donc que potentiellement on va recevoir des apports intéressants et adaptés et c'est ce qui va se passer.

- par rapport aux remarques des gens, tu vois directement, déjà dans le travail des autres, il y a des choses que tu vois, des trucs qui jouent pas ou dans l'argumentation qu'ils ont qui concorde pas tout à fait. je me rappelle c'était assez, pour moi c'était une super journée parce que j'avais tout le temps plein de trucs à dire et c'était, oui c'était pas toujours des trucs assez basics, enfin on peut toujours faire des remarques relativement ridicules je trouve et j'avais vraiment le sentiment de regarder à un autre niveau, réussir à faire des suggestions. (29:29)
- Tout le monde avait dû faire un projet pour un site ou un dispositif et on jugeait vraiment l'ergonomie et l'adéquation avec l'utilisateur et chacun le présentait chacun à son tour, on avait affiché les pages au mur comme ça l'une à côté de l'autre, et avant chacun avait fait un petit speech pour présenter son travail et puis ensuite c'était un peu, allez-y, tout le monde peut mettre des post-its, on y va, on discute, puis c'était vachement positif (31:31)
- en même temps ça devait être un tremplin pour l'améliorer ensuite, c'est important et en même temps tu t'impliquais dans le truc et c'était aussi grâce au fait que ns même on l'avait fait, on avait dû faire ça et puis les autres aussi, on avait dû faire la même chose et on était au même niveau de travail et on arrivait à se donner des conseils justes. (41:41)

Victor parle aussi de la manière dont il a traité la situation et qui lui a permis d'apprendre : se faire une représentation du projet des autres et faire des liens avec ce qu'il avait fait.

- La façon de se représenter la chose comme les gens du site pouvaient le faire, réussir à se représenter quelqu'un d'autre là devant, tu vois, plusieurs représentations à mettre et puis tisser des liens entre. Ce jour-là j'ai l'impression que ça allait bien, au départ ce qu'on avait fait avant, comment nous-mêmes on avait fait le truc, on avait dû vraiment se représenter ça sur d'autres projets et réussir à passer ça sur les autres et recréer ça en quelques petites présentations et réussir à tirer des liens encore et les comparer au travail qui ont été faits. (33:33)

Victor va percevoir deux éléments de support social. Les échanges ont pu être possibles grâce au fait que tout le monde était présent et donc plus impliqué que s'ils avaient dû faire la même chose à distance (la présence directe des autres rend plus impliqué). L'implication venait aussi du fait que chacun présentait son projet. Il y avait aussi le fait qu'il y avait selon Victor une certaine liberté de parole (chacun peut exprimer librement ses idées). Ces éléments rendaient le climat favorable aux échanges.

- Il y avait l'avantage qu'on soit tous ensemble et ce soit libre pour tout ce qu'on doit parler (39:39)
- Oui c'était en présentiel. Et c'était pas un truc du genre, bon allez voir tous les sites et vous direz ce que vous en pensez parce que là tu le fais pas aussi, tu vois. Là, on était vraiment dedans il y avait la présentation, c'était un moment important pour tout le monde parce que tout le monde présentait son truc (41:41)

Dans cette situation, en analysant ainsi les projets de ses collègues et en les comparant avec ce qu'il avait fait, Victor dit avoir pu apprendre en transférant et appliquant à d'autres domaines ce qu'il avait acquis en faisant son projet (voir quelque chose autrement, le rendre plus généralisable).

- Je sais pas dire le nom de la compétence mais il y avait une sorte de vision qu'on avait acquise, à ce moment-là j'ai remarqué que c'était applicable ailleurs, qu'on l'avait appliqué en le développant chez nous et puis après tout d'un coup on avait réussi à l'appliquer là et puis c'était, ça marchait bien quoi alors que c'était un autre domaine, un autre site. (33:33)

Victor va enfin décrire une situation dans laquelle il a moins appris ou plutôt qui a occasionné certaines frustrations étant donné un manque de valeur de la tâche pour Victor. Il s'agit d'une activité réalisée dans le cadre du cours Staf15. Il s'agit d'une situation distante, de traitement collectif (réalisée en groupe de +/- 3 étudiants) et médiatisée (un portail est prévu dans le cours).

- C'était pendant Staf15, assez au début. Il y a un moment où ça jouait pas trop, le travail du groupe, ça avançait pas. (47:47)
- Oui c'était avant la dernière deadline. Ou c'était après la semaine présentielle (59:59)

Outre le fait que Victor connaissait déjà assez bien le contenu de ce cours, il a vécu assez mal le travail de groupe. Au moment de rendre le travail, il n'a plus eu de nouvelles de ses collègues et a été amené à finaliser le document tout seul. C'était pourtant un autre collègue qui en était chargé. C'est intéressant aussi pour mettre en évidence l'approche coopérative qui semble avoir été mise en place par les étudiants.

- c'était sur la fin, il fallait finir la partie théorique. Puis le travail avançait pas, ça restait un peu flou, Qu'est-ce qui restait flou ? Qu'est-ce qui fallait faire, qui allait faire quoi, quand. Il fallait le faire et on attendait les nouvelles (49:51)
- Moi j'étais là, j'attendais plus, j'étais avec M. et JJ., j'avais plus de nouvelles de M. que de JJ., en même temps moi j'avais le sentiment d'avoir fait mon boulot avant, d'après ce qu'on s'était dit et puis c'était plutôt JJ. qui devait s'occuper de cette partie et j'avais plus trop de nouvelles, je savais pas ce qui allait se passer. (53 :53)

Ainsi, dans cette situation, la collaboration avec ses collègues a plutôt généré de la frustration, d'autant qu'il avait le sentiment de connaître déjà ce contenu de cours (manque de valeur de la tâche). Il a donc fait l'activité essentiellement pour répondre aux attentes du cours (approche de surface).

- Finalement je l'ai fait et j'ai eu l'impression de, enfin je n'ai pas perdu mon temps mais j'ai l'impression que c'est un peu frustrant pour moi car c'était pas à moi de le faire et puis en plus que je savais le faire. (53:53)

RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE D'UNE SITUATION SPÉCIFIQUE DE COLLABORATION À DISTANCE

Pour rappel, l'activité analysée est une activité réalisée en groupe et à distance en avril, avec travail à rendre pour fin avril (citations complètes en annexe au point 7.2). L'entretien se passe en mai au terme de l'activité, lors de la semaine présentielle de la période suivante (et

donc après l'entretien 2). Le groupe de Victor est constitué de quatre étudiants dont Julie et Marie (voir chapitres précédents).

La tâche telle que comprise par Victor est de mettre en commun les analyses individuelles des logiciels et d'expliquer le processus de mise en commun :

- l'idée était de reprendre les choses qu'on avait fait chacun de notre côté et puis de proposer, il y avait une autre grille, proposer une analyse du logiciel qui serait la mise en commun, enfin l'avis du groupe. Il y avait aussi une partie qui était de s'intéresser, enfin sur la grille c'était demandé d'expliquer ça, de s'intéresser à comment on avait fait pour se mettre d'accord, quels points avaient posé problème et puis sur quels points on n'était pas encore d'accord. (3:3)

Victor perçoit un **sens** relativement limité pour cette tâche. Il décrit seulement le fait qu'il s'agit de faire un peu la même chose que dans les autres activités du cours, sauf que c'est avec plus de monde, donc potentiellement plus d'interactions. Mais Victor ne pense pas apprendre en le faisant. Il réalise cette activité sans s'y investir pour répondre à une consigne de l'enseignant.

- Et là pour moi c'était pas différent des autres tâches qu'on devait faire en commun pour Staf11 avec les cartes conceptuelles, on devait faire en groupe, là on était un plus grand groupe, sinon on était 2. et là c'était peut-être plus global, il fallait se mettre d'accord avec plus de personnes, il fallait arriver à un consensus avec plus de monde, avec plus d'avis mais pour moi c'était juste un niveau plus gros, j'ai pas eu l'impression que la tâche précise de faire ça sur des logiciels plutôt qu'une carte conceptuelle qu'on aurait dû mettre en commun en groupe de 5, ça aurait franchement changé les apports que j'avais mis. Là le but était de faire un travail commun avec plus de personnes que ce qu'on avait fait avant. (5:5)
- Et tu pensais apprendre en réalisant cette activité ? donc cette partie activité de groupe ? Pas vraiment en fait. Je pensais juste appliquer les choses qu'on avait fait avant, à deux juste le faire à 5. (6:7)
- Donc il y avait un groupe plus grand donc plus d'interactions possibles dans tous les sens. (7:7)
- je viens de réaliser maintenant que c'était à 5, que c'était vraiment différent de ce qu'on avait fait à 2, ça aurait pu être vraiment différent. (7:7)
- C'est pas le sentiment que j'ai, puis j'ai l'impression que c'est un peu l'exercice qu'on a fait, en tout cas moi que j'ai fait oui voilà je le fais, il faut le faire, c'est la deadline. Sans plus. Pas vraiment plus investi. (88:88)

En ce qui concerne les **rôles attendus** dans cette tâche, Victor envisage que tous fassent la même chose. Un membre du groupe met en commun les documents individuels et chacun relit, précise ses propos et contribue à unifier le texte. Il ne s'attend pas à avoir des idées divergentes qui pourraient susciter de la discussion et n'envisage pas un travail conceptuel important.

- Mais sur le moment c'était plutôt, on fait un truc en commun ensemble puis on relira comme on avait fait jusque-là. (7:7)
- Mais je pense qu'au début, j'imaginai un peu faire comme les autres fois, je pensais vraiment faire un peu la même chose. Les autres fois ça a toujours été mettre en commun tout, donc faire une espèce de somme de tout puis de relire et d'enlever les redondances et d'arriver à quelque chose de plus, qui reprenne toutes les idées simplement. Il y a jamais eu d'idées qui s'opposaient vraiment ou alors finalement par les textes on a pu se rendre compte qu'il y en a un qui avait peut-être mieux compris, c'était peut-être ça la différence. (9:9)
- J'envisageais en gros qu'on fasse tous la même chose. Et qu'on fasse chacun son tour, d'abord on met tout en commun, c'est facile, puis ensuite on se passe le document et que chacun fait une relecture et épure un peu la somme de texte qu'il y a, qu'il y aurait. (15:15)
- il y en a un qui met tout en commun, qui commence à juste checker une fois, passe au suivant qui recommence comme ça puis au bout d'un moment, on a fait un tour, une fois qu'on a fait un tour, on le relit une fois et puis normalement ça joue. Pas un retravail conceptuel profond. (23:23)
- Oui, relecture je crois que c'est plus qu'une relecture simplement, c'est, il y a quelqu'un qui s'occupe d'abord de la mettre dessus, qui change le format quelque part et ensuite l'idéal c'est que chacun

relise et modifie surtout, épure, dise que là c'est peut-être pas ce qu'il voulait dire, qu'il change peut-être un commentaire de place et ce genre de choses. (31:31)

Tout comme le sens perçu de la tâche, Victor a une évaluation assez négative du **produit** de l'activité de groupe. Il estime n'avoir pas appris grand-chose de cette mise en commun, alors qu'il a peut-être plus appris lors de la phase individuelle d'analyse des logiciels. Il a juste appris qu'il avait le même avis que les autres. Il rapproche cette expérience de sa perception de la manière dont se sont passés les échanges. Il ne relève pas d'échanges riches mais seulement une mise en commun sans discussion. Ils n'ont d'ailleurs pas rempli la partie de la grille sur « comment on s'y est pris pour collaborer ». Alors qu'il s'attendait à avoir plus d'interactions du fait du groupe plus large, les interactions se sont en fait passées entre lui et le couple Julie-Marie (le 4^e membre du groupe n'ayant pas participé à l'activité). En définitive, le résultat de l'activité fait montre du manque d'investissement qu'il y a eu.

- c'est pas un super travail. Parce que c'est mis un peu n'importe comment. (82:82)
- Et puis on avait d'autres trucs à faire et puis voilà. (82:82)
- Je crois pas que c'est un très bon boulot surtout au niveau de la collaboration c'était assez « on a va comme ça ». puis il y a pas vraiment eu d'échanges, à part « j'ai fait ça », des fois c'était juste « j'ai posé ça », et des fois c'était juste « je m'y mets, j'ai posé ça, j'essaie de faire ça », ça allait pas beaucoup plus loin. Il y avait pas tellement de démarche, de comment on fait pour mettre en commun les choses. C'était chacun avec son avis et puis voilà. D'ailleurs les grilles finales, c'est un peu du copiage-collage des textes qu'on avait mis, 2 ou 3 trucs qui viennent d'Internet, j'ai vu aussi des descriptions et il y a pas vraiment un retravail du texte pour que ce soit continu. Puis l'espace qu'il y avait dans la 2^e grille, c'était aussi beaucoup pour expliquer sur quoi on n'est pas d'accord encore et pourquoi, etc. et ça on n'a pas fait du tout. Parce que on a juste mis en commun et on n'a pas franchement discuté. (82:82)
- Celle-là en particulier, je suis pas sûr d'avoir appris grand-chose. (86:86)
- Au niveau de la mise en commun, j'ai peut-être appris que j'avais encore un bon avis, parce que il n'y avait pas vraiment de divergence, j'ai peut-être compris les consignes de la même manière mais c'est pas vraiment ce qu'on devait apprendre. (86:86)
- L'exercice, il fallait faire ça en plus grand groupe, mais on n'a pas vraiment travaillé en plus grand groupe, c'était presque du travail comme à deux. Elles étaient les deux et j'étais là. Donc il y avait pas plus, il y a pas eu beaucoup d'échanges, je ne suis pas sûr que j'ai appris grand-chose, j'ai appris plus la 1^e partie quand il fallait vraiment s'occuper du logiciel, puis comme on n'est pas revenu sur le logiciel, en le réinstallant comme ça, ça a pas trop donné. Non je suis pas certain, peut-être que j'ai appris des trucs sans m'en rendre compte (86:86)

Victor identifie certaines étapes dans le **déroulement de l'activité** mais a quelques difficultés à en faire un récit clair : une mise en commun des analyses individuelles, la réalisation de la synthèse à l'aide du document ad hoc, relectures et finalisation. Les échanges avec Julie et Marie ont eu lieu via le forum et par mail. Le 4^e membre du groupe n'a pas participé à l'activité. A noter que ce travail a été initié par Julie et Marie moins de 10 jours avant le délai final et que Victor est intervenu dans les quelques derniers jours.

Victor dit ne pas avoir réalisé la 1^e étape précitée (mise en commun des analyses individuelles). Julie et Marie ont mis en commun les analyses individuelles en indiquant où il y avait des divergences.

- en fait c'est Marie et Julie qui s'y sont mis. Je ne sais plus exactement quand mais beaucoup plus tôt que JJ et moi. (25:25)
- D'abord il y a eu une espèce de, d'abord il y a eu, c'est le travail de leur part, il y avait les grilles individuelles, et on devait rendre une autre grille. Mais elles ont fait une espèce de, elles ont pris la grille individuelle, en fait elles ont fait ce travail de sommation mais sur cette grille individuelle, donc elles ont ajouté tous nos textes puis elles ont mis toutes les croix quand il y avait des divergences, elles ont souligné la divergence. Ça on a eu je sais plus quand mais c'est le 1^e document il me semble. (27:27)

Concernant les deux dernières étapes (la réalisation de la synthèse à l'aide du document ad hoc, relectures et finalisation), Victor a essentiellement suivi les demandes de Julie et Marie. Il a réalisé la synthèse pour deux logiciels et a répondu aux interrogations de Julie et Marie sur les trois logiciels qu'elles avaient traités. Quand il y avait divergence de point de vue, l'objectif était de les résoudre de manière à proposer un texte « consensuel ». Julie et Marie n'ont pas proposé de modification aux synthèses que Victor a proposées pour les deux logiciels dont il avait la charge. Pour la synthèse sur les deux logiciels, c'est en voyant le travail de Julie et Marie qu'il s'est rendu compte qu'il y avait une autre grille à utiliser, ce dont il ne se souvenait pas.

- Donc il y a d'abord ça qui a été fait donc vraiment un travail de sommation et ensuite on a eu de la peine à démarrer ensuite, et c'est passé directement à la, Marie et Julie ont repris, transposé ça, faire un travail de mise en commun puis à transposer sur l'autre grille à rendre. (27:27)
- Elles en ont fait 3, ensuite moi j'ai fait les 2 dernières donc j'ai fait ce travail à faire sur la grille. Et puis j'ai relu les leurs. Donc ça c'était la 2^e étape repasser de cette sommation à la nouvelle grille. (27:27)
- Moi j'ai fait une relecture sur les 3 documents de Marie et Julie, j'ai fait quelques modifications. J'ai reposté puis après c'était déjà la fin. Dans l'idéal il aurait fallu que tout le monde relise ces trucs. (27:27)
- donc la 1^e, sommation des grilles individuelles, quel a été ton rôle ?
Je les ai lues et j'ai vu les endroits, comme le travail avait été fait, j'ai regardé les choses qui jouaient pas et en fait elles avaient aussi mis, souvent quand il y avait une divergence, c'était « Victor n'est pas d'accord... » par rapport au groupe, il a mis ça, quelqu'un d'autre a mis ça. Puis quand c'était surtout moi qui avait mis, qu'il y avait la divergence, j'ai réfléchi un petit peu, j'ai regardé, j'ai pas repris les logiciels mais je regardais ça puis, je me suis surtout rendu compte que quand je faisais les grilles individuelles, j'étais pas tout à fait sûr du vocabulaire, genre les structurants j'étais pas tout à fait sûr. (36:37)
- Il y a pas eu discussion. (43:43)
- Alors Julie et Marie ont pas vraiment fait la dernière partie de relecture, elles ont direct validé toutes les cartes qu'on avait fait, donc les deux cartes que j'avais faites, elles ont pas fait de modification. Elles ont relu j'imagine mais elles ont pas eu de choses à modifier. (80:80)
- Je viens de me rappeler en voyant dans le forum que j'avais fait une espèce de texte pour dire comment je pensais qu'on pourrait faire. Je me rappelle plus très bien, je ne sais pas exactement si on a suivi ça ou pas, j'ai pas relu, et je me rappelle plus franchement. Sinon j'ai l'impression que ça a été un peu fait comme ça, il fallait le faire, on l'a vite fait, c'est un peu parti dans tous les sens, on s'est pas vraiment organisé, tout le monde a fait un petit truc et puis on a posé et puis voilà. (82:82)
- J'ai cru qu'il fallait refaire la 1^e grille ensemble. J'imaginai la même chose que le glossaire, c'est les mêmes questions, il fallait répondre aux mêmes questions en groupe tandis que là il y avait vraiment une autre grille. Puis je me suis rendu compte de ça, oui je crois que je me suis rendu compte quand Marie et Julie ont fait ces 3 grilles. C'est là que j'ai vu Ah ben c'est plus la même. Et puis après j'ai commencé à remplir les trucs. (90:90)

Comme nous l'avons fait pour Julie et Marie, il est intéressant de noter la modalité effective de ce travail de groupe. On a d'un côté Marie et Julie qui travaillent ensemble, en présentiel et qui proposent un travail d'une seule voix. Et de l'autre, Victor réalise le travail de son côté, et interagit à distance avec le couple Marie-Julie. Victor parle donc d'un travail à deux :

- Mais c'est vrai qu'en y réfléchissant je ne sais pas exactement comment s'en sont occupé Marie et Julie mais c'est vrai qu'il y avait un peu de groupe, en fait c'est comme si il y avait 2 personnes parce que JJ s'est pas vraiment impliqué, et elles, elles travaillent toujours ensemble. Donc chaque fois qu'elles proposaient les choses, c'était leur travail mutuel qui avait déjà été fait, puis moi je devais juste ajouter mes choses, modifier quelque chose. (76:76)

Qu'en est-il à présent de la **perception de la collaboration** pour Victor dans cette situation ? Mettre en commun les idées signifie pour Victor d'arriver à un texte unifié, où les divergences n'apparaissent plus. Il s'agit de se mettre d'accord. S'il y a divergence, c'est

peut-être parce que quelqu'un a mieux compris. Il s'agit donc de faire un effort de compréhension.

- Ça a été d'arriver à quelque chose qui soit commun, qu'on soit tous d'accord. Donc par rapport à nos avis individuels qu'on avait donnés, regarder les divergences que j'avais par rapport aux autres et résoudre ces divergences. (45:45)
- Alors oui il y a eu une relecture là et ça a été la même chose qu'à la fin, relecture et mutualisation. Donc faire que tout le monde soit d'accord, (49:49)
- On s'est pas vu en synchrone, ce qui s'était passé souvent, les 2 glossaires en tout cas, j'en ai fait un avec Marie et un avec Julie, j'ai le souvenir qu'avec Julie, on s'est vu pendant la semaine en présentiel, on a travaillé ensemble, on a un peu élaboré la façon dont on allait travailler. Mais là plus. On n'a plus appliqué nos schèmes, aussi parce que c'était assez tard. (84:84)
- Je pensais que je l'avais reposté. Je l'ai pas fait donc je sais pas ce qui s'est passé. Je sais que je les ai relus ces machins et que j'ai vu mes erreurs et que j'ai dit oui effectivement c'est moi qui ait mal pigé. (96:96)

En ce qui concerne **l'usage de l'environnement**, Victor en parle très peu, contrairement à Marie et à Julie. Il évoque l'usage de mail parallèle à l'usage du forum. Mais Victor ne fait pas état d'une perception négative de l'environnement. Il attribue davantage son expérience négative à la tâche elle-même.

- Les grilles, la grille qui avait été proposée. Le forum, en échangeant, on recevait des mails aussi, c'est vrai qu'il y avait des mails. Dès le début, quand on posait quelque chose, il y avait un mail qui partait avec, qui avait le même contenu que le forum. On copiait-collait et puis on envoyait un mail. (80:80)

EN SYNTHÈSE

Quel est le rôle des interactions sociales dans les expériences significantes ?

Quand on observe au Tableau 40, on voit assez nettement l'évolution du rôle que prennent les interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage signifiante de Victor, d'un processus plutôt individuel, sans que soit cité le moindre intervenant, à un processus de plus en plus interactif, d'abord avec l'enseignant puis avec ses pairs.

Dans l'entretien 1, il décrit une approche probablement assez classique chez bon nombre d'étudiants : agir seul (en mémorisant, en faisant des liens, etc.) pour connaître un savoir et pouvoir le reproduire lors d'un examen. Son processus est donc centré sur le matériel de cours.

Dans l'entretien 2, même s'il dit toujours agir seul, il va solliciter et exploiter l'aide reçue par l'enseignant. Son discours portera surtout sur le fait d'exploiter cette aide mais l'interaction apparaît bel et bien et Victor la perçoit comme un élément de support socio-cognitif (apport de ressources). En outre, même si le processus est toujours centré sur le matériel de cours, l'effet d'apprentissage semble un peu plus profond que dans le premier entretien : Victor a le sentiment d'avoir réellement compris, développé du sens à partir du matériel d'apprentissage. Rappelons que la situation est collective et même collaborative puisqu'il est censé réaliser le projet avec un pair, qui n'apparaît quasiment pas dans son expérience.

Dans l'entretien 3, les interactions sociales vont prendre une tout autre place dans son expérience d'apprentissage : Victor dit apprendre en ayant des interactions riches avec ses pairs (présentation, analyse, échanges de points de vue) et en profitant de ces interactions pour avoir une connaissance plus élargie du matériel de cours, généralisable et transférable

(perception d'un support socio-cognitif). Il décrit également des éléments de support socio-affectif qui ont permis selon lui que cette situation soit possible : la présence directe des autres rend plus impliqué, chacun peut exprimer librement ses idées, tout le monde est sur le même pied (présence sociale, climat +).

Il est intéressant de noter que dans les deux situations dans lesquelles il dit ne pas avoir vraiment appris, Victor a mis en place une approche de surface, dans laquelle il répondait aux attentes du cours en appliquant ce qui était demandé, mais sans réelle implication et démarche active de recherche de sens. Ceci est assez cohérent avec le processus d'apprentissage de Victor qui est plutôt « actif », et ce dès le début de la formation.

TABLEAU 40 – VICTOR – EXPERIENCES D'APPRENTISSAGE SIGNIFIANTES – ENTRETIENS 1, 2 ET 3

	Entretien 1		Entretien 2		Entretien 3	
	Exp.+	Exp.+	Exp. +	Exp. -	Exp. +	Exp.-
Situation	[Présentielle] [Traitement individuel] (Staf10)	<i>[Distante]</i> <i>[Traitement individuel]</i>	[Distante] [Traitement Collectif] [Médiatisé] (Staf18)	[Présentielle] [Prise d'information] (Staf13)	[Présentielle] [Traitement Collectif] (Staf12)	[Distante] [Traitement collectif] [Médiatisé] (Staf15)
Comment	[en agissant seul]	<i>[en agissant seul]</i>	[en agissant seul] [en exploitant de l'aide] [en sollicitant et en exploitant de l'aide] [en coopérant]	[approche de surface - seul]	[en ayant des interactions riches] [en agissant seul]	[approche de surface - seul]
Inter	-	-	[Ens→Sujet Médiatisée] [Sujet↔Ens]	[Ens→Classe]	[Sujet↔Pairs]	-
Perc	-	-	-	[Pb Approche enseign]	[Sup_SA Climat +] [Sup_SA Présence sociale]	[Trav_Gr -] [valeur de la tâche -]
Effet	[connaître et/ou appliquer]	<i>[connaître et/ou appliquer]</i>	[comprendre]	[connaître et/ou appliquer]	[voir quelque chose autrement]	
Envir	-	-	MOO, portail	-	-	-

Quel est le rôle des interactions sociales dans l'expérience de collaboration à distance ?

Il s'agit pour Victor d'une expérience plutôt négative. Cette tâche n'avait pas vraiment de sens pour lui et il estime ne pas avoir appris en la réalisant. Pour comprendre cette expérience, il semble qu'il faille essentiellement s'intéresser à la perception que Victor a de la collaboration dans cette activité. En effet, Victor nous dit avoir appris davantage dans la phase individuelle d'analyse des logiciels. D'une part, Victor a une perception assez limitée de la modalité de collaboration dans cette activité comme dans toutes les activités de groupe proposées dans le cours. Il s'agit toujours selon lui de mettre en commun le travail individuel, de préciser son propos et de résoudre les éventuelles divergences. Il ne s'attend pas à un profond travail conceptuel. D'autre part, dans le déroulement de l'activité, Victor nous dit qu'il n'y a pas eu de réel échange de fond, de discussion. Mais s'il n'attend pas grand-chose initialement de la tâche, il est assez cohérent qu'il ne s'investisse pas vraiment dans des échanges avec ses pairs.

Par ailleurs, on peut s'interroger sur sa conception de la résolution des « conflits » dans ce type d'activité. Il semble les attribuer seulement à des niveaux différents de compréhension qui peuvent se résoudre avec un simple effort de compréhension. Est-ce lié au type même d'activité qui serait trop simple et ne demanderait pas de réelle résolution de problème ?

Enfin, contrairement à Marie et dans une moindre mesure Julie, son expérience négative ne semble pas être à rapprocher de sa perception de l'environnement. Son investissement très limité dans cette tâche et donc son usage très réduit de l'environnement y sont probablement aussi pour quelque chose.

Cette expérience rejoint ce que Victor dit avoir vécu dans la situation collaborative dans l'entretien 3. Il décrit également un processus individuel mais que nous avons qualifié d'approche « de surface », Victor répondant aux attentes du cours mais sans implication réelle dans la tâche. Cette expérience négative apparaît en outre dans une approche « coopérative » où chaque étudiant est censé réaliser une partie de la tâche. Victor présente une perception négative du travail de groupe en raison de la non-implication d'un des membres, qui n'a pas fait la tâche qui lui était dévolue, ce qui a obligé Victor à la faire à sa place. On voit ainsi le peu de place que prend cette approche dans l'expérience de Victor quand on se rend compte que même dans une situation collaborative signifiante, le pari n'apparaît pas dans l'expérience qu'il nous relate (entretien 2).

A noter cependant que plus que la question de la collaboration, c'est plus sur le sens de la tâche et ce qu'il peut en retirer qui pose problème à Victor.

Quels sont les lieux privilégiés pour apprendre ? Quelle place pour l'environnement médiatisé ?

En ce qui concerne le lieu d'apprentissage, c'est là où Victor peut agir et apprendre, soit à distance (avec usage de l'environnement médiatisé pour solliciter de l'aide) ou en présentiel. Les interactions qui ont lieu à distance sont de type « sollicitation d'aide – apport de ressources » alors qu'en présentiel, il s'agit d'interactions riches (présentations, analyses, échanges de points de vue). Ainsi, l'environnement médiatisé apparaît peu dans l'expérience d'apprentissage de Victor, à part pour évoquer les interactions de type « sollicitation d'aide ». On peut penser que ces échanges sont médiatisés mais il n'y a pas de référence à l'environnement dans son discours. Et dans les deux situations négatives de collaboration à distance qui supposent aussi l'usage d'un environnement technologique, là non plus pas de référence à ce dernier dans son discours.

10.3.2 COMPRENDRE LE RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE

Comment comprendre cette évolution du rôle que prennent les interactions sociales dans l'expérience signifiante de Victor, vers un processus plus interactif et associé avec des effets d'apprentissage en profondeur ?

Comment comprendre le rôle que prennent les interactions sociales dans les situations collaboratives ? Une seule situation positive avec aucune référence aux interactions avec le pair.

Comment comprendre le rôle des interactions en présentiel et à distance et le peu de place de l'environnement médiatisé ?

BUTS ET EFFETS

Même si cette formation représente pour Victor un parcours obligé après une formation initiale qu'il pense insuffisante pour trouver un emploi, **ses buts** sont aussi clairement orientés vers un apprentissage en profondeur (voir citations en annexe au point 7.3). Victor a choisi cette formation par intérêt pour son contenu, pour le domaine, qu'il avait eu l'occasion de découvrir en licence dans des cours dispensés par des enseignants de TECFA. Par ailleurs, il souhaite concrètement exploiter ce domaine à la fois au niveau professionnel et privé (but de transfert). Au-delà de l'intérêt pour le domaine, il y a chez Victor un but de changement personnel : se former pour rester éveillé, pour avoir plus confiance en soi et en ses connaissances, être plus acteur de sa vie. Ce changement personnel est aussi envisagé dans son rapport aux autres. Victor pense qu'une plus grande confiance en lui pourra lui permettre de donner plus facilement son avis. Cependant, il se dit qu'il va devoir apprendre à doser pour ne pas trop le donner.

- Voilà, plus de confiance, en même temps, j'ai un petit peu peur, si ça vient à outrance, si je mets mon nez partout puis j'ouvre tout le temps ma grande gueule pour dire mon avis sur tout, c'est pas forcément socialement toujours très bien, enfin ça dépend avec qui ... enfin voilà il faut savoir doser(62:62)
- avoir plus confiance dans les connaissances que j'ai ; souvent j'ai peur de donner mon avis parce que je me dis « oui, quelqu'un d'autre dit ça et c'est pas très juste », peut-être qu'en me forçant un peu, ça pourrait me permettre d'avoir plus (60:60)
- si on utilise beaucoup les forums, chose que j'utilise peu, apprendre à mettre en commun les connaissances et aider les autres sur des petits trucs (60:60)

On sent donc là une certaine ambivalence dans son envie d'une part d'être plus en interaction en donnant son avis et d'autre part la peur d'en faire trop. Il pense aussi pouvoir apprendre en partageant des connaissances avec ses pairs et les aider au besoin. Les buts exprimés dans l'entretien 2 n'apportent pas d'éléments supplémentaires.

On voit ainsi des buts orientés vers un apprentissage en profondeur (changer comme personne), qui permet de comprendre le processus actif mis en place par Victor dans son expérience d'apprentissage. L'ambivalence dans son rapport aux autres (plus de confiance pour donner son avis mais peur d'en faire trop) peut permettre de comprendre que Victor présente plutôt un processus individuel de l'apprentissage en début de formation.

Quand on analyse les effets de la formation décrits par Victor (voir citations en annexe au point 7.4), on peut déjà noter un effet de transfert au niveau professionnel. Dans le cadre de son travail de moniteur, Victor a l'idée d'utiliser un des outils découvert dans la formation. Il imagine que cela permettrait aux moniteurs de mieux travailler ensemble. On ne sait pas si ce projet a effectivement été développé mais le fait même que Victor y pense, outre le fait même du transfert au-delà de la formation, met en évidence son intérêt pour la participation à un espace de travail collectif.

Dans l'entretien 2, Victor va parler de plusieurs effets. Le premier semble plus être un apport de connaissances (connaître et/ou appliquer) : il a découvert et approfondi beaucoup de choses. Victor perçoit aussi un changement au niveau personnel : il se sent plus capable et son identité est fortement marquée par ce qu'il fait dans cette formation.

- là, ça vient sûrement de l'effort que je dois fournir, une forme d'initiation sévère en psycho sociale, donc déjà maintenant je sais de quoi je parle, j'ai cette impression là... (5:5)

- comme c'est quelque chose que je fais énormément, j'ai l'impression que je me définirais beaucoup à travers ça en ce moment (35:35)

Se sentant plus capable, Victor décrit aussi un transfert de ses acquis au niveau familial et social : il a l'occasion de discuter dans ce cadre de ce qu'il voit durant la formation.

- par rapport à ma relation avec mes proches, c'est vrai que j'ai des proches assez orientés ordinateur, Web, de toute façon on discute pas mal de ça, les choses que j'apprends ça passe tout de suite dans les discussions, puis ça les alimente, et on continue là-dedans, puis comme ma copine est dans le Web design, donc ça pose pas énormément de problèmes, ...je pourrais dire que effectivement ça m'apporte beaucoup dans les conversations que je peux avoir (35:35)
- c'est motivant, parce qu'il y a d'autres personnes qui ont d'autres points de vue, c'est bien. Mais c'est vrai que il y a beaucoup de conversations qui tournent là-dessus. (35:35)

Si d'un côté cela enrichit ses conversations, on peut penser que le fait de reformuler à d'autres ses objets d'apprentissage, de partager d'autres points de vue (voir citation ci-dessus) peut avoir un impact positif sur leur acquisition. Cela peut donc être aussi considéré comme une ressource dans son contexte personnel.

Enfin, dans l'entretien 3, Victor va décrire un grand nombre d'effets au niveau de son apprentissage, de différents niveaux. A peu près tous ses buts initiaux sont rencontrés. Il a d'abord pu trouver un emploi directement lié au domaine qui l'intéresse (cf. but externe). En ce qui concerne l'apprentissage, outre [connaître et/ou appliquer] certaines choses, Victor va dire voir les choses autrement : il a le sentiment d'avoir changé sa façon de conceptualiser, de regarder le monde.

- J'ai l'impression de beaucoup voir le monde par les lunettes que TECFA m'a données, en tout cas pour l'instant. C'est toujours la même chose. Ça a changé ma façon de voir les choses, plus en 1 année, les 4 ans de psycho ça a changé la façon de voir les choses c'est clair (119:119)
- La façon de voir les choses, donc la façon de réfléchir aux choses, réfléchir au but des choses, réfléchir à leur application. C'est assez flou dans la tête à définir, mais il y a une façon de faire que j'ai pas encore complètement chopée ici mais ici ça m'a beaucoup éveillé à ça, (121:121)

Cette nouvelle vision a par définition un impact sur sa vie et Victor va parler de différents types de transferts qu'il a pu vivre. Il va aussi parler du transfert de ses connaissances auprès de ses amis : il se sent plus à l'aise aujourd'hui pour les aider. On reste ici au niveau de l'entraide.

Victor vit aussi un changement personnel qu'il avait déjà décrit dans l'entretien 2 : il se définit par les valeurs qu'il a acquises dans cette formation et sent qu'il a changé.

- En tout cas maintenant, je me définis plus par des valeurs entre guillemets de TECFA que des valeurs de psycho. Bien que c'est lié mais je me considère pas comme un psychologue du tout. Plus comme un ergonome de l'éducation ou un truc comme ça. (119:119)
- mais là en 1 année ça m'a bien changé aussi. (119:119)

On voit donc que les buts initiaux d'apprentissage en profondeur sont bien rencontrés. En ce qui concerne ses buts orientés vers son rapport aux autres, Victor parle d'un rapport limité à « apporter de l'aide », comme il a pu en recevoir de la part de l'enseignant dans son expérience signifiante de l'entretien 2.

CONTEXTE PERSONNEL

Victor va évoquer **très peu de contraintes** liées à son contexte personnel dans son expérience d'apprentissage (voir citations en annexe au point 7.5). Dans l'entretien 1, il va seulement parler d'une contrainte plus personnelle : il a peur d'avoir la même approche « de surface » suivie en licence, de ne pas se définir des objectifs et de faire le minimum. C'est intéressant de voir ici aussi une ambivalence entre des buts d'apprentissage bien définis tels que décrits plus haut et la peur de ne pas suffisamment les définir.

Une deuxième contrainte évoquée, dans l'entretien 2, est la charge que représente la formation. Cependant, Victor n'insiste pas réellement sur ce point.

En effet, quand il nous parle des **ressources** de son contexte personnel (voir citations en annexe au point 7.6) dans l'entretien 2 et 3, il dit que cette charge n'est pas si problématique que ça, même si cela a pris plus d'ampleur qu'il ne le pensait. Il parvient à bien s'organiser avec sa vie personnelle : il délimite bien les moments de travail et les moments de sa vie sociale. Par ailleurs, il arrivait bien aussi à s'organiser avec son travail à 40% de moniteur. Un autre élément qui peut représenter une certaine ressource pour son expérience d'apprentissage sont les relations qu'il a dans sa vie personnelle. Il a démarré la formation avec son colocataire, avec qui il a l'occasion d'en discuter. Il n'en parlera pas réellement durant les entretiens mais il a décrit dans l'entretien 1 certaines activités qu'il a menées avec lui durant sa licence. Il y a aussi ce que nous relevions en parlant des effets de la formation : il a autour de lui des gens avec qui il peut parler de ce qu'il apprend dans la formation. Cela nous semble représenter une forme de ressource intéressante pour Victor.

Ainsi, Victor présente un contexte personnel plutôt favorable à une expérience d'apprentissage riche. L'ambivalence concernant son approche dans la formation laisse entrevoir une phase d'évolution, entre une approche « de surface » et une approche d'apprentissage plus en profondeur. Le fait qu'il parvienne à s'organiser, qu'il mette en place des stratégies de gestion du temps est un autre indice de ce positionnement « actif » dans la formation.

**EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE PRÉFÉRENTIELLE HORS ET
DANS LE DISPOSITIF**

En plus de ce qu'il nous dit dans ses expériences significatives, Victor nous donne quelques autres éléments sur son expérience d'apprentissage hors et dans le dispositif (voir citations en annexe au point 7.7). Alors que dans l'entretien 1, il dit avoir besoin d'être soutenu pour apprendre, d'avoir un cadre, dans l'entretien 3, il va surtout parler de son processus d'apprentissage actif et individuel : faire des choses l'amène à tout le temps être en activité, à être plus impliqué dans les études.

Victor va aussi nous relater dans l'entretien 1, deux expériences de collaboration, l'une vécue positivement et l'autre négativement.

Le premier fait référence à une situation dans laquelle Victor est amené à réaliser un projet avec un pair (qui est aussi son colocataire) dans le cadre d'un cours dont nous avons parlé dans les buts (cours de licence dispensé par un enseignant de TECFA). Victor ne dira pas dans l'entretien s'il a appris dans cette expérience : il dit que cela lui a beaucoup plus et motivé. Ce qui est intéressant est la modalité de travail avec son collègue. Ils ont adopté

une approche coopérative, chacun développant de son côté une partie du travail : les interactions entre eux ont surtout visé à faire en sorte que les deux résultats soient compatibles. Si Victor a mis en place la même approche avec son collègue dans l'expérience signifiante de l'entretien 2 (expérience individuelle d'une situation collective), cela peut expliquer que ces interactions ne prennent pas une place importante dans son apprentissage.

- On a réussi à travailler bien les deux, on avait chacun notre ordinateur, chacun dans notre chambre et puis comme on est ensemble dans l'appart, on se répartit le travail (45:45)
- quand il y avait des modifications à faire, on a parlé les deux, chacun modifiait son module parce que c'était lui qui savait comment il l'avait programmé ; on a un peu chacun notre partie dans le programme et si on devait modifier la partie de l'autre, ce serait assez difficile comme on a programmé chacun à notre façon mais c'était quand même compatible parce qu'on a beaucoup discuté ensemble. (45:45)

La deuxième expérience de collaboration, plus négative cette fois, dont nous parle Victor est une situation de recherche à laquelle il participait et où il était amené à réaliser une tâche complexe sur ordinateur avec un pair situé à distance, en lui donnant des consignes orales en mode synchrone. Voyant que ce pair avait besoin de plus de temps pour comprendre la consigne, Victor a pris le « commandement » de la tâche, en disant simplement à son collègue quoi faire, mais sans rien lui expliquer.

- enfin moi je suis passionné de jeux vidéos, j'avais appréhendé le truc assez rapidement, du coup j'allais vite, je voulais que ça aille vite et lui il fallait qu'il découvre plus tranquillement, du coup j'ai pas forcément fait comprendre le truc, j'ai plutôt pris le commandement et j'ai dit « fais ça, fais ça », et on a réussi à finir le truc plus ou moins enfin pas complètement ; c'était quand même assez violent. (54:54)

Ainsi, en entrant dans le dispositif, Victor présente un processus plutôt individuel de l'apprentissage dans laquelle n'apparaît pas le rôle des interactions, ce qui permet de comprendre le processus qu'il privilégie tout au long de son parcours dans le DESS STAF. Il a eu des expériences différentes du travail de groupe et a plutôt eu une expérience positive de coopération, mais encore une fois, pas associée à une expérience signifiante d'apprentissage.

PERCEPTION DU DISPOSITIF

En ce qui concerne la **perception du dispositif** (voir citations en annexe au point 7.8), la même ambivalence déjà apparue dans le contexte personnel (crainte de garder une approche « passive », capacité à s'organiser et buts d'apprentissage en profondeur) va apparaître dans l'entretien 1 entre d'une part la flexibilité perçue du dispositif (on peut le faire en partie à distance et comme on veut) et d'autre part la nécessité d'autogestion qu'il suppose (c'est risqué car il faut s'organiser, il faut aller chercher les informations).

Victor perçoit par ailleurs la formation comme très centrée sur les besoins des apprenants (individualisée) : chacun apprend par lui-même et va jusqu'où il le souhaite dans son apprentissage. Victor perçoit que ça peut le rendre plus actif dans son approche d'apprentissage.

Dans l'entretien 2, Victor va reparler de la nécessité d'autogestion (ça demande de l'organisation) mais parallèlement du soutien à cette autogestion apportée par le dispositif : les deadlines, le rythme des périodes.

Dans l'entretien 3, Victor va reparler de l'individualisation de la formation (soutient un apprentissage actif) et de la question de l'autogestion. Il redit l'importance de devoir s'organiser, ce qu'il dit par ailleurs très bien arriver à faire dans son contexte personnel, et surtout le soutien à l'autogestion qu'il a reçu dans le dispositif dans le cadre du travail par projet avec les workpackages.

Ainsi, comme le commentaire que nous avons fait dans le contexte personnel, ce balancement entre perception d'un dispositif individualisé et la nécessité d'autogestion nous semble être un indicateur d'une phase transitoire entre deux états (processus « passif » dans ses expériences antérieures de licence et plus « actif » dans sa formation DESS) en cours de formation qui se termine en fin de formation pour laisser place à un processus actif de l'apprentissage.

Nous avons vu que l'environnement médiatisé prend peu de place dans l'expérience d'apprentissage de Victor. Sa perception de **l'environnement technologique** (voir citations en annexe au point 7.10) peut nous aider à le comprendre en partie.

Victor a peu de choses à dire sur le fait que l'environnement soit adapté ou pas. Il dit avoir fait avec les moyens à disposition, quels qu'ils soient. Ainsi, en plus de bonnes stratégies de gestion du temps, il semble avoir également mis en place une bonne stratégie de gestion de son environnement. Il a probablement utilisé les outils qu'il percevait comme les plus susceptibles de lui servir dans son expérience d'apprentissage.

- dans certains il n'y avait pas de portail et je n'ai pas trouvé ça défavorable. J'ai pas trouvé ça défavorable, ça allait. J'ai toujours fait avec ce que j'avais, j'ai toujours réussi à me démerder (97:97)

Ainsi, quant à l'usage qu'il dit avoir eu des environnements, le plus significatif a été l'usage de l'espace de dépôt de travaux quand il travaillait en équipe. Il est plutôt allé chercher les ressources nécessaires sur Google, hors de celles proposées dans les portails. Victor va aussi parler de l'usage qu'il a eu du forum d'un des environnements de cours, dans lequel, avec ses pairs, ils copiaient des messages qu'ils s'envoyaient par mail, pour montrer à l'enseignant qu'ils travaillaient ensemble : cela se réfère probablement à l'activité spécifique de collaboration que nous avons analysée. Bref, pas d'usage très porteur des environnements à part un usage pratique de gestion de travaux. Victor va pourtant parler davantage de l'environnement en parlant du rôle qu'il a joué dans les interactions entre les acteurs du dispositif (voir plus loin).

En ce qui concerne sa perception de **l'articulation entre les phases présentielle et distantes** (voir citations en annexe au point 7.11), Victor va essentiellement parler, et dans l'entretien 3, du présentiel comme d'un moment important qui rythmait le parcours, comme une étape franchie dans le parcours. On peut penser que cela fait partie des éléments de soutien à l'autogestion, dont Victor disait avoir besoin au démarrage de la formation et qui lui a permis in fine de s'organiser.

- C'est bien la présence parce que ça fait la jointure, c'est une ambiance différente, le fait d'être présent et tout ce que ça implique, ça sépare les différents trucs, et c'est bien, j'étais content d'avoir la semaine présentielle car ça voulait aussi dire, ah c'est bon (71:71)
- ça voulait dire aussi, c'est bon, on recommence à zéro, ça fait un peu, t'as un peu ton sac qui se remplit et puis là c'est bon, tu pars et tu repars à zéro, en même temps j'étais fatigué en arrivant j'avais un peu ce soulagement et en même temps c'était quand même la semaine où il fallait être là, et suivre et tout, mais ça repartait, on recommence, c'est bon. (73:73)

Voyons à présent la perception que Victor a du **rôle des interactions sociales** dans son expérience d'apprentissage dans le dispositif (voir citations en annexe au point 7.12).

Dans l'entretien 1, Victor va parler de deux types de supports apportés par le dispositif. Tout d'abord il perçoit le dispositif comme permettant une grande accessibilité à tous grâce aux outils mis à disposition (portail, MOO, mail). En cours d'entretien, il va également reparler de la semaine présente dont il a parlé relativement à la situation signifiante (réalisation de la page personnelle) qu'il disait avoir réalisée en agissant seul. Il va parler à un autre moment de l'entretien du fait qu'il y ait eu une entraide entre les pairs durant cette semaine, sur des aspects techniques. Il s'agit d'interactions de type [solliciter et exploiter de l'aide].

- La semaine passée, j'ai beaucoup aidé, on a beaucoup travaillé ensemble pour résoudre des problèmes mais c'était pas sur le même projet, on devait tous par exemple faire notre home page pour TECFA et on avançait tous à des vitesses différentes puis il y a aussi tout ce qui est interface info, aller changer son mot de passe, tous ces trucs là, on s'est beaucoup aidé mutuellement, (47:47)
- Oui c'était plutôt un échange voilà : est-ce que tu sais comment on fait ça ? bien sûr, je t'aide, je te montre. (51:51)

Dans l'entretien 3, Victor va mettre un certain nombre d'éléments de support socio-affectif dans son expérience. Il évoque peu le présentiel comme un lieu d'échange : il s'agit juste d'y vivre des moments de convivialité. Il parle peu aussi de discussions informelles à distance mais par contre, il va parler de l'importance de la présence sociale : on peut rester en contact, ne pas être isolé (Shoutbox), voir qu'on n'est pas seul à avoir des problèmes (Blog). La visibilité dans le portail des travaux des autres et de leur état d'avancement, autre élément de présence sociale, permet probablement d'être un bon soutien à l'autogestion pour Victor.

- Il y avait la Shoutbox qui était quand même, ce qui faisait que c'était, tu gardais le contact un petit peu, en fait c'est peut-être le seul endroit où j'avais, enfin par rapport au travail des autres groupes, pour te mettre à niveau, (75:75)
- il y avait la Shoutbox, tu regardais et tu voyais que ça commençait à bouger un petit peu, même si il y avait jamais d'info là-dessus, je veux dire des trucs importants pour ton travail, mais il y avait un petit quelque chose qui restait et qui était, ça faisait du plaisir d'y aller parce que tu voyais que t'étais pas tout seul, juste ça, et même s'il y a personne en ce moment mais tu vois que ça a changé depuis la dernière fois où t'es allé le matin même, t'y vas de temps en temps et puis voilà, ensuite je critiquais beaucoup ça mais en fait c'est vachement bien. (75:75)
- Quand tu vas dans ePBL, enfin moi j'y allais toujours à la fin, je devais scroller tous les projets des gens pour voir le mien, ça m'énervait, j'aurais voulu un lien direct pour voir mais en fait c'était hyper bien parce que je voyais les barres qui avaient avancé ou pas, puis d'habitude « ah on est à la bourre », c'était bien pour ça, tu te compares direct, (75:75)
- Ça c'était cool aussi car tu voyais que ça avait bougé chez les autres même si je suis quasiment jamais allé lire leurs travaux, (75:75)
- Je bloguais un peu et de temps en temps j'allais voir
Les autres ?
Oui les autres. Mais pas tous les blogs, certaines personnes. J'aimais bien aller sur le blog de Marie parce qu'il y avait toujours des trucs et ça permet aussi d'un petit peu tâter, que quelque chose passe avec les autres. On est tous en train de travailler, moi aussi j'ai des problèmes, c'était juste ce côté là un peu. (79:81)
- t'as pas de cours, enfin tu vois pas les autres, tu vois pas les profs mais t'as quand même une chîée d'échanges pendant les 5 semaines où t'es pas là, tu peux toujours en causer avec n'importe qui, presque plus des fois qu'à l'université, (111:111)

En ce qui concerne le support socio-cognitif reçu dans la formation, Victor va parler de plusieurs niveaux d'interactions, toujours plutôt dans un contexte médiatisé. Le premier, dont il a parlé dès le premier entretien est « solliciter et exploiter de l'aide » avec ses pairs

(sur le MOO) pour un problème précis ou une question liée à la gestion du temps (calendrier).

- de temps en temps on se chopait sur le MOO, enfin moi en tout cas, je les chopais sur le MOO, on discutait, de temps en temps il y a un problème, puis à ce moment-là tu vas vers eux pour poser des questions, ça c'est vrai, mais c'est moins systématique (63:63)
- d'habitude quand j'ai des discussions c'est quand quelqu'un avait un problème, ou alors sur des deadlines, ce qu'il faut déjà faire à tel cours, j'ai pas pigé, des trucs comme ça, c'est pas juste « hello bonjour comment tu vas aujourd'hui ? », enfin moins, en tout cas il me semble. D'après ce que je me rappelle, en tout cas les interactions significatives c'était ça. (63:63)

Victor va également parler des échanges qu'il a eus avec un des ses pairs et ce dans le cadre de plusieurs projets, surtout vers la fin de la formation. Il y avait des échanges liés à la gestion de leur travail en équipe (par mail) mais également d'autres types d'échanges qui semblent un peu plus liés au contenu de la tâche mais que Victor décrit peu (échanges d'idées). Victor va mettre en évidence le fait que son collègue et lui avaient appris à se connaître à travers plusieurs travaux réalisés ensemble, ce qui semble avoir favorisé les échanges qui ont finalement eu lieu entre eux.

- de temps en temps on discutait avec, j'ai beaucoup travaillé avec M. cette année surtout sur la fin, de temps en temps on se chopait un peu en *chat*, on balançait 2, 3 trucs, tu vois mais des trucs un peu ponctuels, pas maîtrisés (63:63)
- je travaillais avec quelqu'un, M. de nouveau, là on se disait il me semble, c'était juste, on s'envoyait un mail, on s'arrangeait en discutant de comment on allait plus ou moins faire les deadlines, (99:99)
- J'ai toujours bossé avec M. donc en même temps, quel que soit le Staf, on avait un peu notre façon de travailler et on s'organisait les deux, quand on se chopait on parlait de tout et tous les trucs et tous les projets qu'on devait avoir, (103:103)
- Il y avait pas besoin de courir après 5 personnes pour chaque fois parler d'un truc précis. Donc quand j'avais une idée qui venait, on pouvait parler les deux. Donc ça ça a vachement amélioré. (103:103)

C'est la première et seule expérience de collaboration qui semble porteuse pour Victor dans le dispositif, et qui s'est mise en place probablement grâce à un certain nombre de conditions : expérience d'interactions riches avec ses pairs dans Staf12, meilleure connaissance de son collègue au fil des travaux (compétences, manière de travailler).

A contrario, Victor va reparler de la difficulté qu'ont représentée pour lui certains travaux de groupes du fait d'un manque d'implication de certains collègues, de la difficulté d'articuler les agendas de chacun. Et Victor a vécu la distance comme un frein pour pouvoir régler ce genre de situation. Cela occasionnait pas mal de frustrations.

- j'ai l'impression de perdre mon temps quand t'as pas de contact avec quelqu'un, il répond pas, tu peux rien faire. Et ça des fois, tu peux pas bosser pendant un certain temps, tu le sais, genre l'année passée, je suis allé régulièrement à Paris les week-ends, et je savais que j'allais pas pouvoir être là le week-end, j'allais pas pouvoir bosser. J'essayais de choper les autres et je leur disais je fais ça ça et ça avant le week-end, puis quand je reviens essayez d'avoir fini ça ça ça que je puisse continuer. Puis si ça ça joue pas, si ça passe pas, si tu reviens du week-end et qu'il y a eu des empêchements, des fois j'étais un peu frustré aussi parce que moi j'avais bossé plus avant puis je revenais et c'était au même niveau. Des fois c'est un peu frustrant, tu peux pas, c'est un peu bizarre. C'est pas comme s'ils sont en face. Tu peux pas leur dire, on fait ça et ça, (107:107)

10.3.3 SYNTHÈSE

QUESTION 1 : QUEL RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE ET COMMENT LE COMPRENDRE ?

Nous avons pu observer une évolution dans le rôle que prennent les interactions sociales dans l'expérience d'apprentissage de Victor, allant vers des interactions de plus en plus riches et associé avec un effet d'apprentissage de plus en plus profond. Il est passé d'une expérience dans laquelle il agissait seul pour [connaître et/ou appliquer] (entretien 1), à une expérience où il agissait seul et sollicitait/exploitait de l'aide de l'enseignant (entretien 2) pour comprendre et enfin une expérience dans laquelle il avait des interactions riches avec ses pairs (et agissait seul) pour voir les choses autrement.

Nous avons tenté de comprendre cette évolution en analysant les variables individuelles et de perception du dispositif.

Nous avons tout d'abord associé cette évolution aux buts poursuivis par Victor qui nous sont apparus nettement orientés vers un apprentissage en profondeur (changer comme personne) : se former pour rester éveillé, pour avoir plus confiance en soi et en ses connaissances, être plus acteur de sa vie. Le fait qu'il décrive des effets d'apprentissage en profondeur dans le dernier entretien (voir les choses autrement et changer comme personne) met en évidence l'interaction entre les buts (orientés vers un apprentissage en profondeur) – l'expérience d'apprentissage (de plus en plus interactive et vers un apprentissage en profondeur) – les effets (apprentissage en profondeur).

Cette évolution dans le processus de Victor, résolument de plus en plus actif et interactif, est encore davantage marquée par certains éléments ambivalents dans le discours, qui marquent une sorte de transition dans son parcours. Dans l'entretien 1, Victor se demande s'il est prêt à cette approche active. Il dit par ailleurs avoir besoin d'être soutenu, d'avoir un cadre pour apprendre. Dans le même temps, il perçoit le dispositif comme flexible, individualisé mais demandant de s'autogérer. Dans l'entretien 2, tout en disant mettre en œuvre des stratégies de gestion du temps, il reparle de la nécessité d'autogestion dans le dispositif mais cette fois va ajouter le fait que le dispositif donne un support à cette autogestion. L'impact du dispositif est à interroger ici sur la capacité de Victor de s'autogérer et de prendre ainsi une position plus active dans le dispositif. On voit que cette question de l'autogestion est importante pour Victor puisqu'il va y revenir dans l'entretien 3 en associant à nouveau individualisation – nécessité d'autogestion et soutien à l'autogestion (notamment apporté par le rythme des périodes de travail, coupées par les semaines présentielle).

Même si Victor va décrire des interactions riches avec ses pairs dans le dernier entretien, on peut se demander pourquoi elles n'apparaissent pas plus tôt, d'autant qu'il s'est retrouvé dans une situation de collaboration décrite dans l'entretien 2, qu'il a expérimentée comme signifiante mais où le pair n'apparaît pas dans son discours. Nous avons mis en évidence plusieurs éléments qui permettent de le comprendre. Le premier renvoie à l'ambivalence qui apparaît dans le discours de Victor concernant son rapport aux autres (il souhaite gagner en confiance pour donner son avis mais peur d'en faire trop). Cela peut permettre de comprendre que Victor présente plutôt un processus individuel d'apprentissage en début de formation.

Victor va donc se cantonner avec ses pairs essentiellement à des interactions de type « entraide » pour lesquelles il se sent capable et qui ne sont pas trop impliquantes.

TABLEAU 41 – SYNTHÈSE DE VICTOR – QUESTION 1

Entretiens	Quelles sont les interactions sociales privilégiées pour apprendre ?		Variables exploratoires individuelles	Variable exploratoire - perception du dispositif
1	En agissant seul pour connaître et/ou appliquer	<i>En agissant seul pour connaître et/ou appliquer</i>	<p>Buts :</p> <p>Changer comme personne et dans son rapport aux autres (plus confiance pour donner son avis mais peur d'en faire trop)</p> <p>Externe et transfert professionnel/perso</p> <p>Contexte : Contrainte</p> <p>Prêt à approche active ?</p> <p>Contexte : Ressources</p> <p>Soutien relationnel (colocataire)</p> <p>Exp.hors disp : besoin d'être soutenu</p>	<p>Flexibilité >< nécessité d'autogestion</p> <p>Individualisé</p> <p>SC+ présentiel : entraide entre pairs</p>
2	En agissant seul, et en sollicitant et en exploitant de l'aide (Ens↔Sujet), pour comprendre	Pas avec une approche de surface (E→C), pour connaître et/ou appliquer	<p>Effets :</p> <p>Changer comme personne</p> <p>Transfert perso – avec autres. discussions riches</p> <p>Contexte :Ressources</p> <p>Stratégie de gestion du temps</p>	<p>Nécessité d'autogestion et soutien à autogestion</p> <p>Perc.Sit Sign : Sup SC + (enseignant : apport de ressources, guidage)</p>
3	En ayant des interactions riches (S↔Pairs) et en agissant seul, pour voir quelque chose autrement	Pas avec une approche de surface, dans un travail de groupe	<p>Effets :</p> <p>Voir quelque chose autrement</p> <p>Changer comme personne</p> <p>Tranfert perso (nouvelle vision) et avec d'autres (aider amis)</p> <p>Externe (profession)</p>	<p>Nécessité d'autogestion et soutien à autogestion</p> <p>Individualisé</p> <p>Présentiel : support autogestion (donne rythme)</p> <p>SC+ médiatisé : entraide avec pairs et collaboration avec un pair</p> <p>Perc.Sit Sign : Sup SC + (analyse, échanges de points de vue)</p>

Un autre élément qui permet de comprendre pourquoi Victor interagit peu dans le dispositif, est peut-être à considérer à la fois dans le contexte personnel et les effets de transfert qu'il nous décrit au niveau social. Dans l'entretien 1, Victor nous dit être entré dans la formation en même temps que son colocataire avec lequel il a eu l'occasion en licence de réaliser certains travaux de groupe. De plus, dans l'entretien 2, Victor dit beaucoup discuter de la formation avec son entourage social. Si d'un côté cela enrichit ses conversations, on peut penser que le fait de reformuler à d'autres ses objets

d'apprentissage, de partager d'autres points de vue peut avoir un impact positif sur leur acquisition. Ainsi outre l'impact positif sur son apprentissage, Victor a peut-être moins besoin d'interagir dans le dispositif, ayant ces ressources au niveau de son contexte personnel.

Ainsi, c'est seulement au cours de l'entretien 3 que Victor va décrire des interactions riches avec ses pairs dans l'expérience signifiante et parallèlement une collaboration qui semble susciter également des interactions riches avec un de ses pairs. Nous y reviendrons au point suivant.

**QUESTION 2 - QUELLE EXPÉRIENCE DES ACTIVITÉS DE
COLLABORATION À DISTANCE ? QUEL RÔLE Y PRENNENT LES
INTERACTIONS SOCIALES ? COMMENT LE COMPRENDRE ?**

Dans les expériences dans lesquelles Victor dit avoir appris, il va d'abord parler de situations individuelles de travail dans le premier entretien pour passer à des situations collaboratives et collectives dans les entretiens 2 et 3. Cependant, dans l'expérience collaborative, Victor n'évoquera pas le pair qui a travaillé avec lui.

On a déjà évoqué plusieurs éléments qui peuvent permettre de comprendre ce peu de place pour les interactions avec ses pairs dans son expérience d'apprentissage. On a parlé de l'ambivalence qui apparaît dans le discours de Victor concernant son rapport aux autres (il souhaite gagner en confiance pour donner son avis mais peur d'en faire trop), du fait qu'il présente un contexte social riche pour interagir sur son expérience. D'autres éléments apparaissent dans ses expériences antérieures de travail collaboratif. Dans une expérience qu'il perçoit comme positive, il avait mené avec son collègue une approche plus coopérative que collaborative (interactions pour rendre les sous-tâches compatibles). Dans une autre situation plus difficile, il avait choisi de dire à son collègue ce qu'il devait faire plutôt que de tenter de lui faire comprendre. Ces deux expériences mettent en évidence le peu de place pour les interactions riches dans des situations collaboratives.

Pourtant, ces expériences antérieures montrent l'intérêt pour un travail collectif. Victor va d'ailleurs parler, dès l'entretien 1, dans le cadre de son travail de moniteur, de l'idée d'utiliser un des outils découverts dans la formation pour aider les moniteurs à mieux travailler ensemble. On ne sait pas si ce projet a effectivement été développé mais le fait même que Victor y pense, outre le fait même du transfert au-delà de la formation, met en évidence son intérêt pour la participation à un espace de travail collectif.

Cependant pour travailler ensemble, il y a certaines conditions et si Victor ne vit pas très bien certaines situations de collaboration dans le dispositif et notamment la situation spécifique de collaboration à distance, c'est que ces conditions ne sont pas rencontrées. Outre le fait que la situation doit faire sens et doit permettre des interactions riches, il s'agit également que les membres du groupe puissent s'organiser pour trouver un agenda commun et aient le même niveau d'implication, ce qui semble avoir fait défaut dans l'une ou l'autre de ses expériences. Et ces conditions semblent avoir été rencontrées en cours de formation : Victor décrit lors de l'entretien 3 qu'il a commencé à développer une réelle approche collaborative avec un de ses pairs. Après avoir appris à le connaître à travers différentes tâches collectives (autre condition), il a pu commencer à avoir des interactions riches avec lui. C'est également en fin de formation qu'il aura des interactions riches dans une situation collective signifiante avec ses pairs. Il va ajouter d'autres conditions à la

réussite de cette expérience : la présence sociale permettant une implication de tous, une liberté de parole, une relation symétrique. Peut-on penser que cette expérience positive d'interactions avec ses pairs a eu un impact sur le développement de son approche collaborative avec un de ses pairs ? On peut penser en tout cas que cette meilleure connaissance des autres, cette présence sociale, cette liberté de parole, ont été possibles grâce aux échanges réguliers entre les étudiants qui restaient toujours en contact via les différents outils mis à leur disposition (MOO, Shoutbox, blog, ePBL).

TABLEAU 42 – SYNTHÈSE DE VICTOR – QUESTION 2

Entretiens	Quel rôle prennent les interactions sociales dans l'apprentissage collaboratif à distance ?	Variables exploratoires individuelles	Variable exploratoire - perception du dispositif
1	Pas d'expérience de collaboration significative	<p>Buts Changer comme personne et dans son rapport aux autres (plus confiance pour donner son avis) Transfert prat/perso - avec d'autres (idée d'espace commun de travail avec collègues)</p> <p>Contexte : Ressources Soutien relationnel (colocataire)</p> <p>Exp.hors disp : Exp. + (coopération) et - du TravGroupe (fais ce que je dis)</p>	<p><u>A distance</u> : beaucoup d'outils pour rester en contact</p> <p><u>En présentiel</u> : entraide entre pairs</p>
2	Interactions significatives avec l'enseignant (solliciter et exploiter de l'aide) dans une situation collaborative – pas d'interaction explicite avec le pair	<p>Effets : Transfert perso – avec autres . discussions riches</p>	-
AS	Expérience de collaboration non significative	-	<p>Tâche non significative et ne permettant pas des interactions riches</p> <p>Pas d'interaction significative dans le groupe</p>
3	Expérience négative dans une activité collaborative – problème du sens de l'activité et de l'implication d'un des membres du groupe Interactions riches dans une situation collective non collaborative	<p>Effets : Tranfert perso avec d'autres (aider amis)</p>	<p><u>A distance</u> : Présence sociale, visibilité de l'état d'avancement des travaux des pairs, de leurs problèmes</p> <p><u>En présentiel</u> : entraide avec pairs et collaboration avec un pair (interactions riches)</p> <p>Perc. – du Trav de Groupe si problème organisation, niveau d'implication différents</p> <p>Perc.Sit Sign : Sup SC + (analyse, échanges de points de vue) et SA (présence sociale pour implication, liberté de parole, relation symétrique)</p>

**QUESTION 3 - QUELS SONT LES LIEUX PRIVILÉGIÉS POUR
INTERAGIR DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE ? QUEL EST
LE RÔLE DE L'ENVIRONNEMENT MÉDIATISÉ ? COMMENT LE
COMPRENDRE?**

Comment comprendre le rôle des interactions en présentiel et à distance et le peu de place de l'environnement médiatisé ?

Il est intéressant de noter que dans les expériences signifiantes, les interactions de type « entraide » ont lieu d'abord en présentiel lors de la semaine présentielle à laquelle Victor fait référence et ensuite à distance, avec l'enseignant.

En ce qui concerne les interactions plus riches (présentation de l'objet, analyse, échange de points de vue), elles ont également lieu d'abord en présentiel dans l'expérience signifiante relatée par Victor. Elles apparaissent par ailleurs dans son contexte personnel lors de discussions riches avec son entourage (entretien 2). C'est seulement vers la fin de la formation que Victor va parler d'interactions riches médiatisées dans le cadre de l'approche collaborative qu'il a développée avec un pair.

TABLEAU 43 – SYNTHÈSE DE VICTOR – QUESTION 3

Entretiens	Quels sont les lieux privilégiés pour interagir? Quel est le rôle de l'environnement médiatisé ?	Variables exploratoires individuelles	Variable exploratoire - perception du dispositif
1	Pas d'interactions signifiantes, dans situation présentielle	Transfert prat/perso - avec d'autres (idée d'espace commun de travail avec collègues)	SA+ médiatisé : beaucoup d'outils pour rester en contact (MOO, portail, mails) SC+ présentiel : entraide entre pairs
2	Interactions de type « solliciter et exploiter de l'aide » avec l'enseignant dans situation médiatisée (MOO probablement)	Effets : Transfert perso – avec autres . discussions riches	Perc.Sit Sign : Sup SC + (enseignant : apport de ressources, guidage)
AS	Interactions liée à l'envoi de contributions dans le groupe (mail)	-	Pas d'interactions signifiantes
3	Interactions signifiantes en présentiel	-	Env. adapté – stratégie de gestion de son environnement de travail SA+ médiatisé : présence sociale (MOO, Shoutbox), visibilité de l'état d'avancement des travaux des pairs (ePBL), de leurs problèmes (blog) SC+ médiatisé : entraide avec pairs et collaboration avec un pair (interactions riches) – mail et MOO Présentiel : support autogestion

Ainsi, dans les deux types d'interactions, on observe une évolution du présentiel vers l'interaction médiatisée. On peut penser qu'un usage régulier de l'environnement pour

rester en contact avec ses pairs, pour travailler dans les différents projets nécessitant le recours à un environnement technologique, ont permis à Victor de développer une bonne compétence d'usage. Pensons aussi à ce niveau à la stratégie de gestion de son environnement de travail qui est également un indicateur de cette compétence : il utilise les outils en fonction de ses besoins. Par ailleurs, le sentiment de présence sociale permis par les outils proposés et perçu par Victor, a dû favoriser les échanges à distance, en soutenant d'abord des échanges plus informels.

10.4 LEA

Léa est médecin de formation. Après deux ans d'assistantat et après avoir réalisé une thèse, elle a été engagée pour mettre en place un projet d'informatisation de dossiers médicaux.

Léa travaille à 60% de manière à pouvoir s'occuper de son enfant en bas âge. Au cours de cette année de formation DESS STAF, Léa attend un deuxième enfant.

Elle a découvert la formation du DESS STAF par l'intermédiaire de son mari qui a lui-même suivi la formation.

10.4.1 RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE

RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS LES EXPÉRIENCES D'APPRENTISSAGE SIGNIFIANTES

Voyons les expériences d'apprentissage significantes que Léa exprime au cours des entretiens 1, 2 et 3 (citations complètes en annexe au point 8.1).

Lors du premier entretien, Léa va dire avoir appris dans une situation de cours présentiel, de présentation de contenu (prise d'information). Ce cours a eu lieu la veille de l'entretien.

- Hier j'ai vraiment eu le sentiment d'avoir compris la différence entre Internet et le Web. (29:31)

Dans cette situation, Léa a eu le sentiment d'avoir compris quelque chose grâce aux explications reçues par l'enseignant (par un autre agent).

- Parce que pour une fois on nous l'a expliqué. Pour moi avant je faisais un amalgame. Pour moi Internet, le Web c'était la même chose. Et d'avoir fait comprendre que le Web (33 :33)

Lors de l'entretien 2, Léa va décrire son expérience du cours Staf12. Son expérience significative est centrée autour de la réalisation du projet qui est individuel et se passe à distance. Cette situation est par ailleurs médiatisée minimalement par l'usage de l'email pour interagir avec l'enseignante.

- par exemple Staf12. l'analyse des besoins des utilisateurs. (27:27)

Léa va décrire dans cette situation un processus où elle agit seule pour réaliser la tâche d'apprentissage (réaliser et analyser des interviews).

- Au fait c'est vraiment l'analyse des gens alors on a dû commencer à faire des interviews de personnes pour savoir comment ils fonctionnaient, c'est-à-dire de leur poser des questions assez vagues dont à aucun moment ils savent qu'on parle d'un site, donc vraiment pour voir comment ils fonctionnent (27:27)

Cette expérience a permis à Léa d'apprendre « en voyant les choses autrement » : elle a une autre vision de choses qu'elle croyait connaître (sur différentes manière de fonctionner).

- j'ai déjà appris pas mal de choses par rapport à des choses que j'étais sûre de savoir. (27:27)

- donc de se rendre compte que même si on est sûr de connaître comment les gens fonctionnent, au fait on se goure complètement et puis que chaque personne fonctionne de façon différente et qui est pas fausse finalement. [...] Ça m'a pris pas mal de temps à comprendre qu'il y avait différentes façons d'agir. (27:27)

Dans cette expérience, Léa va parler de l'intervention de l'enseignante : elle a donné les consignes (Ens.→Classe), elle a donné un feedback sur les activités réalisées en présentiel et à distance (par mail - Ens↔Sujet). Cependant, à aucun moment, Léa ne dit percevoir ces interventions comme l'ayant soutenue dans son expérience. Le seul élément qui semble avoir représenté un certain support plutôt de niveau socio-affectif, c'est la manière très structurée du cours en étapes : Léa était initialement inquiète relativement à l'ampleur du projet à réaliser et se dit rassurée par cette structuration.

- Ca me paraît quelque chose de monstrueux de s'imaginer qu'à notre niveau on peut monter un site mais comme on va vraiment par étape, je me dis que j'ai pas à avoir peur parce qu'on arrivera bien à un moment donné où on sera peut-être capable de quelque chose. (27:27)

Léa va dire ne pas avoir beaucoup appris dans le cours Staf11 et plus particulièrement relativement aux activités à réaliser à distance (glossaire et carte conceptuelle). Il s'agit d'une activité individuelle à réaliser à distance. Les travaux sont à déposer sur un environnement dédié au cours. Plus précisément, Léa estime qu'elle a appris peu par rapport aux efforts fournis.

Léa dit avoir agi seule dans cette situation sur des tâches plutôt conceptuelles (lire, traiter l'information, faire des cartes conceptuelles) pour finalement apprendre certaines choses (connaître et/ou appliquer) davantage liées aux méthodes qu'au contenu.

- c'est-à-dire que de toute façon j'ai réussi à faire un glossaire mais de toute façon ces termes j'ai tellement eu à faire autant que je serais pas capable de sortir là maintenant sans avoir mes notes, qu'est-ce que c'est une stratégie cognitive, ou un style cognitif. Donc finalement je les ai pas vraiment intégrés ces termes, qui était le but final de l'histoire. Bon si je relis mes notes et que je prends quelques minutes pour me répéter, je pense que je pourrais après ressortir mais si par exemple je devais passer un examen demain, je pourrais être prête parce que j'ai quand même un bon glossaire. (49 :49)
- ça m'a appris à essayer de mettre des concepts ensemble, à faire une carte conceptuelle, à intégrer, analyser une façon d'apprendre (47:47)

Léa va percevoir plusieurs éléments qui peuvent permettre de comprendre cette expérience plus négative. Tout d'abord, Léa perçoit cette situation comme trop chargée : il y a trop de contenu à appréhender. En évoquant cette surcharge, Léa va parler de sa perception de l'articulation des périodes de cours : elle pense que si les séances présentielles étaient plus rapprochées et le contenu réparti sur de plus courtes périodes, elle aurait moins cette impression de surcharge. Cela renvoie à un besoin de soutien à l'autogestion chez Léa.

Léa va également mettre en évidence le manque de sens pour elle de cette situation. Dès le début du cours, elle perçoit que ce cours ne lui apportera pas beaucoup de connaissances exploitables dans le cadre de ses buts professionnels de formation (valeur de la tâche -). De plus, même si le contenu pourrait l'intéresser en partie, elle perçoit l'approche d'enseignement comme non adaptée dans le cadre de cette formation : l'activité théorique y est trop importante et trop poussée. Pour être « performante » dans la formation, elle estime ne pas avoir besoin d'aller aussi loin dans la théorie.

Ainsi, Léa estime qu'il aurait été intéressant par exemple que l'enseignant prévoit des activités qui permettent de mettre du sens sur les concepts traités, de les relier « au monde ».

Dans l'entretien 3, Léa va dire avoir le sentiment d'avoir appris dans le cadre d'un projet collaboratif, réalisé dans le cadre du cours Staf16. Il s'agit donc d'une situation distante et médiatisée.

Dans cette situation, Léa dit avoir mis en place plusieurs processus : elle a agi seule, elle a sollicité et exploité de l'aide de son mari (Sujet↔Autre) et elle a coopéré avec son collègue sur le projet. L'aide sollicitée visait à gagner du temps dans l'utilisation d'un logiciel et savoir rapidement si telle ou telle procédure était possible. Cela n'a donc pas réellement apporté un soutien socio-cognitif dans le discours de Léa. Cela met en évidence une stratégie de gestion de ressource chez Léa.

- J'avais un peu une idée de comment faire les choses, et puis je demandais à C. de me dire si c'était possible ou pas possible. Et souvent il allait regarder sur l'aide, mais sur l'aide en anglais, c'est pour ça (44:44)

Avec son collègue, les interactions ont visé à articuler les sous-tâches et à donner leur accord et avis sur les parties de chacun. On ne perçoit pas dans le discours de Léa en quoi cette coopération a représenté ou non un support dans son expérience d'apprentissage.

L'effet d'apprentissage est relatif à l'apprentissage d'un logiciel (connaître et/ou appliquer).

- Authorware alors là je l'ai bien maîtrisé. A j'ai vraiment appris à utiliser Authorware, je sais pas si ça va m'être utile un jour mais j'ai vraiment appris à l'utiliser. (42:42)

Même si Léa n'en parle pas, on peut se poser la même question qu'elle s'était posée dans l'entretien 2 concernant le cours Staf11. Nous nous demandons si ce résultat d'apprentissage est bien à la hauteur de l'effort qui a dû être fourni par Léa dans cette situation (réaliser un didacticiel sur base d'une structure pédagogique très poussée). Cela interroge à nouveau les buts de formation poursuivis.

Dans cet entretien, Léa dit ne pas avoir appris dans le cadre du cours Staf17 et plus particulièrement en réalisant le projet. Il s'agit là aussi d'un projet réalisé à deux. Un portail est fourni pour gérer le travail.

La difficulté a commencé pour Léa au moment de préparer le projet. Il y avait des textes à lire qui devaient aider les étudiants dans le développement de leur projet. Mais Léa avait beaucoup de mal à appréhender ces textes et les questions posées pour développer le projet.

Elle a donc sollicité l'aide de l'enseignant via le forum du cours. Cependant, elle ne s'est pas sentie comprise ni soutenue et a décidé de ne plus faire appel à lui.

- Le tutorat. J'avoue que j'ai été assez vexée et frustrée quand j'ai fait un peu appel à l'aide sur le forum et puis au début il me dit sois plus précise, donc j'essaie d'être plus précise et après je me suis fait renvoyer en disant que quand lui il a dû aller en médecine il a dû apprendre un peu de médecine par rapport à ça et donc je devrais un peu plus en savoir sur la psychologie (62:62)
- Donc après 2, 3 fois de ça, j'avais plus du tout envie de demander de l'aide. Donc j'ai plus demandé de l'aide ce qui veut dire que, je sais pas, on n'était pas sur la même longueur d'onde. (62:62)

Elle a donc tenté d'agir seule dans l'activité, en ne tenant pas compte des questions données par l'enseignant.

- j'ai essayé de mettre de côté les questions puis de me dire, qu'est-ce que je ferais si je voulais mettre sur pied une formation à distance. Alors c'est ce que j'ai essayé de faire, mais c'était plus reprendre dans les textes et puis de réfléchir à moi qu'est-ce que pense. (60:60)

Léa dit avoir finalement appris quelques petites choses mais qui encore une fois ne valaient pas l'effort fourni.

- J'ai appris 2, 3 petites choses que j'aurais peut-être pas pensé mais c'était minime par rapport à euh (60 :60)

Dans cette expérience, deux autres éléments sont intéressants à prendre en compte pour comprendre qu'elle ait été mal vécue. Ce projet prenait tout son sens quand il était articulé à une pratique, à un terrain (développement d'un dispositif de formation). Et Léa, ne pouvant l'intégrer au sien, a envisagé avec son collègue de l'adapter à un autre contexte qui permettait de réaliser le projet mais rendait l'exercice plus « académique ». Elle a donc perçu cette situation comme trop « théorique ». Ce sentiment a probablement été renforcé par le fait que Léa, étant enceinte au cours de cette formation, a dû passer la fin de sa grossesse allongée. Et cela est arrivé au moment où le développement plus pratique du projet s'est déroulé (notamment le développement de l'environnement technologique lié au dispositif).

On voit encore dans cet exemple à quel point la question du sens des activités réalisées dans cette formation a été problématique dans l'expérience de Léa.

**RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPÉRIENCE
D'APPRENTISSAGE D'UNE SITUATION SPÉCIFIQUE DE
COLLABORATION À DISTANCE**

Pour rappel, l'activité analysée est une activité réalisée en groupe et à distance en avril, avec travail à rendre pour fin avril (voir citations en annexe au point 7.2). L'entretien se passe en mai au terme de l'activité, lors de la semaine présentielle de la période suivante (et donc après l'entretien 2). Le groupe de Léa est constitué de trois étudiants dont un étudiant avec lequel elle a l'habitude de travailler (S.).

La **tâche** telle que comprise par Léa est de mettre en commun les analyses individuelles et de débattre des points de divergence. Cependant, estimant cet exercice peu « intéressant », elle modifie la consigne : elle envisage de synthétiser les analyses en un texte qui fasse consensus.

- C'était de mettre en commun nos analyses du groupe, donc de chacun et puis de voir où on était d'accord et pas d'accord et d'en discuter. (3:3)
- Ce que j'ai compris c'est qu'il fallait débattre les choses où on n'était pas d'accord (3:3)
- moi je trouvais que c'était un exercice qui était pas très intéressant à la base donc je me suis dit on va plutôt essayer de trouver une phrase qui essaye de résumer l'analyse par rapport aux trois et puis voir qui dit quoi par rapport à ça. Donc je l'ai un peu transformé. (3:3)
- Oui c'était essayer de rassembler et d'arriver à une sorte de consensus par rapport à ce que les gens ont sorti des différents logiciels. (5:5)

En ce qui concerne le **sens** de cette tâche, Léa pense apprendre relativement à un des points de l'analyse individuelle qu'elle n'a pas compris (le modèle d'apprentissage auquel le logiciel fait référence). Elle espère pouvoir en discuter en groupe.

- Alors ce que je pensais apprendre c'était surtout la dernière partie. Donc quand on avait la phase individuelle on avait une grille à remplir et à la fin il fallait qu'on puisse parler à quel modèle ça faisait référence le logiciel. Et là j'avoue que j'avais aucune idée, j'étais incapable de pouvoir mettre un rapport entre ce qu'on avait appris en théorie et puis ce que je voyais sur le logiciel. Donc là je me réjouissais d'être en groupe pour pouvoir discuter de ça. Là j'avais envie d'apprendre par rapport à ça. Là je m'attendais à apprendre quelque chose. (15:15)

En ce qui concerne les **rôles attendus** dans cette tâche, Léa se décrit comme initiatrice. Elle prépare le terrain pour la discussion à laquelle les autres membres sont censés contribuer, pour arriver au consensus final.

- Je fais partie souvent de ceux qui commencent assez vite ce genre de choses. Donc j'imaginai de prendre les 3 grilles de chacun et de les réunir et de faire une comparaison (19:19)
- Et suite à ça on avait la possibilité de voir ce que chacun allait penser puisque c'est sur la base de ça qu'on essaierait de faire une fusion ou un consensus. (19:19)
- Qu'ils allaient apporter chacun leurs idées par rapport à ça, par rapport à ce qui a été fait. De toute façon il fallait que l'un de nous commence quelque chose. Donc si on veut avoir une discussion il faut une base de discussion, et c'est pour ça que je me suis lancée là-dedans. (21:21)

Malgré l'intérêt qu'elle pouvait avoir pour un des aspects de cette tâche, Léa n'est pas du tout satisfaite du **produit**. Elle n'a pas appris ce qu'elle attendait, du moins au cours de cette activité de groupe. Elle a eu l'occasion d'en apprendre un peu plus lors de la séance de cours qui a suivi. Malgré le temps qu'elle a passé pour réaliser cette activité, elle estime ne pas en avoir retenu grand-chose. Elle attribue cette expérience négative au manque de temps et des difficultés liées à la collaboration avec un des membres du groupe. Nous y reviendrons plus loin. Ainsi, elle dit avoir en quelque sorte appris sur le processus de collaboration lui-même. Cependant, elle ne va pas très loin dans son analyse.

- Je suis pas fière. Je trouve dommage parce que du fait du manque de temps on n'a pas poussé plus loin et ce que j'espérais apprendre, pour moi j'ai rien appris. L'histoire de quel modèle ça correspond, je regarde un logiciel, je suis pas capable de dire de quel modèle c'est. Un petit peu plus parce que quand même on en a parlé en réunion en classe (102:102)
- Non, ça m'est passé un peu au-dessus. Je serais incapable de te dire ce qu'on a mis dedans. Malgré le temps que j'ai passé dedans (104:104)
- De l'activité même ? qu'il est extrêmement difficile de faire un ping pong à trois contrairement à deux. Beaucoup plus. (108:108)
- Que si on fait des trucs en groupe, il faut rendre les plates-formes beaucoup plus simples. (110:110)

Léa identifie trois étapes dans le **déroulement de l'activité** : la mise en commun des analyses individuelles, le passage des documents entre les partenaires et l'envoi des documents finaux. Ses deux partenaires sont intervenus dans les deux dernières, Léa ayant réalisé la première toute seule.

En ce qui concerne la mise en commun des analyses individuelles, Léa a réalisé la mise en commun des analyses des cinq logiciels. Elle n'a pas demandé à ses collègues de l'aider. Elle envisage ces documents comme des points de départ pour la discussion. Bien qu'elle envisageait de démarrer rapidement cette activité pour avoir le temps de discuter avec ses collègues, cette première étape a été réalisée plus tard que prévu et lui a pris beaucoup de temps pour des questions techniques que nous aborderons plus loin.

- Oui, la 1^e c'était la mise en réunion des différents résultats du 1^{er} travail individuel. (29:29)
- Donc la 1^e, mise en commun des grilles, quel a été ton rôle, tu l'as déjà dit J'ai utilisé Excel pour mettre en commun les 3 grilles (36:37)
- Quel a été le rôle des autres ? est-ce qu'ils sont intervenus ? Non je leur ai même pas demandé. (38:39)
- Donc là par exemple la spécification d'entrée c'était une forme de résumé donc si on prend la C4, spécifications d'entrée, la note qu'on devait donner c'était quand même un résumé de ça. J'ai essayé de me baser sur ce qu'on avait donné, pour pouvoir avoir un chiffre de départ de discussion. Après c'était pas forcément resté. Mais c'était ce que j'ai proposé. (61:61)
- Au départ je voulais le faire assez vite puis finalement je l'ai pas fait aussi vite que ça. On s'y est pris très tard parce que ça nous a pris énormément de temps avec Staf16 et tout. (65:65)

En ce qui concerne la phase de passage des documents entre les partenaires, le mode de travail était que les documents passent chez un partenaire, qu'il apporte les modifications nécessaires et qu'il les passe ensuite au suivant, jusqu'à arriver au consensus final. Cette activité a pris du retard en raison d'un problème technique rencontré par un partenaire, problème auquel un des membres a finalement trouvé une solution mais qui leur a fait perdre beaucoup de temps. Quand les documents sont revenus à Léa, elle a fait un résumé de ce que chacun avait écrit et s'est rendu compte que ses collègues n'avaient pas compris ce qu'elle proposait. Elle s'attendait à ce qu'il y ait discussion sur les propositions dans les documents et chacun semble donner son point de vue mais sans répondre aux autres. Elle précise donc dans le forum qu'elle attend plus de discussion. Au final, Léa estime qu'il n'y a pas eu de réel débat, les étudiants ne mettant pas vraiment d'énergie à défendre leur point de vue. Elle attribue cela au fait qu'ils ont préféré s'investir dans d'autres activités.

- Et puis ensuite c'était la transmission à l'un des partenaires et l'un des partenaires qui donnait son avis, quand il avait fini il le passait à l'autre, etc. jusqu'à ce qu'on arrive au fait que tout le monde soit d'accord. (29:29)
- Alors on va passer à la 2^e étape, la transmission entre les partenaires. Quel a été ton rôle dans cette phase là ? Autant que les autres là. J'avais déjà pré-rempli et je l'ai envoyé à mes partenaires. Et j'ai attendu qu'ils répondent, qu'ils réagissent. C'est là qu'on a rencontré des problèmes parce que M. était incapable de pouvoir lire et corriger nos trucs parce que ça se plantait sans arrêt. (66:67)
- Et quand ça m'est revenu en retour, finalement on a essayé en RTF, puis ça a fait un tour sans lui, puis il a quand même écrit sous RTF. Comment il a fait, ah oui S. l'a transformé en .PDF, qu'il a quand même pu lire nos trucs et puis après il nous a donné ses commentaires via un autre fichier. Enfin c'était très compliqué. On a perdu pas mal de temps là-dedans (67:67)
- Et quand ça m'est revenu en 2^e tour, après avoir fait un tour complet, j'ai vu que chacun avait mis un peu ce qu'il pensait alors j'ai validé un petit peu, j'ai fait un résumé. Parce que là je me suis rendu compte qu'ils ont pas complètement pigé ce que je voulais faire. (67:67)
- c'est-à-dire que j'ai mis ce que chacun avait mis mais l'idée c'est que quand ça me revienne il y avait qu'une phrase. Qu'à la limite, le 3^e qui ait l'histoire il dise et au début ça a pas hyper bien marché. (69:69)
- Non je voulais qu'il y ait une synthèse, qu'on ne voit plus qui avait mis quoi. Qu'on ait vraiment une synthèse finale. Et l'idée c'était de mettre les 3 et là on voit très bien qu'on n'est pas d'accord et que chacun se lance en disant moi je suis pas d'accord parce que etc. c'est pour ça que j'ai rajouté, « je suis sûre de mon info » et j'attendais à ce que les autres me répondent « oui moi aussi je suis sûre », ou « non je suis pas d'accord », ou « je suis d'accord avec toi ». (71:71)
- J'ai expliqué comment je voyais ces choses. Je suis d'accord que je suis quelqu'un qui s'exprime pas toujours très bien. Voilà. J'ai tout expliqué dans le forum comment je m'y étais pris et ce que j'attendais des autres. Et n'ayant pas vraiment de réponse, j'ai rajouté en disant, comme quoi que je voulais qu'ils mettent un peu plus de commentaires. Je les ai relancé en disant que, c'est où, ah oui « j'ai pu constater qu'il y avait très peu de commentaires sur ce que j'avais écrit, je vous propose pour la suite que vous validiez ce que j'ai écrit et... » j'ai essayé de leur faire comprendre que je voulais qu'on discute. (73:73)
- Mais j'avoue qu'il y a pas vraiment eu un débat, tout le monde en avait ras-le-bol, on n'en pouvait plus et on n'a pas vraiment, on s'est pas mis à fond dedans du tout. Donc on s'est pas beaucoup battu pour le consensus. Souvent on s'est dit, les deux sont d'accord, alors ils ont raison et puis point. On s'est beaucoup plus investi dans d'autres endroits. (89:89)

En ce qui concerne la dernière phase d'envoi des documents finaux, Léa dit avoir déposé les documents sur la plate-forme de cours quand il n'y avait plus rien à discuter dedans. Elle décrit cette phase de dépôt comme assez difficile, du fait de la configuration de l'environnement. Nous y revenons plus loin.

- On les déposait à chaque fois entre deux. Moi j'en ai bouclé 2, il y en a 2 que j'ai soumis à votation parce que quand ils sont arrivés à mon stade il n'y avait plus rien à discuter donc je les ai déposés. Les autres il y avait encore des choses à discuter donc je les ai retransmis plus loin. Et puis on a été voté. (94:94)

- Ca a été extrêmement pénible de voter parce qu'il a fallu attendre pour chaque logiciel que chacun ait voté pour pouvoir passer au suivant, ça c'était affreux. Mais ça on a fait par mail aussi. Ça on a pas mis dans le forum on a fait par mail. (94:94)

En ce qui concerne la modalité de **travail de groupe**, il est intéressant de noter que tout s'est passé entièrement à distance. Les étudiants ont adopté une modalité intéressante de travail en faisant circuler les documents entre eux. Cependant, Léa a vécu des difficultés spécifiques à la fois techniquement, et nous y revenons au point suivant, et humainement avec un de ses collègues. Alors qu'elle avait l'habitude de travailler avec un des membres du groupe (S.), le travail avec le 3^e membre du groupe s'est révélé plus difficile. Léa parle d'une part de différence de rythme de travail et d'autre part d'une différence d'implication.

- Bon toute l'année j'ai travaillé avec S., on a vraiment les mêmes rythmes de travail donc avec lui c'était vraiment pilepoil, je corrigeais quelque chose, je l'envoyais, ça tardait pas longtemps, il me le renvoyait, on ne perdait jamais beaucoup de temps. Avec un 3^e partenaire comme M. qui n'a pas le même rythme que nous, qui a un rythme complètement opposé, à un moment donné il bosse à fond et tout à coup après il y a un relâchement, puis son boulot à fond ça peut être à 2 heures du matin, quand nous on est en train de dormir, c'est plus difficile. En tout cas toute l'année ça m'aurait pas plus de travailler comme ça. Surtout avec ses problèmes de mail puis il y avait aussi d'autres choses, il y avait le fait que tout à coup M. annonce qu'il y a un logiciel qu'il avait pas vu, sous prétexte qu'il avait des problèmes par rapport à ce truc. Moi aussi j'ai eu des problèmes avec un logiciel, mais je me suis débrouillée pour pouvoir y arriver et finalement pouvoir en dire quelque chose. Puis là tout à coup, on apprend 2 mois après quand il avait la possibilité d'intervenir à plusieurs moments qu'il ne pouvait pas y entrer. Donc là c'était trop tard pour lui dire, fais ta partie de travail. Donc ça j'ai trouvé pas évident. Tout à coup c'était à nous de faire le travail. (108:108)

En ce qui concerne **l'usage de l'environnement technologique**, celui-ci apparaît comme assez inadapté pour Léa, à la fois en ce qui concerne la plate-forme du cours mais également les fichiers donnés par l'enseignant comme base de travail pour l'activité. Voyons d'abord ce qu'il en est concernant la plate-forme. Le forum a été utilisé pour répondre à la demande de l'enseignant. Cependant Léa a utilisé le mail en parallèle pour permettre une meilleure diffusion et accessibilité des messages. Ainsi, elle n'aurait pas utilisé le forum si elle avait eu le choix, excepté s'il y avait comporté une fonction d'avertissement des nouveaux messages. En effet, Léa estime que le forum permet d'archiver tous les messages du groupe et en cela est intéressant. À côté du forum, Léa juge également assez lourd le système de dépôt des documents finaux. Ce système exige que tous les étudiants aient voté pour un document avant qu'il puisse être validé comme terminé, et avant de pouvoir voter pour le document suivant. Ainsi, il a fallu une journée d'aller-retour sur la plate-forme pour valider l'ensemble des documents avec ses collègues.

Léa soulève enfin des problèmes liés aux fichiers donnés par l'enseignant pour réaliser les analyses individuelles et les synthèses. Selon Léa, les modèles de document rendent difficile l'exploitation des fichiers, entraînant beaucoup de « chiptages » techniques et il s'est avéré que l'ouverture des fichiers développés sur ces modèles entraînent des plantages du système, spécialement pour un des membres du groupe, mais également quelques fois pour Léa elle-même.

- Bon là il y a eu un truc on était pas entièrement d'accord. Moi j'ai gardé comment C. (*enseignant*) nous a éduqués c'est-à-dire que quand on a fini on dépose et que tout passe par le forum. Qu'on passe pas entre nous sans passer par le forum. Parce que j'avais dans l'idée qu'il allait étudier notre dynamisme de groupe donc dans ce sens là, je jouais le jeu. C'est pour ça que chaque fois, avant de le passer à un partenaire, je le déposai, mais comme c'est pénible de le télécharger, en même temps que je déposais, j'envoyais un mail avec les dossiers à mes partenaires en disant voilà j'ai déposé mais je t'envoie par mail ce que j'ai déposé. Donc à chaque fois il y avait une étape où on posait. (35:35)

- Il y avait beaucoup parce que c'est mal fait. Les modèles qu'il nous donne sont mal faits donc moi je les ai refaits mais mes partenaires l'ont pas refait donc j'ai dû m'amuser à, j'ai passé beaucoup de temps. (45:45)
- Oui le modèle de grille que C. (*enseignant*) a fait, c'est une image, c'est pas des tableaux de Word, c'est des images qui sont collées dessus. Ce qui veut dire que j'ai chaque fois dû les refaire parce que la mise en page j'y arrivais jamais. Puis mes collègues l'ont pas fait ce qui veut dire que j'ai dû faire souvent des trucs à la main. (47:47)
- on a rencontré des problèmes parce que M. était incapable de pouvoir lire et corriger nos trucs parce que ça se plantait sans arrêt. Où est le problème, je peux pas répondre mais chez moi aussi de temps en temps ça se plantait. (67:67)
- Non, si j'ai utilisé le forum là, c'est pour jouer le jeu pour C. (*enseignant*). Si j'avais pas voulu jouer le jeu, j'aurais pas utilisé le forum du tout. (75:75)
- T'aurais utilisé quoi ?
Le mail. Et finalement ce que j'ai écrit dans le forum, soit je faisais une copie dans le mail, soit je disais j'ai mis un commentaire dans le forum. Mais pour moi c'était une étape en plus. (76:77)
- Ca a été extrêmement pénible de voter parce qu'il a fallu attendre pour chaque logiciel que chacun ait voté pour pouvoir passer au suivant, ça c'était affreux. Mais ça on a fait par mail aussi. Ça on a pas mis dans le forum on a fait par mail. (94:94)
- Le ping pong mail pour qu'on aille tous voter. Et ça, ça nous a pris une bonne journée je crois voire plus, rien que pour voter. (98:98)
- Simplement voter oui. Oui parce que on n'est pas forcément en même temps à la maison. C'est une situation qui est très asynchrone. Donc moi je pouvais valider la journée, S. était pas là, M. était là le soir. Enfin bref ça a fait une histoire où, comme il fallait voter un pour passer au suivant, fallait tout le temps attendre que les 3 aient fini de voter donc c'était insupportable. (100:100)
- Qu'il n'y ait pas à voter comme ça, qu'on puisse voter les 5 en même temps, au moins. Si cette plateforme était à reprendre, qu'on puisse voter les 5 logiciels en même temps. Si je reprends cette plateforme il y a aussi, mais ça, ça date du début de l'année, où la fenêtre, tu peux pas la régler quand tu déposes. (112:112)
- Que le forum c'était pas si évident non plus. Je préfère le mail dans ce cas là. Si on avait un forum qui permettait d'envoyer un email direct, à la limite ça aurait pu être bien. (116:116)
- Par rapport à l'email ? ça laisse une trace donc ça peut être intéressant. Ça montre un petit peu comment les choses ont été mises en place. (120:120)
- Pour quiconque viendrait à un moment donné, pas forcément le prof. Pour nous aussi, l'email on le garde pas forcément puis là on peut peut-être aller revoir les consignes. (122:122)

EN SYNTHÈSE

Quel est le rôle des interactions sociales dans les expériences significatives ?

Quand nous observons le Tableau 44, on voit que le processus de Léa dans son expérience évolue quelque peu. Dans la première situation, elle comprend quelque chose grâce à un autre agent (Ens→Classe). Dans la suivante, Léa agit seule pour apprendre à voir quelque chose différemment : son processus d'apprentissage semble plus actif et avoir un résultat d'apprentissage plus profond. Enfin, dans le dernier entretien, le processus mis en place va être multiple et très interactif (agir seule, solliciter et exploiter de l'aide, coopérer) mais les interactions ne semblent pas perçues par Léa comme un support à son apprentissage. L'effet d'apprentissage dans cette expérience est assez mince en l'occurrence puisqu'elle dit avoir simplement appris à appliquer un logiciel (connaître et/ou appliquer). Cette expérience dite positive s'apparente aux expériences dans lesquelles Léa dit ne pas avoir beaucoup appris : elle y a juste « agi seule » voire sollicité de l'aide pour en arriver à [connaître et/ou appliquer] un savoir. Un point commun aux situations concernées dans ces expériences dans lesquelles les effets d'apprentissage sont moins profonds, concerne leur caractère éloigné des préoccupations professionnelles de Léa. Ainsi, quand elle fait le

bilan de ce qu'elle a appris, elle se borne à ce qui l'a directement intéressée le plus spécifiquement dans ces situations (comme par exemple apprendre à utiliser un logiciel). Nous tenterons de mieux le comprendre en analysant ses buts de formation.

Ainsi, dans toutes ces expériences, même si Léa cite un certain nombre d'intervenants avec lesquels elle a des interactions, celles-ci ne semblent pas être considérées comme des supports à son expérience d'apprentissage. Ceci n'est pas surprenant pour les situations dans lesquelles elle a déployé une démarche peu active et débouchant sur des effets d'apprentissage relativement de surface (connaître et/ou appliquer). Dans ce contexte, seules des interactions qui lui permettent d'obtenir les informations à traiter sont utiles et elles apparaissent d'ailleurs quand Léa sollicite une aide de ce type auprès de son mari. Cependant, on aurait pu typiquement voir apparaître des interactions riches dans la situation signifiante de l'entretien 2 portant sur l'application d'une méthode d'analyse de besoins. Léa dit bien qu'elle a eu des feedbacks de l'enseignante dans cette situation mais sans mettre en évidence qu'ils ont constitué un support quelconque. La seule interaction qui semble avoir eu un impact dans l'expérience de Léa est celle qu'elle mettra en évidence dans l'entretien 3 : des interactions avec l'enseignant, à qui elle avait demandé de l'aide et qui ont plutôt occasionné une certaine frustration chez Léa.

TABLEAU 44 – LEA – EXPERIENCES D'APPRENTISSAGE SIGNIFIANTES – ENTRETIENS 1, 2 ET 3

	Entretien 1	Entretien 2		Entretien 3	
	Exp.+	Exp. +	Exp. -	Exp. +	Exp.-
Situation	[Présentielle] [Prise d'Information] (Staf10)	[Distante] [Traitement Individuel] [Médiatisée] (Staf12)	[Distante] [Traitement Individuel] [Médiatisée] (Staf11)	[Distante] [Traitement Collectif] [Médiatisée] (Staf16)	[Distante] [Traitement collectif] [Médiatisée] (Staf17)
Comment	[par un autre agent]	[en agissant seul]	[en agissant seul]	[en agissant seul] [en sollicitant et exploitant de l'aide] [en agissant ensemble - coopérer]	[en agissant seul] [en sollicitant de l'aide]
Inter	[E→C]	[E→C] [S↔E Médiatisée]	-	[S↔A] [S↔Pair Médiatisée]	[S↔E Médiatisée]
Perc	-	-	[charge] [valeur de la tâche -]	-	[Pb Accompagn.] [valeur de la tâche -] <i>[contexte perso]</i>
Effet	[comprendre]	[voir quelque chose autrement]	[connaître et/ou appliquer]	[connaître et/ou appliquer]	[connaître et/ou appliquer]
Envir	-	email	-	-	forum

Quel est le rôle des interactions sociales dans l'expérience de collaboration à distance ?

Il s'agit pour Léa d'une expérience plutôt négative selon elle. Léa avait certaines attentes d'apprentissage dans cette activité, sur le contenu même du cours. Ces attentes n'ont pas été rencontrées dans le travail de groupe mais dans une certaine mesure lors du cours en présentiel qui a suivi l'activité. Deux éléments nous semblent importants pour comprendre cette expérience : sa perception de la collaboration dans cette activité et sa perception de l'environnement technologique de travail.

Léa envisage la modalité de travail comme une discussion entre pairs sur les divergences qui apparaissent dans leurs propos. Cependant, ses collègues ne « jouent » pas le jeu et il n'y a donc pas de réelle discussion. Faute de temps et d'engagement, le « consensus » sera finalement une sorte de « résolution sociale » où les avis majoritaires seront entérinés. Un élément intéressant est la vision de la connaissance que l'on peut déceler dans le discours de Léa. Elle envisage le produit final de la discussion comme un « consensus », où une seule proposition finale est livrée. Cela nous semble relever d'une vision positiviste de la connaissance : la réalité existe, il suffit de la découvrir.

Le deuxième élément qui nous permet de comprendre cette expérience perçue comme négative est la perception de l'environnement du cours. Aussi bien la plate-forme que les fichiers de travail génèrent beaucoup de difficultés et sont perçus comme inadaptés. Ces expériences de l'environnement ont été particulièrement coûteuses en temps, pour un résultat final correspondant peu aux attentes.

A noter que Léa évoque régulièrement la question du coût du travail relativement aux effets d'apprentissage réellement perçus. Et ce rapport est assez peu favorable dans son expérience dès l'entretien 2 quand elle décrit l'expérience négative et ensuite dans les deux entretiens suivants (activité spécifique de collaboration et entretien 3). Ceci est assez cohérent quand on sait que les effets de ces expériences ont plutôt été du type [connaître et/ou appliquer], alors que les finalités des cours vont bien au-delà et proposent des scénarios davantage dirigés vers l'apprentissage en profondeur (pour comprendre, voir quelque chose autrement, changer comme personne).

Quels sont les lieux privilégiés pour apprendre ? Quelle place pour l'environnement médiatisé ?

Les seules interactions de type [solliciter et exploiter de l'aide] (même si on ne sait pas réellement l'impact que cette aide représente réellement pour Léa), ont lieu en présentiel et à distance via les environnements de travail.

Même si Léa fait référence dans toutes les situations des entretiens 2 et 3 à des situations médiatisées, l'environnement médiatisé est peu présent dans son discours, ce qui est assez cohérent avec le fait que les interactions sociales ne semblent pas y jouer un rôle important. La seule référence à l'environnement apparaît quand elle parle de ses interactions avec les enseignants, qui n'ont pas été très porteuses voire qui ont été source de frustration (entretien 3). Même frustration ressentie dans l'expérience de l'activité de collaboration pour l'échange de fichiers, qui là aussi a été coûteuse en temps pour peu d'effets d'apprentissage.

10.4.2 COMPRENDRE LE RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE

Comment mieux comprendre l'évolution du processus d'apprentissage d'abord relativement actif et conduisant à un apprentissage en profondeur (comprendre, voir quelque chose différemment) et allant vers un processus toujours actif mais ayant des effets moindres en termes d'apprentissage, et par conséquent le peu d'impact des interactions sociales dans son expérience d'apprentissage ?

Comment comprendre le peu de place pour des interactions significatives dans les expériences de collaboration à distance ?

Comment comprendre le peu de place de l'environnement médiatisé dans l'expérience d'apprentissage signifiante de Léa, malgré le choix de situations médiatisées ?

BUTS ET EFFETS

En ce qui concerne les **buts poursuivis** par Léa en s'engageant dans la formation (voir citations en annexe au point 8.3), il s'agit d'apprendre certaines choses qui lui serviront directement dans sa pratique (but de transfert dans la pratique). Il s'agit d'un objectif d'apprentissage limité à la connaissance de savoir et savoir-faire bien spécifiques liés notamment à l'ergonomie et informatique.

- prendre ce qui est vraiment intéressant pour moi par rapport à ma pratique (19:19)
- C'est ce que je suis en train de faire en ce moment, que je trouve passionnant et de maîtriser un peu plus certaines choses, par exemple l'ergonomie, bêtement ; (5:5)

Un autre but qui apparaît dans l'entretien est plus externe à l'apprentissage et concerne la possibilité pour Léa d'améliorer son CV si elle souhaite changer de poste.

Dans l'entretien 2, Léa reparle de l'importance qu'elle attend du transfert de ses acquis au niveau professionnel. Elle envisage également ce transfert dans la perspective de création d'un service informatique dans son institution où elle serait amenée à apporter ses nouvelles compétences.

- je crois que ce que j'aurai appris va pouvoir beaucoup m'aider pour pouvoir aider d'autres parce qu'ils sont justement en train de monter une petite équipe pour essayer de monter par exemple des cd-roms pour l'enseignement des chirurgiens, et puis de connaître différents programmes, je vais pouvoir donner, mettre un peu la main à la pâte et peut-être réussir vraiment à monter un service informatique là-bas avec d'autres (17:17)

Parallèlement à des buts d'apprentissage centrés sur la connaissance/application de savoir ou savoir-faire, c'est également ce que nous retrouvons au niveau des **effets** d'apprentissage et ce dans les trois entretiens (voir citations en annexe au point 8.4). Léa va peu préciser ce qu'elle a précisément appris (elle a appris des choses, des rudiments, etc.). Dans l'entretien 2, elle va parler du XML et du PHP qu'elle connaît et maîtrise un peu, de la méthode d'analyse de besoins étudiée dans Staf12. Et dans l'entretien 3, elle parle de la méthode de recherche apprise avec un enseignant.

Dans l'entretien 3, Léa va également reparler du transfert au niveau de sa pratique : elle pense pouvoir exploiter ses acquis de la formation dans deux ou trois ans. Elle revient là sur ce qu'elle a vu au niveau ergonomique et envisage même que certains aspects pédagogiques vus au cours de la formation pourraient lui être utiles, ce qui n'apparaissait pas dans ses expériences signifiantes, où les situations impliquant la réflexion dans ce domaine étaient plutôt mal vécues voire peu exploitées. Elle dira même que ça lui a donné un œil différent.

Enfin, Léa va évoquer également des éléments de déception relativement à son expérience dans le dispositif. Elle considère globalement que l'expérience de cette formation n'a pas été très bonne, pour elle et aussi pour son mari. L'année a été vécue comme très difficile.

Ainsi, ce qui ressort de ces buts et effets de la formation pour Léa, c'est une approche de l'apprentissage visant à [connaître et/ou appliquer] et une démarche plutôt « consommatrice » de l'apprentissage, visant à prendre pour pouvoir réutiliser dans sa

pratique : ne fera sens que ce qu'elle pourra réutiliser tel que proposé. Or le dispositif de formation prévoit plutôt des situations d'apprentissage visant à susciter un apprentissage en profondeur et demandant donc pas mal d'efforts de la part des apprenants pour créer leurs connaissances à partir de tâches complexes et prévoyant des interactions sociales. De plus, les attentes de Léa concernent des savoirs et savoir-faire bien délimités qui ne couvrent qu'une part de la formation. C'est par ailleurs ces seuls objets de ses attentes qui apparaissent dans les effets d'apprentissage de ses expériences signifiantes.

Ces différents éléments peuvent permettre de comprendre la perception de « trop d'efforts à fournir pour les effets d'apprentissage » et met en évidence la relation entre les buts initiaux (connaître et/ou appliquer des savoirs et savoir-faire directement exploitables dans sa pratique) – expérience d'apprentissage (de agir seule pour [voir quelque chose autrement] dans des situations signifiantes et agir seule pour [connaître et/ou appliquer] dans des situations moins signifiantes) – effets d'apprentissage [connaître et/ou appliquer] pour transférer).

CONTEXTE PERSONNEL

Au cours des trois entretiens, Léa va décrire des contraintes de charge et d'organisation (voir citations en annexe au point 8.5) dans son contexte de vie. Léa cumule un travail à 60%, la garde de son enfant en bas âge et une grossesse. Cela occasionne pas mal de difficultés d'organisation et entraîne une surcharge importante pour Léa qui ne peut travailler sur ses cours que le soir et les week-ends. Cela empiète sur sa vie sociale et ses loisirs, ce qu'elle déplore. Cependant, Léa parvient à mettre en place des stratégies de gestion du temps, de gestion de son environnement et des ressources qui lui permettent de s'en sortir (comme par exemple faire participer des amis qu'elle reçoit chez elle, à une activité de recherche pour un de ses cours). De plus, Léa vit une situation ambivalente sur son lieu de travail : elle a été d'un côté poussée à faire la formation par son chef mais d'un autre côté ce dernier se rend compte que le temps qu'elle y passe pénalise son travail, d'autant qu'elle a déjà pris un temps partiel pour s'occuper de son enfant en bas âge. Léa vit assez mal cette situation, se sentant un peu coupable. Finalement, dans l'entretien 3, Léa dira que le temps passé dans la formation et les problèmes liés à sa grossesse l'ont empêchée de terminer les tâches qu'elle s'était fixées avant de partir en congé maternité.

Dès l'entretien 2, Léa dit qu'elle n'est pas sûre qu'elle recommencerait cette formation si c'était à refaire, car cela demande trop de travail.

Deux **ressources** importantes sont évoquées par Léa au cours des deux premiers entretiens (voir citations en annexe au point 8.6). Elle a à la fois le soutien de son mari (il l'a poussée à la faire et l'aide beaucoup à la maison) et de son patron (comptabilisation des semaines présentielles de STAF sur son temps de travail, paiement de la formation, reconnaissance de ses compétences).

Ces éléments de contexte permettent de comprendre davantage le sentiment de « trop d'efforts pour le résultat obtenu ». Léa doit gérer une situation personnelle complexe, très lourde et toute expérience dans laquelle elle ne perçoit pas un retour sur investissement est d'autant plus mal perçue. Elle semble cependant avoir eu un entourage familial et professionnel soutenant, ce qui lui a probablement permis de pouvoir malgré tout terminer l'année.

EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE PRÉFÉRENTIELLE HORS ET DANS LE DISPOSITIF

Un élément qui renforce encore notre observation de l'expérience d'apprentissage de Léa est ce qu'elle dit dans l'entretien 1 de la relation entre théorie et pratique. Léa affirme que la théorie n'amène pas grand-chose, que c'est la pratique qui permet d'avancer.

- Parce que c'est vrai que quand on est à l'uni, ça c'est ce qu'on apprend. On apprend énormément de théorie puis quand on se retrouve sur le terrain on est paumé, parce que la théorie elle nous amène pas grand chose, c'est la pratique qui nous aide à avancer. (15:15)

Cette conception est assez cohérente avec l'approche que nous avons mise en évidence dans les buts/effets de formation et l'expérience d'apprentissage de Léa. Le DESS STAF est un dispositif universitaire qui associe et intègre la théorie et la pratique. Si Léa considère une de ces parties comme non signifiante, cela peut améliorer encore notre compréhension de son expérience somme toute difficile dans le dispositif.

PERCEPTION DU DISPOSITIF

La perception du dispositif qui apparaît dans le discours de Léa (voir citations en annexe au point 8.8 et 8.9) vient renforcer nos analyses précédentes. Dans l'entretien 1, Léa considère le dispositif comme permettant d'améliorer sa pratique. A contrario selon Léa, on ne vient pas dans cette formation pour apprendre la théorie. On y vient pour « avoir des connaissances » qui permettront d'améliorer la pratique. Cette perception fait bien sûr écho aux buts de transfert dans la pratique et les buts d'apprentissage de type [connaître et/ou appliquer].

- On ne vient pas dans l'idée d'apprendre la théorie. On vient dans l'idée d'avoir des connaissances et de pouvoir améliorer ce qu'on est en train de faire. (15:15)
- Et là on a une pratique derrière donc on se rend un peu plus compte de ce qu'on est en train d'acquérir, que c'est pour notre pratique et améliorer notre pratique. (15:15)

Et quand on analyse la perception que Léa a du dispositif dans l'entretien 3, cette perception a disparu. Léa va revenir sur le fait qu'elle avait choisi cette formation car elle estimait qu'elle pourrait lui être utile, qu'elle était centrée sur ses besoins (individualisée). Mais elle ne la perçoit plus comme pouvant améliorer sa pratique. Cela confirme le fait mis en évidence dans les effets, que la formation n'a pas répondu réellement à ses attentes, qu'elle n'a pas pu réellement améliorer sa pratique grâce à elle, du moins jusque maintenant. Ne reste que la perception d'un contenu de formation intéressant, d'un dispositif où on apprend des choses mais finalement en survolant beaucoup, en n'approfondissant pas, ce qui là aussi est cohérent avec ce que Léa nous dit dans son expérience signifiante de l'entretien 3 et les expériences dans lesquelles elle a moins appris.

Par ailleurs, dans l'entretien 3, Léa va faire état de deux éléments plutôt négatifs concernant sa perception du dispositif : la charge importante qu'il occasionne et son manque de flexibilité. Léa estime que la description du dispositif disant qu'il représente une charge de 50% du temps de travail et peut donc être suivi conjointement à un travail à 50%, ne correspond pas à l'expérience qu'elle a vécue : cela représente selon elle une charge de 100%. Ceci explique selon elle qu'elle n'ait pas pu approfondir comme elle l'aurait voulu. Par ailleurs, elle estime qu'il est difficile de concilier cette formation avec une vie de famille et un travail. Léa avait pensé profiter de l'option de faire la formation en deux ans mais, se

rendant compte qu'il y avait pas mal de travail en équipe, elle a considéré qu'il n'était pas correct d'être présent pour une partie des cours. Ainsi, l'option permettant plus de flexibilité est contrariée par l'approche du travail de groupe.

- je pensais au départ faire 50% des 50. je pensais faire la 1^e année en 2 ans. C'est comme ça que j'étais partie. Puis je me suis rendu compte qu'on travaille beaucoup en équipe, et à mon sens on ne peut pas se mettre correctement dans une équipe si on est là à moitié. Donc c'est pour ça que finalement j'ai décidé de tout faire. (12:12)

Léa va peu parler de sa perception de l'articulation entre les phases présentes et distantes, sauf quand elle dit que c'est difficilement conciliable avec son contexte de vie. Elle va apporter un élément de perception concernant les cours en présentiel : elle a trouvé difficile le suivi des cours avec les ordinateurs sur la table.

- Les classes, je trouve que quand on devait utiliser l'ordinateur c'était pas si bien que ça, c'était un peu difficile de suivre le cours et en même temps d'être devant l'écran, que ce soit à Uni-Mail ou ici. (78:78)

Tout comme dans ses expériences d'apprentissage (à part dans l'activité spécifique de collaboration), Léa évoque très peu l'environnement technologique. De même qu'elle évoque peu les impacts qu'ont pu avoir les interactions sociales dans ses expériences positives ou négatives, Léa en parle peu aussi en évoquant son expérience globale (voir citations en annexe au point 8.12). Elle va seulement évoquer deux éléments de support socio-affectif dans l'entretien 2. On apprend ainsi un nouvel élément important : le soutien socio-affectif apporté par ses pairs dans son expérience. Le choix de faire la formation en un an et pas en deux comme initialement prévu, avait été justifié plus haut par le fait de préserver le travail d'équipe. On apprend en plus que ce choix lui a permis d'être réellement intégrée dans le groupe qui lui a apporté le soutien indispensable pour finaliser la formation.

- Et pourquoi je le fais pas en 2 ans parce que finalement face à tout ça je devrais le faire en 2 ans, c'est justement l'histoire du dynamisme de groupe, c'est que j'ai l'impression que si je faisais qu'à moitié, je serais pas aussi bien intégrée à ce groupe où franchement je trouve qu'on a beaucoup de soutien. On se soutient vraiment bien tous et pour moi c'est important et c'est ce qui me fait tenir le coup. Sinon je crois pas que je tiendrais autant le coup. (13:13)

De plus, elle fait référence à un travail en équipe à distance, qui lui a permis de bénéficier d'une sorte de rythme de travail et lui a donné le sentiment d'une charge moindre de travail.

- C'était divisé en deux activités, première activité individuelle et la 2^e activité à faire en couple, en deux. Et puis là le travail va mieux parce que on fait une partie, on envoie à l'autre, l'autre donne son avis, on le renvoie et puis là il y a un échange qui se fait, c'est pas quelque chose qui se concentre sur un temps mais on fait un petit bout à chaque fois. Donc même si on a passé beaucoup de temps je m'en suis moins rendu compte. (63:63)

10.4.3 SYNTHÈSE

QUESTION 1 : QUEL RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE ET COMMENT LE COMPRENDRE ?

Nous avons vu que l'approche de Léa dans son expérience évolue quelque peu. Dans la première situation, elle comprend quelque chose grâce à un autre agent (Ens→Classe). Dans la suivante, Léa agit seule pour apprendre à voir quelque chose différemment : son processus d'apprentissage semble plus actif et avoir un résultat d'apprentissage plus profond dans ces deux premières situations. Enfin, dans le dernier entretien, le processus mis en place va être multiple et très interactif (agir seule, solliciter et exploiter de l'aide, coopérer) mais les interactions ne semblent pas perçues par Léa comme un support à son apprentissage. L'effet d'apprentissage dans cette expérience est assez mince en l'occurrence puisqu'elle dit avoir simplement appris à appliquer un logiciel (connaître et/ou appliquer). Cette expérience dite positive s'apparente aux expériences dans lesquelles Léa dit ne pas avoir beaucoup appris : elle y a juste « agi seule » voire sollicité de l'aide pour en arriver à [connaître et/ou appliquer] un savoir. Un point commun aux situations concernées dans ces expériences dans lesquelles les effets d'apprentissage sont moins profonds, concerne leur caractère éloigné des préoccupations professionnelles de Léa.

Cette observation est renforcée quand on analyse ses buts de formation et les effets que Léa a pu mettre en évidence. Nous avons vu en effet que les attentes de Léa et les effets de son expérience concernent des savoirs et savoir-faire bien délimités qui ne couvrent qu'une part de la formation. Et l'approche qui ressort pour acquérir ces connaissances est plutôt de type [connaître et/ou appliquer]. Léa présente une démarche plutôt « consommatrice » de l'apprentissage, visant à prendre pour pouvoir réutiliser dans sa pratique : ne fera sens que ce qu'elle pourra réutiliser tel que proposé. Or le dispositif de formation prévoit plutôt des situations d'apprentissage visant à susciter un apprentissage en profondeur et demandant donc pas mal d'efforts de la part des apprenants pour créer leurs connaissances à partir de tâches complexes et prévoyant des interactions sociales.

Ceci est encore renforcé par ce que Léa nous dit de sa manière préférentielle d'apprendre : théorie n'amène pas grand-chose, que c'est la pratique qui permet d'avancer. Elle nous dira aussi qu'elle perçoit le dispositif de formation comme pour améliorer sa pratique et dans laquelle on ne vient pas pour apprendre la théorie. Or Le DESS STAF est un dispositif universitaire qui associe et intègre la théorie et la pratique. Si Léa considère une de ces parties comme non signifiante, cela peut améliorer encore notre compréhension de son expérience difficile dans le dispositif.

A ceci s'ajoute encore les effets très limités de son expérience d'apprentissage, qui ne sont même pas finalement exploitables directement dans sa pratique, et la perception du dispositif de formation, qui est passé d'un dispositif pouvant améliorer sa pratique (à l'entrée en formation) à un dispositif avec un contenu intéressant, où on apprend des choses en les survolant (en fin de formation).

Ces différents éléments peuvent permettre de comprendre la perception de « trop d'efforts à fournir pour les effets d'apprentissage » et met en évidence la relation entre les buts

initiaux (connaître et/ou appliquer des savoirs et savoir-faire directement exploitables dans sa pratique) – expérience d'apprentissage (de agir seule pour [voir quelque chose autrement] dans des situations signifiantes et agir seule pour connaître et/ou appliquer dans des situations moins signifiantes) – effets d'apprentissage (connaître et/ou appliquer pour transférer).

TABLEAU 45 – SYNTHÈSE DE LEA – QUESTION 1

Entretiens	Quelles sont les interactions sociales privilégiées pour apprendre ?		Variables exploratoires individuelles	Variable exploratoire - perception du dispositif
1	Par un autre agent (Ens→Classe) pour comprendre		Buts : Apprendre - quelque chose Transfert pratique Externe Effet : connaître et/ou appliquer Contexte perso Charge – organisation – professionnelle Soutien familial – profess. Exp. Hors disp : apprendre par la pratique	Pour la pratique
2	En agissant seul pour voir quelque chose autrement	En agissant seul pour connaître et/ou appliquer	But : transfert pratique transfert pratique avec d'autres Effets : connaître et/ou appliquer Contexte perso Charge – organisation Perso – grossesse Soutien familial – profess	Sup_SA + : groupe de pairs (soutien) et travail d'équipe à distance (rythme) Perc.Sit : Exp - : Valeur de la tâche -
3	En agissant seul, en sollicitant et exploitant de l'aide, en agissant ensemble – coopérer Pour connaître et/ou appliquer	En agissant seul En sollicitant de l'aide (Sujet ↔Ens) pour connaître et/ou appliquer	Effets : connaître et/ou appliquer transfert pratique Contexte perso Charge - professionnelle Grossesse (complications)	Contenu + Pour apprendre +/- individualisé manque de flexibilité charge P- Perc.Sit : Problème accompagnement

La question du temps d'apprentissage est d'autant plus cruciale étant donné le contexte personnel de Léa : vie de famille, travail et grossesse. Même si Léa semble pouvoir mettre en place des stratégies de gestion du temps et avoir un soutien familial important, cette situation est vécue comme très lourde pour elle. Ces éléments de contexte permettent de comprendre davantage le sentiment de « trop d'efforts pour le résultat obtenu ».

De plus, Léa présente une perception de charge et de manque de flexibilité du dispositif. Elle l'estime difficile à concilier avec une vie professionnelle et familiale. L'option de l'étalement en deux ans n'est pas envisageable pour elle étant donné que le dispositif favorise le travail en équipe.

Nous avons considéré qu'il n'était pas surprenant que les interactions ne soient pas réellement considérées comme un support pour les situations dans lesquelles elle a déployé une démarche peu active et débouchant sur des effets d'apprentissage relativement de surface (connaître et/ou appliquer). Dans ce contexte, seules des interactions qui lui permettent d'obtenir les informations à traiter sont utiles : elles apparaissent d'ailleurs quand Léa sollicite une aide de ce type auprès de son mari. Cependant, on aurait pu typiquement voir apparaître des interactions riches dans la situation signifiante de l'entretien 2 portant sur l'application d'une méthode d'analyse de besoins. Léa dit bien qu'elle a eu des feedbacks de l'enseignante dans cette situation mais sans mettre en évidence qu'ils ont constitué un support quelconque.

Ainsi, les seules interactions qui semblent avoir eu un impact dans l'expérience signifiante de Léa sont d'une part des interactions avec l'enseignant, vécues comme un frein socio-affectif (entretien 3) et d'autre part, le support socio-affectif apporté par ses pairs durant la formation et qui lui permettent de tenir le coup voire de rythmer le travail quand elle est en équipe (entretien 2). Le choix de ne pas faire l'étalement en deux ans a eu au moins cet impact positif pour elle, c'est de se retrouver dans un groupe dans lequel elle a pu être soutenue.

**QUESTION 2 - QUELLE EXPÉRIENCE DES ACTIVITÉS DE
COLLABORATION À DISTANCE ? QUEL RÔLE Y PRENNENT LES
INTERACTIONS SOCIALES ? COMMENT LE COMPRENDRE ?**

L'approche collaborative ne fait pas réellement partie de l'expérience signifiante de Léa. Celle-ci va évoquer une expérience vécue avec un collègue, dans laquelle elle a le sentiment d'avoir appris, et qui est plutôt de type coopérative. Les interactions avec son collègue visent essentiellement à articuler les sous-tâches qu'ils se sont partagées et à valider le travail de chacun. L'effet d'apprentissage est [connaître et/ou appliquer] un logiciel. Il n'est donc pas étonnant que des interactions sociales plus riches n'aient pas été nécessaires dans ce contexte. Ce constat renvoie également à ce que nous avons noté dans la question 1 à propos des buts de formation de Léa. Nous nous étions demandé en décrivant cette expérience si le résultat d'apprentissage valait tous les efforts déployés par Léa pour réaliser cette tâche, qui s'avère être assez éloignée de ses préoccupations professionnelles.

Enfin, en ce qui concerne l'expérience de l'activité spécifique de collaboration à distance, nous avons vu qu'il s'agit pour Léa d'une expérience plutôt négative. Léa avait certaines attentes d'apprentissage dans cette activité qui n'ont pas été rencontrées dans le travail de groupe mais dans une certaine mesure lors du cours en présentiel qui a suivi l'activité. Deux éléments nous ont semblés importants pour comprendre cette expérience : sa perception de la collaboration dans cette activité et sa perception de l'environnement technologique de travail. Léa envisage la modalité de travail comme une discussion entre pairs sur les divergences qui apparaissent dans leurs propos. Cependant, ses collègues ne « jouent » pas le jeu et il n'y a donc pas de réelle discussion. Faute de temps et d'engagement, le « consensus » sera finalement une sorte de « résolution sociale » où les avis majoritaires seront entérinés. Un élément intéressant est la vision de la connaissance que l'on peut déceler dans le discours de Léa. Elle envisage le produit final de la discussion comme un « consensus », où une seule proposition finale est livrée. Cela semble relever d'une vision positiviste de la connaissance : la réalité existe, il suffit de la découvrir. Dans ce cadre, quelle place pour l'argumentation ?

Le deuxième élément qui nous permet de comprendre cette expérience perçue comme négative est la perception de l'environnement du cours. Aussi bien la plate-forme que les fichiers de travail génèrent beaucoup de difficultés et sont perçus comme inadaptés. Ces expériences de l'environnement ont été particulièrement coûteuses en temps, pour un résultat final correspondant peu aux attentes.

Ainsi, ces deux expériences « coopératives » ont toutes deux été évaluées comme très coûteuses en temps et interagissent ici aussi difficilement avec le contexte personnel de Léa.

TABLEAU 46 – SYNTHÈSE DE LEA – QUESTION 2

Entretiens	Quel rôle prennent les interactions sociales dans l'apprentissage collaboratif à distance ?	Variabes exploratoires individuelles	Variable exploratoire - perception du dispositif
1	Pas de situation collaborative	Contexte perso Charge – organisation – professionnelle	-
2	Pas de situation collaborative	Contexte perso Charge – organisation Perso – grossesse	-
AS	Interactions de type « résolution sociale » - consensus	Vision positiviste de la connaissance ?	Manque de temps Problème d'engagement des membres Environnement inadapté et énergivore
3	En agissant seul, en sollicitant et exploitant de l'aide, en agissant ensemble – coopérer Pour connaître et/ou appliquer	Contexte perso Charge - professionnelle Grossesse (complication)	-

QUESTION 3 - QUELS SONT LES LIEUX PRIVILÉGIÉS POUR INTERAGIR DANS L'EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE ? QUEL EST LE RÔLE DE L'ENVIRONNEMENT MÉDIATISÉ ? COMMENT LE COMPRENDRE ?

Même si Léa fait référence dans toutes les situations des entretiens 2 et 3 à des situations médiatisées, l'environnement médiatisé est peu présent dans son discours, ce qui est assez cohérent avec le fait que les interactions sociales ne semblent pas y jouer un rôle important.

Les seules interactions de type [solliciter et exploiter de l'aide] (même si on ne sait pas réellement l'impact que cette aide représente réellement pour Léa), ont lieu en présentiel et à distance via les environnements de travail.

La seule référence à l'environnement apparaît quand elle parle de ses interactions avec les enseignants, qui ne semblent pas avoir été très signifiantes (entretien 2) voire qui ont été source de frustrations (entretien 3). Même frustration ressentie dans l'expérience de

l'activité de collaboration pour l'échange de fichiers, qui là aussi a été coûteuse en temps pour peu d'effets d'apprentissage.

La seule expérience positive de ses interactions à distance concernent le soutien qu'elle a pu recevoir de ses pairs tout au long de la formation, et le rythme de travail qu'ont permis ses interactions dans le travail d'équipe.

TABLEAU 47 – SYNTHÈSE DE LEA – QUESTION 3

Entretiens	Quels sont les lieux privilégiés pour interagir? Quel est le rôle de l'environnement médiatisé ?	Variables exploratoires individuelles	Variable exploratoire - perception du dispositif
1	Par un autre agent (Ens→Classe) dans situation présentielle	Contexte perso Charge – organisation – professionnelle Soutien familial – profess.	
2	Interactions avec l'enseignant en présentiel (Ens→Classe) et à distance (Sujet↔Ens – feedback) Peu significantes	Contexte perso Charge – organisation Perso – grossesse Soutien familial – profess	Groupe de pairs (soutien) et travail d'équipe à distance (rythme)
AS	Interactions médiatisées peu significantes	-	Environnement inadapté et énergivore
3	Interactions en présentiel - aide (mari) Coopération à distance	Contexte perso Charge - professionnelle Grossesse (complication)	Perc.Sit - : Problème Accompagnement (médiatisé)

10.5 ANALYSE INTRA-SITE DESS STAF

10.5.1 LE RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS LES EXPÉRIENCES SIGNIFIANTES

Pour mettre en évidence le rôle que prennent les interactions sociales dans les expériences significantes des quatre étudiants du DESS STAF, nous avons tenté d'analyser la relation entre effets d'apprentissage et processus (comment). Dans le Tableau 48, nous avons mis en évidence deux niveaux dans les effets d'apprentissage, un niveau de type [connaître et/ou appliquer] que l'on peut rapprocher du concept d'apprentissage de surface et un niveau supérieur, « plus profond », de recherche de sens (**en gras dans le tableau**).

TABLEAU 48 - EXPÉRIENCES D'APPRENTISSAGE SIGNIFIANTES POSITIVES DANS LE DESS STAF

	Entretien 1	Entretien 2	Entretien 3
Julie	<p>[en agissant seul] [en agissant ensemble - collaborer]</p> <p>[Sujet↔Pair-M]</p> <p>(dans pratique Prof. Coll.) [connaître et/ou appliquer]</p>	<p>[En sollicitant et en exploitant de l'aide][En agissant ensemble - collaborer][En exploitant mutualisation] [Sujet↔Ens-M][Sujet↔Pair]</p> <p>(dans une situation de trait.collect.) [connaître et/ou appliquer] [comprendre][transfert avec autres]</p>	<p>[en agissant ensemble - collaborer] [en ayant des interactions riches] [en exploitant de l'aide] [Sujet↔Pair][Ens→Sujet.] [Sujet↔Autre] (dans une situation de trait.collect.) [comprendre]</p>
Marie	<p>[en agissant ensemble - collaborer] [par un autre agent]</p> <p>[S↔Pair]</p> <p>(dans une situation de trait.collect.) <u>[compétences sociales]</u> [connaître et/ou appliquer]</p>	<p>[en agissant ensemble - collaborer] [en sollicitant et en exploitant de l'aide] [S↔Pair][S↔Ens-M] (dans une situation de trait.collect.) <u>[compétences sociales]</u> [connaître et/ou appliquer]</p>	<p>[en sollicitant et en exploitant de l'aide][en ayant des interactions riches] [Sujet↔Ens] (dans une situation de trait.collect.) [voir quelque chose autrement] [changer comme personne]</p>
Victor	<p>[en agissant seul]</p> <p>(dans une situation de trait.indiv.) [connaître et/ou appliquer]</p>	<p>[en agissant seul] [en exploitant de l'aide] [en sollicitant et en exploitant de l'aide][en coopérant] [Ens→Sujet-M][Sujet↔Ens] (dans une situation de trait.collect.) [comprendre]</p>	<p>[en ayant des interactions riches] [en agissant seul] [Sujet↔Pairs] (dans une situation de trait.collect.) [voir quelque chose autrement]</p>
Léa	<p>[par un autre agent]</p> <p>[Ens→Classe] (dans une situation de prise d'inform.) [comprendre]</p>	<p>[en agissant seul]</p> <p>[Ens→Classe][Sujet↔Ens-M] (dans une situation de trait.indiv.) [voir quelque chose autrement]</p>	<p>[en agissant seul] [en sollicitant et exploitant de l'aide][en agissant ensemble - coopérer] [Sujet↔Autre][Sujet↔Pair-M] (dans une situation de trait.collect.) [connaître et/ou appliquer]</p>

Les effets d'apprentissage plus « profonds » apparaissent pour trois étudiants dans des situations de type « traitement collectif » et associés à des processus interactifs avec les pairs, l'enseignant voire d'autres intervenants. Toujours pour ces trois étudiants, on voit

l'apparition de processus avec interactions riches dans l'entretien 3. Parmi ces trois étudiants, deux (Julie et Marie) ont au départ un processus interactif pour apprendre mais associée à des effets d'apprentissage « de surface ». On peut ainsi noter une évolution dans leur expérience d'apprentissage, le processus avec interactions riches étant associé à des effets plus profonds d'apprentissage. A noter que pour une étudiante (Marie), nous faisons l'hypothèse que l'acquisition de compétences sociales évoquée dans les entretiens 1 et 2 est un indicateur d'une appropriation de l'interaction sociale pour apprendre, permettant d'arriver à un processus avec interactions riches dans l'entretien 3 avec des effets d'apprentissage en profondeur.

Pour le 3^e étudiant (Victor), il passe d'un processus individuel avec effet d'apprentissage « de surface » à un processus de plus en plus interactif (reconnaissance des pairs pour apprendre, interactions riches) associé à des effets d'apprentissage en profondeur (comprendre, voir quelque chose autrement).

Enfin, pour la dernière étudiante (Léa), nous observons une évolution inverse, d'effets d'apprentissage en profondeur dans les premiers entretiens vers des effets d'apprentissage de surface dans le dernier. Contrairement aux trois autres étudiants, les effets d'apprentissage en profondeur apparaissent dans une situation de type « prise d'information » (situation de présentation de concepts par l'enseignant à la classe) et de « traitement individuel » : ils sont associés à des processus peu interactifs (par un autre agent, en agissant seul). Les effets d'apprentissage de surface apparaissent quant à eux dans une situation de traitement collectif (activité collaborative) et associés à un processus plus interactif. On voit ainsi que pour cette étudiante et contrairement à ses collègues, le processus interactif n'est pas associé à un apprentissage en profondeur : dans le DESS STAF, Léa apprend plutôt dans une situation classique de classe en écoutant un enseignant ou en agissant seule dans une situation individuelle.

COMPRENDRE À PARTIR DES VARIABLES EXPLORATOIRES

Pour comprendre ces expériences, commençons par explorer les expériences signifiantes de Julie, Marie et Victor dans le dispositif. Comme indiqué à la Figure 22, tous trois présentent des expériences signifiantes qui allient des effets d'apprentissage « en profondeur », de recherche de sens avec un processus interactif ou individuel évoluant vers des interactions riches.

Voyons les variables exploratoires communes dans ces expériences et ce qui les différencie, permettant de comprendre l'évolution différente des processus.

Les variables communes aux trois étudiants se situent essentiellement au niveau des buts et effets de formation ainsi que du contexte personnel. Pour les trois étudiants, les expériences signifiantes sont associées à un but de formation centré sur le transfert dans la pratique professionnelle voire au niveau personnel. On voit par ailleurs que ce but est atteint dans les effets. Le dispositif est par ailleurs perçu comme permettant de répondre à leurs besoins (pour Marie et Victor). L'autre variable commune aux trois étudiants se situe au niveau du contexte personnel, perçu comme globalement favorable pour les trois étudiants, même si les raisons sont un peu différentes pour chacun. Les trois vont parler de soutien reçu soit au niveau familial, relationnel ou professionnel. Tous trois ont également de nombreuses occasions d'interagir dans ce contexte, autant d'occasions de transfert et de reformulation des connaissances. Et pourtant, les contextes de ces trois étudiants sont bien

différents. Julie et Marie sont mères de famille et suivent plusieurs formations en parallèle alors que Victor vit seul, a un travail étudiant qui ne lui prend pas trop de temps et peut ainsi consacrer la majeure partie de son temps à la formation.

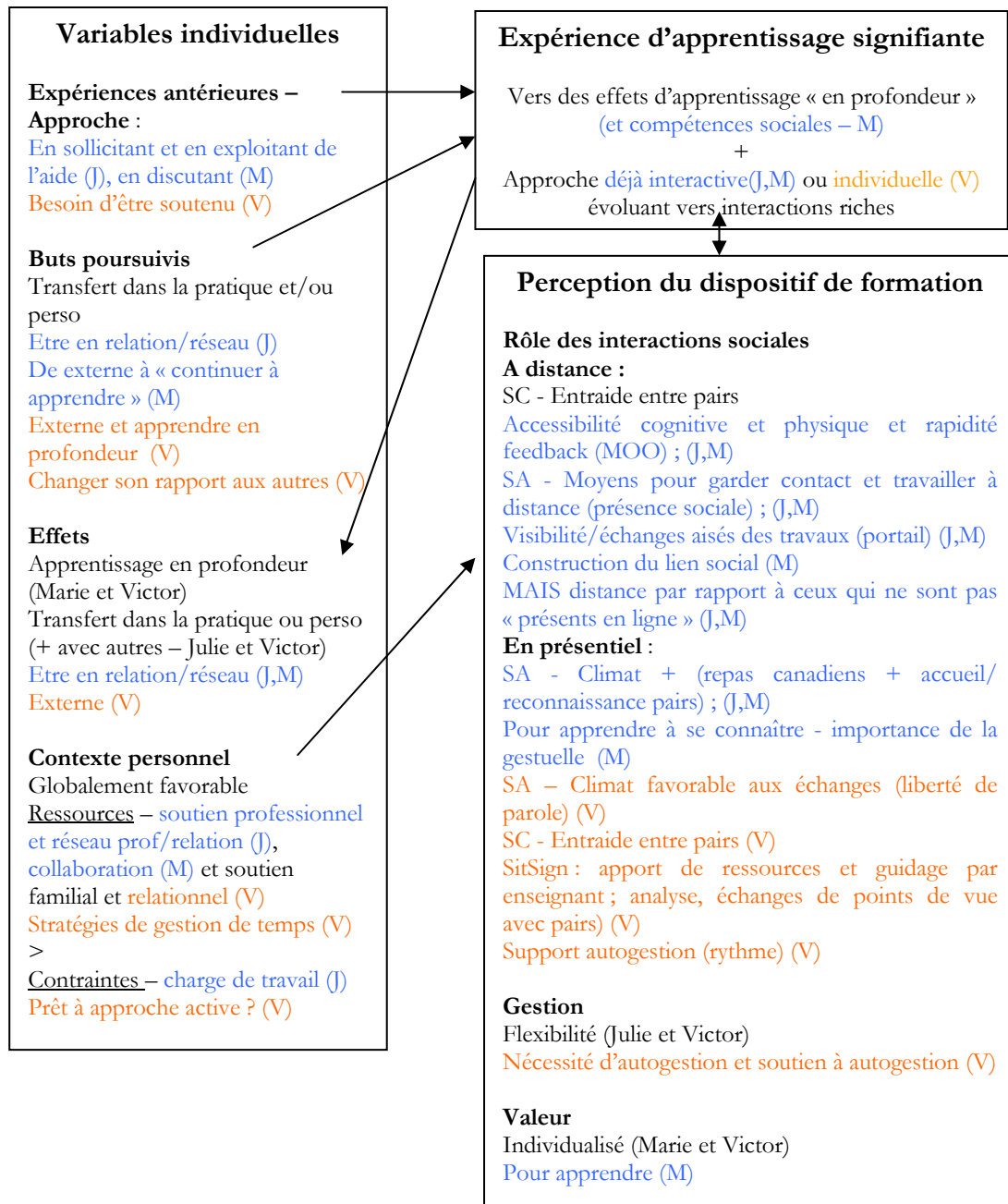


Figure 22 - Comprendre le rôle des IS dans les expériences d'apprentissage significantes – Julie/Marie et Victor

Voyons à présent ce qui rapproche et différencie les expériences de Julie et Marie. Toutes deux présentent dans leurs expériences significantes des processus interactifs dès le premier entretien. Ceci est assez cohérent avec ce qu'elles nous disent au cours des entretiens de

leurs expériences antérieures où elles privilégient des processus interactifs (« en sollicitant et en exploitant de l'aide » pour Julie, « en discutant » pour Marie). L'apport des autres est reconnu pour apprendre.

Cependant, ces processus dans leurs expériences signifiantes sont associés initialement à des effets d'apprentissage de surface (connaître et/ou appliquer), dans le cadre de situations vécues hors du dispositif. Pour Marie, cela le restera d'ailleurs jusqu'à l'entretien 2. Nous comprenons ceci au niveau des buts et effets de formation. Marie arrive dans la formation avec un but relativement externe à l'apprentissage. Elle a décidé de suivre Julie dans cette formation, collègue avec laquelle elle a déjà eu l'occasion de collaborer au niveau professionnel. Son discours est d'ailleurs fort centré sur cette collaboration : il s'agit pour elle d'une ressource importante dans son contexte personnel et elle dit acquérir en collaborant avec Julie des compétences sociales et ce, dans ses expériences signifiantes des deux premiers entretiens (à côté d'effets d'apprentissage de surface). Et en cours de formation, un but d'apprentissage va émerger. Elle prend conscience qu'elle peut apprendre et évoque des effets d'apprentissage en profondeur : son but est à présent de continuer à apprendre. C'est là que va apparaître un processus avec interactions riches (entretien 3). Marie montre-t-elle dans ses expériences signifiantes l'apprentissage des compétences sociales nécessaires pour que l'interaction puisse être source d'un apprentissage en profondeur ? En ce qui concerne Julie, le processus très interactif qu'elle présente au cours de ses entretiens se comprend également par un but « d'être en relation/réseau » qu'elle évoque dès le premier entretien et qui sera rencontré puisqu'elle l'évoque dans les effets de la formation (comme Marie) : elle parlera aussi d'un transfert dans la pratique « avec d'autres » (évoque la collaboration avec des collègues). Le réseau prend une place importante dans son discours, également dans les ressources de son contexte personnel : comme elle est peu soutenue au niveau de sa famille proche (mari et enfants), elle va solliciter l'aide de son réseau relationnel. Elle évoque également le soutien reçu par un réseau professionnel qu'elle développe dans le cadre d'une autre formation.

En ce qui concerne la perception du rôle des interactions sociales dans le dispositif, Julie comme Marie en parlent largement, ce qui est cohérent avec la place importante qu'elles prennent dans leurs expériences d'apprentissage. Toutes deux parlent de l'importance du support socio-affectif reçu aussi bien en présentiel qu'à distance (présence sociale, visibilité des travaux) ainsi que du support socio-cognitif reçu à distance (entraide entre pairs, accessibilité cognitive et rapidité de feedback). Nous verrons plus loin les nuances apportées par Marie sur la présence sociale à distance.

Voyons à présent ce qui caractérise plus particulièrement l'expérience de Victor. Comme Julie et Marie, son expérience signifiante initiale est marquée par des effets d'apprentissage de surface. Comme Marie, nous pouvons comprendre l'évolution vers des effets d'apprentissage en profondeur par les buts et effets de formation : orientés vers l'apprentissage en profondeur, même si un but externe (avoir un diplôme) est présent et par ailleurs satisfait en fin de formation. Un élément qui permet de comprendre l'évolution de l'approche de Victor vers un profil plus interactif est le but de changer son rapport aux autres. Comme Julie, Victor va également parler d'effets de transfert d'apprentissage au niveau personnel, l'amenant à partager ses connaissances avec d'autres : comme nous l'avons souligné plus haut, cela peut également favoriser l'apprentissage grâce aux reformulations et discussions. Cependant, cette place des autres dans son expérience d'apprentissage est à nuancer par sa perception du rôle des interactions sociales dans le dispositif. Il en parle peu. Il parle du climat favorable aux échanges quand des interactions riches sont apparues dans son expérience. Il va parler également du support socio-cognitif

reçu par ses pairs (entraide) autant à distance qu'en présentiel. Les autres apports socio-cognitifs se situent dans les expériences signifiantes, à distance (apport de ressources et guidage par l'enseignant) et en présentiel (analyse, échanges de points de vue). Ce peu de place des autres dans son discours peut tenir également au contexte personnel dont nous avons déjà parlé : si les nombreuses occasions d'échanges peuvent soutenir son apprentissage, elles peuvent s'avérer suffisantes pour Victor pour ne pas venir davantage s'investir dans le dispositif. Enfin, nous avons évoqué dans l'analyse de cas de Victor l'hypothèse qu'il serait dans une phase de transition, entre une expérience universitaire dans laquelle il était peu engagé, peu acteur, et une formation où il devient acteur. Ceci apparaît dans l'approche d'apprentissage relative à ses expériences antérieures, « apprendre en étant soutenu », son questionnement quant au fait d'être prêt pour une approche plus « active » et sa perception du dispositif comme nécessitant de l'autogestion de la part des étudiants. Dans le même temps, Victor évoque comme ressources personnelles des stratégies de gestion du temps, et perçoit le dispositif de formation comme soutenant l'autogestion en donnant un rythme de travail.

Voyons à présent le cas de Léa. Celle-ci présente une expérience d'apprentissage avec une évolution inverse de celle des trois autres étudiants en ce qui concerne les effets d'apprentissage mais curieusement similaire en ce qui concerne le processus. En effet, montrant initialement des effets d'apprentissage en profondeur, de recherche de sens, Léa va présenter dans le dernier entretien des effets plutôt de surface de type [connaître et/ou appliquer]. Par contre, alors qu'elle présente un processus peu interactif (apprendre par un autre agent et en agissant seule) dans les deux premiers entretiens, elle montre dans le dernier un processus plus interactif (en sollicitant et en exploitant de l'aide, en agissant ensemble – coopérer). Elle n'ira cependant pas jusqu'à évoquer des interactions riches.

Tout d'abord, qu'est-ce qui peut permettre de comprendre cette évolution vers des effets d'apprentissage de surface ? Léa présente des buts de formation orientés vers la résolution de problèmes posés dans sa pratique et vers une question précise : comme nous l'avons analysé dans son étude de cas, cette question concerne une petite part du contenu de la formation. Elle dit vouloir « apprendre quelque chose », présentant là une approche « de surface » de l'apprentissage. Léa parle également d'un but plus externe de valorisation de son curriculum vitae, lui permettant d'accéder à d'autres postes. Elle perçoit par ailleurs le dispositif comme permettant de répondre à ses besoins (individualisé), du moins dans un premier temps, donc pour la pratique, pour apprendre (peu précis) et proposant un contenu intéressant. Cette perception va évoluer en cours de formation, Léa émettant dans le dernier entretien des réserves quant au fait qu'il permette d'apprendre, disant avoir du mal à suivre les cours en présentiel (avec ordinateurs sur table) et considérant la tâche décrite dans l'expérience signifiante comme ayant peu de valeur pour elle. Dans la cohérence de ces buts et perception, Léa présente des effets de formation relativement de surface de type [connaître et/ou appliquer], et concernant le transfert dans la pratique, il est envisagé plus tard quand elle pourra exploiter ce qu'elle a appris en formation.

Un autre élément qui peut permettre de comprendre cette expérience concerne le contexte personnel. Celui-ci apparaît comme globalement défavorable pour Léa. Elle présente peu de ressources et par contre parle d'un grand nombre de contraintes de charge et d'organisation d'ordre familial et professionnel. Parallèlement, elle perçoit le dispositif comme peu flexible, entraînant une charge importante de travail. Comme pour Claire et Michel dans le DES-TEF, nous nous demandons quelle est l'interaction entre les variables.

Est-ce que le contexte personnel est premier ou l'expérience difficile vécue par les étudiants va entraîner une perception de plus en plus négative de leur contexte de vie ? En effet, Julie et Marie parlent aussi de contraintes similaires (déplacements, organisation, charge) et Julie va même avoir un accident grave avant la fin de la formation, mais ces contraintes semblent avoir moins d'impact dans leur expérience.

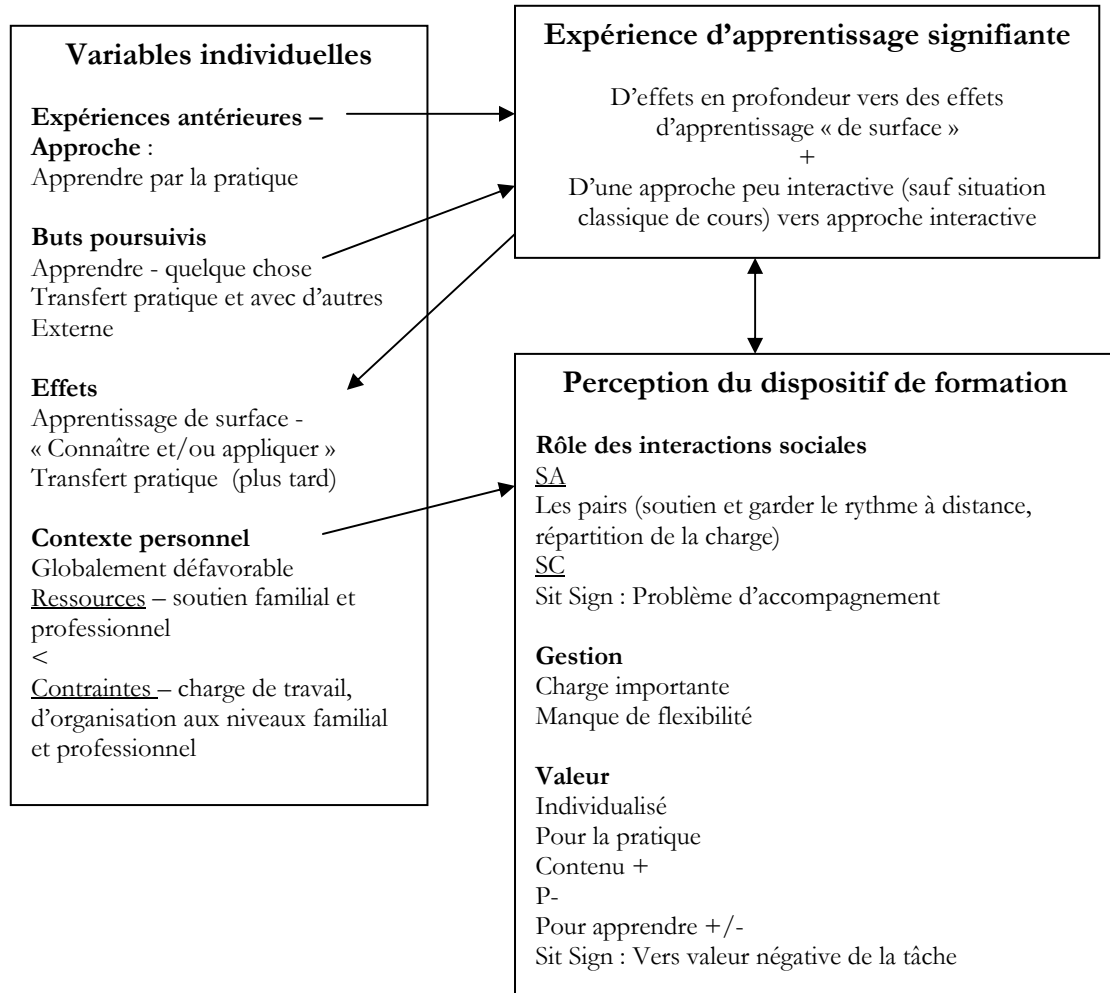


Figure 23 – Comprendre le rôle des IS dans les expériences d'apprentissage significantes – Léa

Comment comprendre l'évolution d'un profil peu interactif vers un profil plus interactif dans l'expérience de Léa ? Nous faisons l'hypothèse que le lien social qui s'est créé avec ses pairs a eu un impact important à ce niveau. Léa parle peu du rôle des interactions sociales dans le dispositif (tout comme dans les expériences significantes), et c'est plutôt pour dire les manques au niveau de l'accompagnement (dans une situation significative). Par contre, le seul support qu'elle évoque est celui apporté par ses pairs, à distance et particulièrement dans le cadre des travaux de groupe, qui lui donnent un rythme de travail et diminuent la charge perçue de travail. C'est probablement une des raisons pour lesquelles c'est une situation collaborative à distance qui est évoquée dans le dernier entretien dans l'expérience significative, même si les apports cognitifs des interactions ne sont pas réellement mis en évidence et si les effets d'apprentissage sont plutôt de surface (connaître et/ou appliquer).

COMPRENDRE À PARTIR DES CARACTÉRISTIQUES DU DISPOSITIF

Voyons comment comprendre ces expériences dans le dispositif de formation DESS STAF. Un élément qui apparaît commun aux quatre étudiants est la question du transfert des apprentissages réalisés dans la pratique professionnelle ou la vie personnelle. On voit que lorsque les buts et effets de formation sont largement concernés par ce transfert, sont associés des effets d'apprentissage en profondeur et des processus de plus en plus interactifs. Par ailleurs, quand ce but de transfert est associé avec une perception d'une valeur moindre de la tâche (Léa), on voit apparaître des effets d'apprentissage de surface, malgré la présence d'un processus interactif. Comme nous l'avons décrit au point 8.4, le dispositif DESS STAF a comme public cible aussi bien des étudiants en formation initiale que continue : on peut parler ici d'une forme d'hybridation des publics. Il n'y a donc pas comme dans le DES-TEF l'obligation d'entrer dans la formation avec un projet mais chaque étudiant va pouvoir, soit venir avec des questionnements et projets particuliers liés à sa pratique professionnelle, soit avoir la possibilité de définir ses intérêts et projets en cours de formation. Ainsi, il n'est pas étonnant que les buts et effets de transfert des acquis apparaissent dans les expériences des étudiants. Même si cette centration sur l'exploitation des acquis au-delà de la formation est une source importante d'apprentissage en profondeur, cela peut générer quelques difficultés. En effet, dans le cas de Léa, la question qu'elle souhaite résoudre au niveau de sa pratique est bien en deçà de ce qui est développé dans le cadre de la formation. Léa a par ailleurs une approche résolument « centrée pratique », faisant peu de cas de la théorie : et pourtant, à un niveau universitaire, il s'agit somme toute d'un passage obligé. En plus du fait qu'elle a une attente précise qui ne correspond qu'à une petite partie de ce qu'offre la formation, cette attente est en termes d'apprentissage plutôt de « surface » (apprendre quelque chose). Ainsi, il est normal que l'engagement dans l'entière formation soit vécu comme particulièrement contraignant et lourd par rapport aux buts visés. A ce sujet, même si le dispositif est perçu comme très lourd par trois des étudiants, cette charge est vécue plus intensément dans le contexte personnel d'une étudiante dont le niveau d'engagement est plus faible. Celle-ci va également évoquer le fait qu'on lui a « vendu » le dispositif comme pouvant être suivi en travaillant par ailleurs à 50%. Ainsi, on peut se demander si le dispositif prévoit une présentation suffisamment claire de ce qui est réellement attendu des étudiants (compétences, temps de travail). Sont-ils suffisamment bien orientés au départ ?

L'apparition d'effets d'apprentissage en profondeur tient à une autre dimension majeure du dispositif de formation : il soutient l'activité de l'apprenant par des méthodes variées (les analyses de cas, les développements informatiques, la réalisation de projets, etc.). Par ailleurs, le fait que des processus interactifs apparaissent dans les expériences signifiantes de tous les étudiants tient au fait que les interactions sociales sont particulièrement valorisées dans la formation : l'approche collaborative dans certains cours (parfois sur mode volontaire), la régulation lors des semaines présentiels, les moments d'échanges informels autour d'un repas « canadien », les occasions d'échange dans les cours, les outils d'awareness et de mutualisation des portails, etc. Ainsi, même si la perception du rôle des interactions sociales dans le dispositif prend plus de place dans le discours quand les expériences signifiantes sont plus interactives, tous les étudiants parlent de l'importance des pairs comme soutien dans leur expérience, soutien socio-cognitif (Julie, Marie et Victor) et socio-affectif (Julie, Marie, Léa).

Un élément intéressant noté par Léa est la question de l'étalement de la formation sur deux ans pour la 1^e année. Léa, qui avait envisagé cette possibilité, l'a écartée quand elle a vu l'importance des activités collectives dans le dispositif. Pour cette étudiante en particulier on a vu l'importance du soutien apporté par les pairs pour rythmer son travail et répartir la charge. Or en choisissant un étalement, l'étudiante semble craindre de perdre cette dynamique de groupe. Ainsi, est-ce que l'étalement serait une modalité de la formation qui freine la construction de la relation entre les pairs et donc l'apparition éventuelle d'interactions riches pour apprendre ?

10.5.2 L'EXPÉRIENCE DE LA COLLABORATION À DISTANCE ET LE RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES

Les quatre étudiants vont évoquer dans les expériences significantes des projets de groupe à distance. Cependant, l'expérience qu'ils en ont est assez différente pour chacun d'eux. Il semble que pour Julie, l'impact de ces situations soit d'abord d'ordre socio-cognitif (et intègre ensuite du socio-affectif) alors que pour Marie, il est d'abord socio-affectif. On verra par ailleurs une évolution dans ce que dit Julie de son approche collaborative : d'un processus de type « échange d'informations » à un processus avec davantage d'interactions riches (nécessité de résolution du conflit social, discuter), rendu possible par la construction de la relation. Julie parlera aussi en fin de formation de l'importance du soutien que ce processus lui a procuré. Pour Marie, la collaboration a été l'occasion d'un changement personnel important. Suite à un conflit social avec Julie qu'elle a réussi à résoudre, elle s'est sentie plus capable, plus à même de donner son avis. Elle a pu ainsi commencer à vivre la collaboration comme un réel espace de « complémentarité ». Quant à Léa, celle-ci va évoquer une situation de projet de groupe à distance dans l'entretien 3, mais parle plutôt de coopération et même si elle parle des interactions qu'elle a eues avec son collègue, aucun effet particulier ne leur est attribué dans son discours. Victor quant à lui va évoquer une situation de projet de groupe mais n'évoquera pas son partenaire dans son expérience.

En ce qui concerne l'activité spécifique de collaboration à distance, cela n'a été une bonne expérience pour aucun des quatre étudiants (valeur de la tâche -). Ils mettent en évidence plusieurs éléments pour expliquer cette expérience négative : problème de valeur de la tâche, le manque d'implication d'un membre du groupe (Julie, Marie et Victor), manque de temps (Léa), visions différentes de la collaboration (Léa). Leur expérience nous permet de retirer des informations intéressantes sur leur perception de la collaboration et apporte ainsi un éclairage complémentaire pour comprendre les expériences significantes. Pour Julie et Marie, collaborer pour apprendre c'est profiter d'apports complémentaires en fonction des compétences de chacun et discuter d'avis divergents ou argumenter. Victor va davantage parler de coopération, de partage de tâches. Léa enfin considère la finalité de la collaboration comme « faire consensus », arriver à une seule « vérité », laissant ainsi percevoir une vision positiviste de la connaissance : ceci permet de comprendre pourquoi les interactions d'ordre socio-cognitif que Léa nous livre dans son expérience d'apprentissage ont essentiellement eu lieu avec un expert (enseignant). Dans cette perspective, la collaboration ne soutient pas l'apprentissage au sens cognitif du terme. Par contre, comme Léa l'a soulevé, ses pairs et le travail de groupe ont été importants comme soutien face à la charge de travail.

Enfin, il est intéressant de noter certains effets de ces expériences « collaboratives » pour certains étudiants. Comme nous l'avons déjà évoqué, Marie a mis en évidence dans le cadre

de ses expériences de collaboration, l'acquisition de compétences sociales : apprendre à se connaître et connaître l'autre, mener ensemble une tâche, être plus à même de donner son avis. Julie et Victor vont quant à eux décrire des effets de transfert des apprentissages avec d'autres.

COMPRENDRE À PARTIR DES VARIABLES EXPLORATOIRES

Quels sont les éléments qui nous permettent de comprendre l'expérience positive de l'apprentissage collaboratif, pour Julie et Marie ? Le cas de ces étudiantes est un peu particulier puisqu'elles se connaissaient avant d'entrer dans le dispositif de formation et ont déjà été amenées à apprendre en collaborant, même à distance. Elles évoquent d'ailleurs ces situations dans leur expérience signifiante de l'entretien 1. De plus, elles disent l'importance pour elles de processus interactifs pour apprendre (expériences antérieures). Julie a par ailleurs un but relationnel important en entrant dans la formation : elle souhaite pouvoir étendre son réseau. Il s'agit d'ailleurs aussi bien pour Julie que pour Marie un effet de la formation, avoir pu développer leur réseau. Un autre élément important concerne la perception que Julie et Marie ont de la collaboration et que nous avons décrite au point précédent. Par ailleurs, dans l'activité spécifique de collaboration, même si finalement la tâche n'avait pas réellement de sens pour elle, Julie dira l'apport qu'elle attend des autres : argumentation, apports complémentaires, entraide. Il y a donc une réelle attente de ce que les autres peuvent apporter au niveau cognitif. Mais pour que ce soit possible, encore faut-il que la tâche soit perçue comme pouvant alimenter des interactions riches, ce qui a fait défaut selon Marie, dans l'activité spécifique de collaboration.

Si Victor ne s'est pas réellement approprié les situations d'apprentissage collaboratif, nous pouvons notamment le comprendre par ses expériences antérieures et processus privilégié. Victor présente un processus d'apprentissage plutôt « solitaire ». Il apprend en agissant seul, et ce dans les entretiens 1 et 2, malgré le fait qu'il parle d'une situation de projet de groupe dans le 2. Pourtant, quand il nous parle de son parcours antérieur de formation et ce qui l'a amené à choisir la formation du DESS STAF, il décrit plusieurs situations de projet de groupe, réalisées avec un collègue qui était également son colocataire. Il dit que ces expériences l'avaient motivé mais n'en parle pas comme étant significatives en termes d'apprentissage. Il est vrai que lorsqu'il en parle, il décrit plutôt des situations coopératives dans lesquelles chacun réalise une partie de la tâche et où les interactions sont là pour assurer la cohérence de la tâche globale. Jusqu'à quel point ces interactions ont eu un impact socio-cognitif ? Si Victor n'en parle pas, est-ce un problème de « prise de conscience », d'un manque de regard méta-réflexif ? Un autre élément qui nous permet de comprendre l'expérience de Victor est sa vision de soi (contexte personnel – contrainte) : son discours laisse paraître un manque de confiance pour donner son avis et également la peur d'en faire trop.

En ce qui concerne Léa, si la collaboration prend peu de place dans son expérience d'apprentissage, nous pensons que c'est à la fois imputable à sa vision de la connaissance (positiviste) et son processus d'apprentissage privilégié (apprendre en agissant seule). Ainsi, même si Léa a intégré un processus « coopératif » dans son expérience signifiante en fin de formation, celle-ci n'est pas associée à des effets d'apprentissage en profondeur. Ce processus est sollicité et fait sens pour elle dans une perspective de gestion du temps (rythme) et de la répartition de la charge de travail qui apparaît très négative dans son contexte personnel.

COMPRENDRE À PARTIR DES CARACTÉRISTIQUES DU DISPOSITIF

Comme indiqué dans la description du DESS STAF (point 8.4), dans cinq cours sur huit, les étudiants ont la possibilité de travailler par groupe, à distance. Possibilité car dans trois de ces cours, le choix leur est laissé de travailler seul ou en groupe. Et c'est d'ailleurs à chaque fois ces situations de groupe voire collectives que trois étudiants évoquent dans leurs expériences signifiantes des entretiens 2 et 3 (une n'en parlera que dans l'entretien 3), même si leur vécu est différent. Ces situations de groupe sont donc un lieu important d'apprentissage pour les étudiants et c'est important à souligner.

A noter également que le dispositif prévoit dans la répartition de la charge horaire un accompagnement des étudiants de 6h sur les 60h, soit à distance soit en présentiel. Et ces moments d'accompagnement apparaissent dans le discours des étudiants, soit comme soutien important dans leur expérience signifiante positive, soit au contraire comme frein. Ce commentaire est également valable pour l'analyse de la question 3 au point suivant.

A noter que Marie et Julie ont eu d'autres occasions de vivre des situations de collaboration en dehors du dispositif, dans le cadre des formations qu'elles suivent en parallèle. Dans une de ces formations, elles ont eu l'occasion de participer en tant qu'étudiantes à l'expérience LEARN-NETT, comme Laura qui y a participé en tant que tutrice. Il s'agit d'un lieu où elles ont pu expérimenter une situation d'apprentissage collaboratif à distance, tout en étant accompagnées et en étant amenées à y porter un regard réflexif.

10.5.3 LES LIEUX PRIVILÉGIÉS POUR INTERAGIR ET LE RÔLE DE L'ENVIRONNEMENT MÉDIATISÉ

Nous avons repris dans le Tableau 49 les situations signifiantes, relatives au dispositif DESS STAF, choisies par les quatre étudiants lors des entretiens 1, 2 et 3. Ce qui apparaît à la première lecture de ce tableau est le choix massif de situations distantes et médiatisées.

Ainsi, à partir de l'entretien 2, toutes les situations dans lesquelles les étudiants ont le sentiment d'avoir appris (Exp.+) sont distantes et médiatisées, sauf pour Victor qui parle d'une situation présentielle dans l'entretien 3. Julie et Marie vont aussi évoquer l'accompagnement de l'enseignant en présentiel dans cet entretien 3.

Parmi les situations dans lesquelles les étudiants ont le sentiment de ne pas avoir appris (Exp.-), une moitié sont distantes et médiatisées et l'autre présentielles. Cependant, ces quatre situations présentielles renvoient au même cours (Staf13), qui semble avoir particulièrement dysfonctionné cette année là. Il a d'ailleurs été réorganisé les années suivantes.

Si on met de côté ce cours « dysfonctionnant », on peut considérer que les expériences d'apprentissage qui font sens pour les étudiants (que ce soit parce qu'ils ont le sentiment d'avoir appris ou pas) dans leur parcours font référence en majorité à des situations distantes et médiatisées, voire hybrides.

Si on reprend les expériences signifiantes telles que décrites au point 10.5.1, les interactions explicites évoquées par les étudiants ont lieu à la fois à distance et en présentiel. Les interactions qui ont lieu à distance apparaissent dans les processus de type « entraide »

(solliciter et exploiter de l'aide) alors que les interactions riches (chez Julie, Marie et Victor) apparaissent plutôt en présentiel, même dans des situations qui sont décrites comme essentiellement distantes. Ce qui est particulièrement intéressant en ce qui concerne l'apparition de ces interactions riches, c'est qu'elles sont accompagnées pour les trois étudiants par une perception d'un climat favorable, de présence sociale (voir analyses individuelles de Julie, Marie et Victor).

Nous pouvons relever deux types d'évolution dans ces expériences, à la fois une évolution de la prise en compte du mode présentiel vers le mode distant et également une évolution des interactions de type entraide vers les interactions riches.

TABLEAU 49 – SITUATIONS D'APPRENTISSAGE SIGNIFIANTES POUR LES ETUDIANTS DU DESS STAF

	Entretien 1	Entretien 2		Entretien 3	
	Exp.+	Exp. +	Exp. -	Exp. +	Exp.-
Julie	<i>Hors Disp</i>	[Distant] [Traitement Collectif] [Médiatisée] (Staf18)	[Distant] [Traitement Individuel] [Médiatisée] (Staf12)	[Dist./Prés] [Traitement Collectif] [Médiatisée] (Staf17)	[Présentielle] [Prise d'Information] (Staf13)
Marie	<i>Hors disp</i>	[Distant] [Traitement Collectif] [Médiatisée] (Staf18)	[Présentielle] [Prise d'information] (Staf13)	[Dist./Prés.] [Traitement Collectif] [Médiatisée] (Staf18)	[Présentielle] [Prise d'information] (Staf13)
Victor	[Présentielle] [Traitement individuel] [Médiatisée] (Staf10)	[Distant] [Traitement Collectif] [Médiatisée] (Staf18)	[Présentielle] [Prise d'information] (Staf13)	[Présentielle] [Traitement Collectif] (Staf12)	[Distant] [Traitement collectif] [Médiatisée] (Staf15)
Léa	[Présentielle] [Prise d'Information] [Médiatisée] (Staf10)	[Distant] [Traitement Individuel] [Médiatisée] (Staf12)	[Distant] [Traitement Individuel] [Médiatisée] (Staf11)	[Distant] [Traitement Collectif] [Médiatisée] (Staf16)	[Distant] [Traitement collectif] [Médiatisée] (Staf17)

En ce qui concerne Léa, les interactions qui apparaissent dans les expériences significantes ne sont pas considérées comme un support à l'apprentissage dans son discours.

En ce qui concerne l'activité spécifique de collaboration à distance, nous avons vu qu'elle n'a pas réellement fait sens pour les étudiants. Les seules interactions dont ils ont fait mention sont essentiellement médiatisées et visent à gérer le travail du groupe.

Enfin, nous pouvons relever quelques indices d'une appropriation du mode hybride pour apprendre. Julie et Marie ont envisagé de revoir leurs modalités habituelles de formation des formateurs en créant une structure en réseau qu'elles considèrent comme une communauté de pratique virtuelle. Victor montre dans le dernier entretien des indices d'un processus avec interactions riches en ligne, avec un de ses pairs.

COMPRENDRE À PARTIR DES VARIABLES EXPLORATOIRES

Plusieurs variables nous semblent intéressantes à prendre en compte pour comprendre la place prépondérante de la distance et de l'environnement médiatisé dans les expériences d'apprentissage.

Voyons tout d'abord la perception que les étudiants ont du mode présentiel et du mode distant, que nous retrouvons dans les figures du point 10.5.1 . Le présentiel c'est pour :

- Être accueilli et établir la relation dans des moments informels (repas, pauses) (Julie, Marie)
- S'entraider entre pairs (Victor)

Marie insiste par ailleurs sur l'importance du présentiel pour accéder au non-verbal (gestuelle), qui permet de construire plus favorablement la relation.

Le mode distant, c'est pour :

- S'entraider entre pairs (soutien socio-cognitif) (Julie, Marie et Victor)
- Rendre possible l'accessibilité cognitive (rapidité de feedback et visibilité des travaux des pairs, permettant des échanges aisés) (Julie et Marie)
- Être soutenu par les pairs par le rythme des échanges et la répartition de la charge de travail (Léa)
- Garder contact, favoriser la présence sociale (Julie et Marie)
- Construire le lien social (Marie)

Marie émet au sujet de la construction du lien social une réserve dans le sens où elle considère que ce lien se construit entre les personnes « présentes en ligne » (sur le MOO notamment), alors qu'une distance se crée naturellement avec ceux qui ne le sont pas.

Une autre variable importante est la perception de l'environnement technologique. Les étudiants en ont une perception assez positive dans l'ensemble, sauf dans les situations dans lesquelles ils ont vécu une expérience d'apprentissage négative. Un environnement qui soutient l'expérience d'apprentissage est un environnement qui assure :

- l'accessibilité et la présence sociale (MOO, Shoutbox, blog, ePBL) (Julie, Marie, Victor)
- la structuration des tâches (ePBL) (Julie)
- la visibilité des pairs (présence et travaux) (Julie)
- l'entraide, le travail à distance (Wiki) (Marie)
- la construction du lien social à distance (Shoutbox, MOO) (Marie)

Pour Léa, qui évoque le moins d'interactions signifiantes dans ses expériences d'apprentissage, nous avons envisagé que le contexte personnel pouvait permettre de la comprendre. Léa nous décrit dans tous les entretiens une charge très importante qui pourrait l'amener à vouloir travailler plutôt seule, à son rythme, plutôt qu'en étant en interaction avec ses pairs. Nous pourrions considérer qu'elle conserve une approche connue, n'ayant ni le temps ni le niveau d'engagement suffisant pour aller au-delà.

En ce qui concerne Victor, si des interactions plus riches apparaissent dans le dernier entretien, on doit considérer le fait également qu'il montre le développement de

compétences d'usage et de stratégie de gestion de son environnement : il utilise l'environnement en fonction de ses besoins.

COMPRENDRE À PARTIR DES CARACTÉRISTIQUES DU DISPOSITIF

Voyons ce qui permet de comprendre dans la configuration du dispositif le choix et l'investissement préférentiel des situations distantes et médiatisées par les étudiants dans les expériences d'apprentissage significantes.

Nous avons mis en évidence dans la description du dispositif au point 8.2, que celui-ci présente deux types de cours, des cours « filés » qui ont lieu tout au long de l'année et des cours « compacts » centrés sur la réalisation d'un projet et répartis sur deux périodes de cours. La répartition de la charge horaire entre le présentiel et le mode distant est identique pour tous les cours : 60 heures dont 24 pour les cours présentiels. Les cours présentiels sont a priori davantage destinés à présenter certains contenus, à initier des activités à réaliser à distance et à en faire le débriefing. Ainsi, même si certaines activités sont prévues en présentiel, la majorité sont organisées à distance et constituent la plus grande partie de la charge du cours. Et ce sont ces situations qui sont choisies préférentiellement par les étudiants, aussi bien dans leurs expériences significantes positives que négatives.

Si nous observons dans le Tableau 50 les situations préférentiellement choisies par les étudiants dans leurs expériences significantes, nous voyons également que les expériences dans lesquelles ils ont le sentiment d'avoir appris (Exp. +) se rapportent essentiellement à des cours projets (compacts) et à un cours « filé » qui a été conçu sur base de la réalisation d'un projet. Deux étudiants évoquent également le stage initial de quatre jours en présentiel de mise à niveau des compétences technologiques.

Nous avons évoqué la perception de l'environnement médiatisé pour comprendre la valorisation des situations médiatisées dans les expériences significantes. Il nous semble que le fait que les étudiants ont été exposés à divers environnements de configurations différentes, les a amenés d'une part à affiner leurs compétences d'usage et d'autres part les a conduit à porter un regard méta-réflexif sur leurs besoins en tant qu'usager. C'est donc assez spécifique à cette formation spécialisée dans les technologies pour l'éducation. Un autre élément important est le stage organisé en début d'année, permettant aux étudiants de se familiariser avec les environnements de travail. Ce stage fait d'ailleurs partie des situations évoquées comme significantes par les étudiants.

Par ailleurs, chacun des environnements de cours prévoit des modalités et des outils d'interaction avec les étudiants, de minimales (email) à plus élaborés (portail postnuke avec outils d'awareness, outil de gestion de projet, forums). Cependant, on peut considérer qu'il n'y a pas réellement d'outil soutenant spécifiquement des interactions riches (outil d'argumentation, avec modalité de discussion synchrone), ce qui peut permettre de comprendre en partie pourquoi celles-ci apparaissent essentiellement en présentiel.

A noter également l'outil « communautaire » MOO (sorte de *chat*), qui a été utilisé largement par les acteurs du dispositif (enseignants de TECFA et une partie des étudiants) et qui est cité par trois des étudiants comme particulièrement soutenant pour établir le lien social et garder le contact à distance. Cependant, Marie a mis en évidence le risque que ceux qui ne sont pas présents dans cet espace ne participent pas à la « communauté » qui se crée

en ligne et risquent d'être ainsi davantage « à distance ». Comment le dispositif peut-il en tenir compte ?

TABLEAU 50 - SITUATIONS EVOQUEES DANS LES EXPERIENCES SIGNIFIANTES – COURS CONCERNES

Exp	Situation évoquée	Par	Cours	Ratio P/D	Prés	D	
+	[Présentielle] [Médiatisée]	Victor Léa	Staf10	30 30/0	I TI	-	Stage de 4 jours organisé avant la rentrée académique, visant une mise à niveau des étudiants et une initiation à l'environnement réseau à travers lequel est organisé le diplôme. Certains étudiants peuvent s'en voir dispensés en fonction de leurs compétences.
+	[Distante] [Médiatisée] [Présentielle]	Léa Victor	Staf12	60 24/36	I TI/TC	TI	Cours exposés, activité individuelle à distance et discussion/évaluation des travaux en présentiel
+	[Distante] [Médiatisée]	Léa	Staf16	60 24/36	I TI/TC	TI/ TC	Cours projet – choix de réaliser seul ou par groupe de deux
+	[Distante] [Médiatisée]	Julie	Staf17	60 24/36	I TI/TC	TI/ TC	Cours projet – choix de réaliser seul ou par groupe de deux
+	[Distante] [Médiatisée]	Julie, Marie, Victor	Staf18	60 24/36	I TI/C	TI/ C	Cours projet – choix de réaliser seul ou par groupe de deux
-	[Distante] [Médiatisée]	Léa	Staf11	60 24/36	I TI/TC	TI/ TC	Cours exposés et activités individuelles et de groupe à distance
-	[Distante] [Médiatisée]	Julie	Staf12	60 24/36	I TI/TC	TI	Cours exposés, activité individuelle à distance et discussion/évaluation des travaux en présentiel
-	[Présentielle] [Prise d'information]	Julie, Marie, Victor	Staf13	60 24/36	I TI	TI	Cours pratique en présentiel) et à distance, autoformation avec tutoriel et activité individuelle à distance
-	[Distante] [Médiatisée]	Victor	Staf15	60 24/36	I TC	TC	Projet de groupe obligatoire.
-	[Distante] [Médiatisée]	Léa	Staf17	60 24/36	I TI/TC	TI/ TC	Cours projet – choix de réaliser seul ou par groupe de deux

Qu'en est-il en ce qui concerne l'activité collaborative à distance ? Pourquoi a-t-elle été vécue négativement par les étudiants ? Nous avons relevé deux éléments principaux dans les variables exploratoires : la perception de la valeur de la tâche et la perception de l'environnement technologique. En ce qui concerne la tâche, il s'agissait pour les étudiants, après avoir réalisé une analyse individuelle, de comparer leurs analyses, de discuter des points de vue divergents et d'expliquer comment ils avaient procédé pour y parvenir. Même

si cette tâche aurait pu théoriquement être intéressante, il s'avère que les analyses individuelles ne présentaient pas d'avis réellement divergents. En ce qui concerne l'environnement technologique, celui-ci a été considéré par trois des étudiants comme peu adapté au travail de groupe. Il s'agit d'un environnement comportant les outils nécessaires à la tâche : un forum, un espace de dépôt des documents. Cependant, les étudiants ont été habitués dans les autres cours aux outils du portail postnuke qui sont conçus pour soutenir davantage les tâches d'une communauté (awareness, mutualisation) et ces outils leur ont fait défaut dans cette activité : ainsi par exemple, ils n'avaient pas d'avertissement de nouveau message dans le forum, et pas de possibilité de consulter le travail des autres groupes. Par ailleurs, la gestion du dépôt de documents a été perçue comme très contraignant (validation de chaque document déposé par chaque membre pour que ce soit enregistré).

10.5.4 EN SYNTHÈSE

En ce qui concerne le rôle des interactions sociales dans les expériences d'apprentissage significatives, nous avons mis en évidence plusieurs configurations.

Une première est caractérisée par l'apparition au cours des entretiens d'effets d'apprentissage en profondeur (Julie, Marie et Victor). Ces derniers sont associés à des processus interactifs ou individuels évoluant vers des processus interactifs avec interactions riches, apparaissant plutôt dans des situations de traitement collectif. Les interactions ont lieu essentiellement soit avec les pairs soit avec l'enseignant.

Cette configuration est associée à certaines variables individuelles, de perception du dispositif et de conditions du dispositif de formation.

- But de formation centré sur le transfert des acquis dans la pratique voire au niveau personnel et l'apprentissage en profondeur (marque d'engagement actif dans la formation)
- Contexte personnel perçue comme globalement favorable (en lien avec but de formation : la charge perçue est importante mais gérable), soutenant et offrant des occasions d'interactions riches
- Perception du dispositif : perception des pairs comme ressources potentielles pour apprendre et conditions favorables aux échanges (meilleure connaissance des autres, présence sociale, liberté de parole)
- Le dispositif du DESS STAF est fondé sur des méthodes de formation actives, soutient de nombreuses occasions d'échanges et notamment dans les cours et est fondé sur des finalités d'apprentissage en profondeur et d'exploitation des acquis au-delà de la formation.

Par ailleurs, dans cette configuration, on note des effets de la formation en termes d'acquisition de compétences sociales (pour Marie surtout), d'un transfert des acquis dans la pratique, voire avec d'autres (pour Julie et Victor), le développement de réseaux (Julie et Marie).

A l'intérieur de cette configuration, nous pouvons mettre en évidence des spécificités. Avec un profil interactif dès l'entrée en formation, nous avons une expérience antérieure

fortement marquée par des processus interactifs, une perception riche des interactions sociales dans le dispositif de formation, des occasions d'expérimentation de situations d'apprentissage avec interactions riches au-delà du dispositif de formation. Par ailleurs, une évolution intéressante est à noter : celle d'une étudiante qui est arrivée avec un but de formation plutôt externe, étant entrée à l'initiative de sa collègue. On voit une évolution de son but de formation qui devient centré sur un apprentissage en profondeur, ceci en partie grâce aux interactions avec cette collègue qui est à l'origine d'un conflit social entre elles (quant à leur statut et positionnement dans leur groupe). Ainsi, alors que les effets d'apprentissage sont d'abord plutôt « de surface » dans son expérience significative, elles sont accompagnées de l'apparition de compétences sociales.

En ce qui concerne le profil ayant évolué vers un processus interactif, nous l'avons associé à un but de formation social (changer son rapport aux autres) et avons fait l'hypothèse d'une phase de transition entre une formation où il était peu engagé (et donc peu actif) et une formation plus « active », dont les indices sont :

- d'apprendre en étant soutenu à apprendre en ayant des interactions riches
- perception du dispositif soutenant démarche active mais vision de soi « suis-je prêt pour une approche active ? »
- perception du dispositif comme flexible et individualisé mais nécessitant de l'autogestion
- perception du dispositif demandant et soutenant l'autogestion et ressource personnelle de stratégie de gestion de temps

Une autre configuration est caractérisée par une évolution vers des effets d'apprentissage de surface, associée à une évolution vers un processus interactif. Les variables associées sont :

- Expérience antérieure : apprendre par la pratique (pas par la théorie)
- Buts et effets de formation centrés exclusivement sur le transfert direct dans la pratique, peu centré sur l'apprentissage en profondeur
- Contexte personnel perçu comme globalement défavorable (en lien avec but de formation : la charge perçue est importante et difficilement gérable)
- Perception du dispositif : pour la pratique mais évolution vers une valeur moindre de la tâche, les pairs constitue un soutien important pour la gestion du temps et la répartition de la charge perçue (travail de groupe)
- Le dispositif du DESS STAF est fondé sur des méthodes de formation actives, soutient de nombreuses occasions d'échanges et notamment dans les cours et est fondé sur des finalités d'apprentissage en profondeur et d'exploitation des acquis au-delà de la formation.

En ce qui concerne le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage collaboratif à distance, nous avons mis en évidence également plusieurs configurations parallèles à celles mises en évidence dans la question 1.

L'apprentissage collaboratif à distance apparaît dans les expériences significatives des étudiants dans le cadre de projets de groupe qui sont expérimentés différemment par

chacun d'eux : le pair constitue d'abord un support socio-cognitif ou d'abord socio-affectif ou ne constitue aucun support. A noter que l'activité spécifique de collaboration à distance n'a été vécue positivement par aucun des étudiants et l'analyse de ces expériences nous ont donné des éléments intéressants sur leur perception de la collaboration et des clefs de compréhension des expériences significantes. Voyons les profils mis en évidence.

Pour deux des étudiants (configuration « effets d'apprentissage en profondeur »), les deux types de supports (socio-cognitif et socio-affectif) vont se rejoindre dans leur discours tout au long des entretiens, pour aboutir à des expériences avec interactions riches et effets d'apprentissage en profondeur. Plusieurs éléments de compréhension ont été associés à ce profil interactif riche :

- Expériences interactives antérieures significantes
- Perception de la collaboration : collaborer pour apprendre c'est profiter d'apports complémentaires en fonction des compétences de chacun et discuter d'avis divergents ou argumenter
- Perception de la tâche comme pouvant nécessiter des interactions riches
- La possibilité de vivre une expérience d'apprentissage collaboratif à distance dans une autre formation et d'y porter un regard réflexif

Pour un étudiant (configuration « effets d'apprentissage en profondeur »), même s'il évoque une activité de projet de groupe dans une expérience significative, les interactions avec le pair ne sont pas évoquées. Nous pouvons associer ce profil à :

- Expérience d'apprentissage antérieure individuelle
- Perception de la collaboration : coopération, partage de tâches
- Contexte personnel – vision de soi : manque de confiance pour donner son avis, peur d'en faire trop

Enfin, une dernière étudiante (configuration « vers effets d'apprentissage de surface ») considère uniquement le support socio-affectif (soutien du rythme, répartition de la charge de travail) apporté par le pair dans une activité de groupe évoquée lors du dernier entretien. La grande frustration ressentie face à la charge de travail est atténuée par le pair dont la présence permet d'assurer un certain rythme de travail et la perception que la charge de travail est répartie. Ce profil est associé à :

- Expérience d'apprentissage antérieure individuelle
- Perception de la collaboration : partage de tâches, faire consensus – arriver à une seule vérité (vision de la connaissance positiviste)
- Perception du dispositif et contexte personnel : charge intense

A noter qu'au niveau des conditions de dispositif, cinq cours sur huit donnent la possibilité aux étudiants de travailler en groupe (pas l'obligation dans trois d'entre eux) et c'est à ces situations que les étudiants se réfèrent le plus quand ils évoquent les expériences significantes, marquant là qu'il s'agit pour eux d'un lieu d'apprentissage, même si leur expérience en est différente.

En ce qui concerne les lieux privilégiés pour apprendre et le rôle de l'environnement médiatisé, nous avons fait plusieurs constats.

Nous avons relevé un choix massif de situations distantes et médiatisées, dans les expériences signifiantes positives ou négatives, et référant davantage à des cours « projets » du dispositif. Les interactions qui ont lieu à distance apparaissent dans les processus de type « entraide » (solliciter et exploiter de l'aide) alors que les interactions riches (chez Julie, Marie et Victor) apparaissent plutôt en présentiel, même dans des situations qui sont décrites comme essentiellement distantes. Les expériences avec interactions riches sont accompagnées par une perception d'un climat favorable, de présence sociale. Nous avons noté une évolution de la prise en compte du mode présentiel vers le mode distant et également une évolution des interactions de type entraide vers les interactions riches.

Nous avons mis en évidence plusieurs variables associées à ces expériences :

- La perception du mode distant est plus riche que le mode présentiel dans le discours des étudiants
- La perception de l'environnement médiatisé est assez positive et est considéré comme favorable quand il assure l'accessibilité et la présence sociale, la structuration des tâches, la visibilité des pairs, l'entraide, le travail à distance, la construction du lien social
- Le développement de compétences d'usage et de stratégie de gestion de son environnement
- Le dispositif propose des cours dont la répartition de la charge horaire est identique (60 heures dont 24 en présentiel) mais dont l'organisation temporelle et la finalité varient. Les cours « compacts » sont organisés sur deux périodes et visent la réalisation d'un projet. Les cours « filés » sont organisés tout au long de l'année et visent l'acquisition de connaissances de base du domaine par des différentes méthodes actives (analyses de cas, développement, etc). Dans les 60 heures de cours, 6h sont prévues pour de l'accompagnement à distance ou en présentiel.
- Le dispositif prévoit divers environnements de cours en fonction offrant chacun des outils d'interaction. Un outil communautaire est prévu pour assurer la présence continue en ligne (MOO). Les étudiants sont formés à l'entrée à l'usage de ces environnements.

Pour une étudiante, même si les situations évoquées sont principalement distantes et médiatisées, peu d'interactions sont évoquées comme ayant constitué un support à son apprentissage, que ce soit en présentiel ou à distance. Nous avons considéré que les variables personnelles (buts de formation et contexte personnel) l'amenant à percevoir et vivre le dispositif comme particulièrement lourd, pouvaient la conduire à travailler plutôt seule, à son rythme, plutôt qu'en étant en interaction avec ses pairs : elle a ainsi conservé une approche connue, n'ayant ni le temps ni le niveau d'engagement suffisant pour aller au-delà.

En ce qui concerne l'activité spécifique de collaboration à distance, si elle n'a pas fait sens en termes d'apprentissage pour les étudiants, nous avons considéré que deux éléments du dispositif pouvaient nous permettre de le comprendre le fait que la tâche n'ait pas été suffisamment complexe pour nécessiter des interactions riches et l'environnement technologique qui est apparu comme contraignant et ne soutenant pas suffisamment les échanges entre les étudiants, face à d'autres environnements utilisés par les étudiants (favorisant la mutualisation et la présence sociale). ■

11. ANALYSE INTER-SITE

L'analyse inter-site vise à passer d'une compréhension locale à une compréhension translocale donc plus large. Il s'agit d'identifier des processus qu'on retrouve dans les deux sites analysés et de comprendre comment ces processus sont modifiés par des caractéristiques du contexte local (Miles et Huberman, 2003).

Ainsi, pour les trois questions qui nous occupent, nous reprenons les résultats en mettant en évidence ce qui est commun aux deux dispositifs et ce qui pourrait être caractéristique du contexte local.

11.1 LE RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS LES EXPÉRIENCES D'APPRENTISSAGE SIGNIFIANTES

En ce qui concerne le rôle des interactions sociales dans les expériences d'apprentissage significatives, nous avons mis en évidence deux types de configurations dans chacun des dispositifs, l'un organisé autour d'effets d'apprentissage en profondeur et l'autre autour d'effets d'apprentissage de surface.

Pour les deux configurations, nous avons considéré que les dispositifs sont fondés sur des méthodes de formation actives, soutiennent de nombreuses occasions d'échanges et notamment dans les cours et ont comme finalité le transfert des acquis au-delà de la formation (la réalisation d'un projet personnel dans le DES-TEF).

En ce qui concerne la configuration caractérisée par des effets d'apprentissage en profondeur, elle est associée dans les deux dispositifs à des processus interactifs ou individuels évoluant vers des processus interactifs. Pour tous les étudiants concernés, il y a évolution vers l'apparition de processus avec interactions riches.

Dans les deux dispositifs, les interactions ont lieu essentiellement avec l'enseignant et les pairs, et moins avec des experts extérieurs ou le réseau social. Ce qui plus caractéristique du contexte local : dans le DES-TEF, les interactions avec l'enseignant apparaissent dans une situation classique de classe (prise d'information) et avec les pairs ou une personne ressource dans une situation d'activité individuelle ou collective (traitement) ; dans le DESS STAF, elles ont lieu essentiellement dans des situations de traitement collectif à distance. Ceci renvoie aux lieux privilégiés pour apprendre. On verra plus loin qu'ils sont très dépendants des conditions de dispositif.

Cette configuration est associée à certaines variables individuelles, de perception du dispositif et de conditions du dispositif de formation.

- But de formation marqué par un engagement actif dans la formation : soit centré sur la réalisation d'un projet (DES-TEF), soit sur le transfert des acquis dans la pratique voire au niveau personnel et l'apprentissage en profondeur (DESS STAF) ;
- Contexte personnel perçu comme globalement favorable ;

- Perception du dispositif : perception des pairs comme ressources potentielles pour apprendre, perception d'un climat favorable aux échanges (respect de la parole) ;
- Effets de la formation : acquisition de compétences sociales, transfert des acquis avec d'autres, développement de réseau.

Dans cette configuration, les étudiants ayant montré une évolution d'un processus individuel à un processus interactif (Laura du DES-TEF et Victor du DESS STAF), présentent tous deux un but de formation social et s'interrogent tous deux en cours de formation sur leurs capacités en la matière (démarche réflexive). Pour un de ces étudiants (DESS STAF), nous avons mis en évidence des indices d'une transition entre une formation où il était peu engagé (et donc peu actif) et une formation plus « active » : « d'apprendre en étant soutenu » à « apprendre en ayant des interactions riches » ; perception du dispositif soutenant démarche active mais vision de soi « suis-je prêt pour une approche active ? » ; perception du dispositif comme flexible et individualisé mais nécessitant de l'autogestion ; perception du dispositif demandant et soutenant l'autogestion et ressource personnelle de stratégie de gestion de temps.

En ce qui concerne les étudiantes présentant un processus interactif dès l'entrée (France du DES-TEF : Julie et Marie du DESS STAF), nous avons noté l'évolution particulière d'une entre elles (Marie) : d'un but de formation plutôt externe à l'apprentissage, celui-ci devient centré sur un apprentissage en profondeur, ceci en partie grâce aux interactions avec sa collègue à l'origine d'un conflit social entre elles (quant à leur statut et positionnement dans leur groupe). La même évolution est notée sur les effets d'apprentissage, d'abord plutôt « de surface », accompagnés de compétences sociales et enfin d'effets d'apprentissage en profondeur.

En ce qui concerne la configuration caractérisée par des effets d'apprentissage globalement de surface, elle est associée à différents processus : dans le DES-TEF un processus plutôt individuel, dans une situation de classe, soit lors de prises d'information, soit lors d'une activité individuelle où les seules interactions évoquées sont celles de l'enseignant s'adressant à la classe (Michel), et un processus plus interactif, toujours dans une situation de classe, de type prise d'information, où l'étudiant évoque des interactions exclusivement de la part de l'enseignant (Claire) ; dans le DESS STAF, un processus individuel évoluant vers un processus interactif (Léa).

Cette configuration est associée à :

- But de formation peu centré sur l'apprentissage voir externe à l'apprentissage (avoir un diplôme) : dans le DES-TEF, peu centré sur le projet ; dans le DESS STAF, centré exclusivement sur le transfert direct dans la pratique ;
- Contexte personnel perçu comme globalement défavorable ;
- Les pairs sont perçus comme soutien pour la gestion de l'organisation (rythme de travail, répartition de la charge) (Michel et Léa) ;
- Indices de désengagement progressif dans leur parcours, notamment dans la perception de la valeur des tâches ou de la formation.

Dans le DES-TEF, une autre variable importante concerne la perception de comparaison sociale : les autres sont perçus comme plus compétents et pour une étudiante, c'est

accentué par le fait de réaliser la formation en deux ans. C'est d'ailleurs pour éviter le décalage avec ses pairs que Léa (DESS STAF) n'a pas étalé la formation sur deux ans comme elle l'avait prévu initialement.

Dans le DES-TEF, l'étudiant présentant un processus plutôt individuel (Michel) montre une difficulté particulière liée à la gestion de son apprentissage : il perçoit le dispositif comme flexible et nécessitant de l'autogestion mais a peur de ne pas y arriver et a des difficultés pour s'organiser. L'étudiante présentant un processus interactif de type « relationnel » montre dans son expérience antérieure un processus similaire, dit l'importance du soutien socio-affectif reçu des pairs et de l'équipe enseignante et exprime des effets de type relationnel (être en relation, rencontrer des gens, améliorer les relations interpersonnelles).

11.2 L'EXPÉRIENCE DE LA COLLABORATION À DISTANCE ET LE RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES

En ce qui concerne l'expérience des activités collaboratives à distance et le rôle des interactions sociales, les résultats sont assez différents dans les deux dispositifs. Globalement, ces activités ne font pas partie des expériences d'apprentissage dans le DES-TEF alors qu'elles apparaissent dans les expériences significantes de tous les étudiants du DESS STAF, même si elles sont vécues différemment par chacun d'entre eux. Un élément de compréhension fort concerne les conditions de dispositif et particulièrement la place des situations collaboratives et leur accompagnement : le DES-TEF propose moins de situations collaboratives à distance, par ailleurs peu encadrées, alors que le DESS-STAF prévoit davantage de situations collaboratives à distance (au choix des étudiants) et un accompagnement à distance est prévu dans la charge horaire pour tous les cours.

Dans le DES-TEF	Dans le DESS STAF
Les activités collaboratives ne font pas partie des expériences significantes ; excepté pour une étudiante comme situation dans laquelle elle a le sentiment de ne pas avoir appris. Dans l'activité spécifique de collaboration à distance, peu de rôle cognitif joué par les interactions entre les pairs : les interactions ont servi à la gestion du travail de groupe. Trois des étudiants estiment avoir appris lors de la séance finale présentielle de débriefing de l'activité avec l'enseignante.	Ces activités apparaissent dans les expériences significantes de tous les étudiants dans le cadre de projet de groupe : le pair constitue d'abord un support socio-cognitif ou d'abord socio-affectif, ou ne constitue aucun support. L'activité spécifique de collaboration à distance n'a été vécue positivement par aucun des étudiants.
<u>Conditions du dispositif</u> Plusieurs cours avec des activités collaboratives à distance, dans les cours à option : les étudiants n'ont pas tous eu autant d'occasions de vivre ces activités en fonction des cours à option choisis. Le dispositif a peu de ressources d'encadrement à distance. Sur les différentes activités collaboratives concernées, seule une a été un peu encadrée à distance.	<u>Conditions du dispositif</u> Cinq cours sur huit donnent la possibilité aux étudiants de travailler en groupe (pas l'obligation dans trois d'entre eux) et c'est à ces situations que les étudiants se réfèrent le plus quand ils évoquent les expériences significantes. 6h d'accompagnement à distance ou en présentiel. sont prévues chaque cours.
<u>Variables associées</u> • Expérience antérieure : approche	Pour deux des étudiants (configuration « effets d'apprentissage en profondeur »), les deux types de supports

<p>nouvelle pour les étudiants de notre étude ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perception de la collaboration : « faire des concessions » (Michel) ; • Perception du dispositif : charge importante – collaborer et de surcroît à distance demande du temps – pour s’y investir, il faut en percevoir l’intérêt ; <p><u>Cas particulier</u></p> <p>Seule une étudiante (Laura) évoque des interactions cognitives avec ses pairs (en présentiel et à distance) qu’elle perçoit comme ayant favorisé son apprentissage. Eléments de compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Son but de formation orienté vers l’acquisition de compétences de collaboration ; • Des occasions de vivre des expériences négatives de collaboration à distance et d’y porter un regard métaréflexif ; • Son expérience de tutrice dans une expérience de collaboration à distance, avec accompagnement et regard réflexif. 	<p>(socio-cognitif et socio-affectif) vont se rejoindre dans leur discours tout au long des entretiens, pour aboutir à des expériences avec interactions riches et effets d’apprentissage en profondeur. Eléments de compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expériences interactives antérieures significantes • Perception de la collaboration : collaborer pour apprendre c’est profiter d’apports complémentaires en fonction des compétences de chacun et discuter d’avis divergents ou argumenter • Perception de la tâche comme pouvant nécessiter des interactions riches • La possibilité de vivre une expérience d’apprentissage collaboratif à distance dans une autre formation, d’y être accompagnée et d’y porter un regard réflexif <p>Pour un étudiant (configuration « effets d’apprentissage en profondeur »), même s’il évoque une activité de projet de groupe dans une expérience significative, les interactions avec le pair ne sont pas évoquées. Nous pouvons associer ce profil à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expérience d’apprentissage antérieure individuelle • Perception de la collaboration : coopération, partage de tâches • Contexte personnel – vision de soi : manque de confiance pour donner son avis, peur d’en faire trop <p>Enfin, une dernière étudiante (configuration « vers effets d’apprentissage de surface ») considère uniquement le support socio-affectif (soutien du rythme, répartition de la charge de travail) apporté par le pair dans une activité de groupe évoquée lors du dernier entretien et ce profil est associé à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expérience d’apprentissage antérieure individuelle • Perception de la collaboration : partage de tâches, faire consensus – arriver à une seule vérité (vision de la connaissance positiviste) • Perception du dispositif et contexte personnel : charge intense
---	--

11.3 LES LIEUX PRIVILEGIÉS POUR APPRENDRE ET LE RÔLE DE L’ENVIRONNEMENT MEDIATISE

En ce qui concerne les lieux privilégiés pour apprendre et le rôle de l’environnement médiatisé, c’est là que nous notons les différences les plus notables dans les expériences des étudiants des deux dispositifs. Dans le DES-TEF, les étudiants ont choisi préférentiellement des situations présentes dans leurs expériences significatives, situations dans lesquelles l’environnement médiatisé a peu de place. Par contre, c’est le constat

inverse dans le DESS STAF, le choix s'est porté essentiellement sur des situations distantes et médiatisées.

Ce peu d'investissement du mode distant dans le DES-TEF interroge sur l'impact des activités organisées à distance sur l'expérience d'apprentissage. Pour le comprendre, il s'agit de bien identifier les conditions de dispositifs. Une première concerne l'investissement du présentiel par rapport au mode distant. Dans le DES-TEF, un investissement différent de l'articulation présence-distance existe entre les cours obligatoires, résolument hybrides, et les cours à option, davantage présentiels. De plus, les interactions sociales sont davantage soutenues en présentiel et moins à distance où l'accompagnement est relativement réduit. Dans le DESS STAF, tous les cours ont la même répartition de charge entre le présentiel et le mode distant et un accompagnement à distance (ou en présentiel) est prévu dans cette répartition. Un autre élément concerne la temporalité du mode distant et que nous avons mis en évidence dans la comparaison des dispositifs au chapitre 8. Dans le DES-TEF, les étudiants ont cours en présentiel tous les 15 jours alors que dans le DESS STAF, ils ont cours une semaine en présentiel toutes les 4 semaines. La temporalité de l'expérience à distance est ainsi plus importante dans le DESS STAF que dans le DES-TEF et peut permettre de comprendre la différence d'investissement du mode distant. Un autre élément concerne l'environnement technologique et sa capacité à soutenir des interactions à distance : dans le DESS STAF, les environnements offrent divers outils permettant de joindre facilement les enseignants et les pairs et soutenant le sentiment de présence sociale, contrairement à l'environnement WebCT du DES-TEF.

Dans le DES-TEF	Dans le DESS STAF
<p>Choix massif de situations présentielles dans les expériences significatives, positives ou négatives (seule exception : Laura). L'environnement médiatisé est très peu présent dans les situations choisies. Les interactions ont lieu en présentiel.</p> <p>Evolution des interactions de type entraide vers les interactions riches.</p>	<p>Choix massif de situations distantes et médiatisées, dans les expériences significatives positives ou négatives, et référant davantage à des cours « projets » du dispositif. Les interactions qui ont lieu à distance apparaissent dans les processus de type « entraide » (solliciter et exploiter de l'aide) alors que les interactions riches apparaissent plutôt en présentiel, même dans des situations qui sont décrites comme essentiellement distantes. Les expériences avec interactions riches sont accompagnées par une perception d'un climat favorable, de présence sociale.</p> <p>Evolution de la prise en compte du mode présentiel vers le mode distant et des interactions de type entraide vers les interactions riches.</p> <p>Importance de l'accompagnement de l'enseignant, aussi bien en présentiel qu'à distance.</p>
<p>Même constat pour l'activité spécifique de collaboration à distance : seule Laura va évoquer des interactions socio-cognitives avec ses pairs, en présentiel et à distance. Pour les autres étudiants, les interactions ont lieu en présentiel, avec l'enseignante essentiellement.</p>	<p>En ce qui concerne l'activité spécifique de collaboration à distance, si elle n'a pas fait sens en termes d'apprentissage pour les étudiants, nous avons considéré que deux éléments du dispositif pouvaient nous permettre de le comprendre : le fait que la tâche n'ait pas été assez complexe pour nécessiter des interactions riches et l'environnement technologique qui est apparu comme contraignant et ne soutenant pas suffisamment les échanges entre les étudiants, face à d'autres environnements utilisés par les étudiants (favorisant la mutualisation et la présence sociale).</p>
<p><u>Conditions du dispositif</u> Modules introductifs en mode hybride mais des cours à option fonctionnant davantage sur un mode</p>	<p><u>Conditions du dispositif</u> Le dispositif propose des cours dont la répartition de la charge horaire est identique (60 heures dont 24 en</p>

<p>présentiel. Accompagnement à distance minimal. Les interactions sont essentiellement soutenues en présentiel. Pour l'activité spécifique de collaboration à distance : problème de temps pour réaliser l'activité et pas de tutorat prévu à distance. L'environnement technologique est essentiellement composé de la plate-forme WebCT : environnement de type « diffusion de contenu », présentant les outils basiques d'interaction (<i>chat</i>, forum).</p>	<p>présentiel) mais dont l'organisation temporelle et la finalité varient. Les cours davantage cités par les étudiants dans leurs expériences significatives positives sont les cours « compacts », organisés sur deux périodes et visant la réalisation d'un projet. Dans les 60 heures de cours, 6h sont prévues pour de l'accompagnement à distance ou en présentiel. Le dispositif prévoit divers environnements de cours en fonction offrant chacun des outils d'interaction. Un outil communautaire est prévu pour assurer la présence continue en ligne (MOO). Les étudiants sont formés à l'entrée à l'usage de ces environnements.</p>
<p><u>Variables associées</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La perception du mode distant est nettement plus limitée que celle du mode présentiel ; • Perception négative de l'environnement technologique (lourd à utiliser, manque d'accessibilité) et usage limité ; • Perception d'un manque de clarté d'un cours décrit uniquement en ligne voire également manque de présence sociale de l'enseignant pour accueillir les étudiants ; • Perception d'une plus grande charge de travail pour réaliser des activités de remplacement à distance : problème du travail autonome – manque de soutien à distance. • Perception de la charge de travail dans le dispositif – centration sur l'essentiel, les cours présentiel offrant toute l'accessibilité aux ressources humaines. • Perception du présentiel comme soutien à la gestion du travail (Michel) – structurant, rythmant. 	<p><u>Variables associées :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La perception du mode distant est plus riche que le mode présentiel dans le discours des étudiants • La perception de l'environnement médiatisé est assez positive et est considéré comme favorable quand il assure l'accessibilité et la présence sociale, la structuration des tâches, la visibilité des pairs, l'entraide, le travail à distance, la construction du lien social • Le développement de compétences d'usage et de stratégie de gestion de son environnement
<p><u>Cas particulier – Laura</u> Plusieurs éléments nous permettent de comprendre qu'elle ait pu parvenir à profiter en partie de la collaboration à distance avec ses pairs : son but de formation orienté vers des compétences transversales et sociales, les deux occasions de vivre des expériences négatives de situations collective (test du <i>chat</i>) et collaborative à distance (entretien 2) et son expérience de tutrice dans un dispositif de formation collaborative à distance.</p>	<p><u>Cas particulier – Léa</u> Pour une étudiante, même si les situations évoquées sont principalement distantes et médiatisées, peu d'interactions sont évoquées comme ayant constitué un support à son apprentissage, que ce soit en présentiel ou à distance. Nous avons considéré que les variables personnelles (buts de formation et contexte personnel) l'amenant à percevoir et vivre le dispositif comme particulièrement lourd, pouvait la conduire à travailler plutôt seule, à son rythme, plutôt qu'en étant en interaction avec ses pairs, conservant ainsi une approche connue, n'ayant ni le temps ni le niveau d'engagement suffisant pour aller au-delà.</p>

11.4 EN SYNTHÈSE

Nous avons mis en évidence des résultats communs aux deux dispositifs en ce qui concerne **le rôle des interactions sociales dans les expériences d'apprentissage significantes**. Deux configurations d'expérience, l'une caractérisée par des effets d'apprentissage en profondeur et l'autre par des effets d'apprentissage globalement de surface, ressortent dans les deux dispositifs et présentent des similarités. La configuration caractérisée par un apprentissage en profondeur est associée dans les deux dispositifs à des processus interactifs ou individuels évoluant vers des processus interactifs. Pour tous les étudiants concernés, il y a évolution vers l'apparition de processus avec interactions riches.

Nous avons considéré que ces résultats communs sont liés au fait que les deux dispositifs sont fondés sur des méthodes de formation actives, soutiennent de nombreuses occasions d'échanges et notamment dans les cours et ont comme finalité le transfert des acquis au-delà de la formation.

En ce qui concerne **l'expérience des activités collaboratives à distance et le rôle des interactions sociales**, ces activités ne font pas partie des expériences d'apprentissage dans le DES-TEF alors qu'elles apparaissent dans les expériences significantes de tous les étudiants du DESS STAF, même si elles sont vécues différemment par chacun d'entre eux.

Pour comprendre ces différences, nous avons essentiellement considéré la place des situations collaboratives et leur accompagnement dans les dispositifs.

En ce qui concerne **les lieux privilégiés pour apprendre et le rôle de l'environnement médiatisé**, les étudiants du DES-TEF ont choisi préférentiellement des situations présentielles dans leurs expériences significantes, situations dans lesquelles l'environnement médiatisé a peu de place, alors que la situation est inverse dans le DESS STAF.

Pour le comprendre, nous avons considéré les conditions suivantes des dispositifs : l'investissement du présentiel par rapport au mode distant, la temporalité de l'expérience à distance, l'environnement technologique.

Ce peu d'investissement du mode distant dans le DES-TEF interroge sur l'impact des activités organisées à distance sur l'expérience d'apprentissage. Nous y revenons dans les conclusions. ■

CONCLUSION

Cette recherche est fondée sur des préoccupations de terrain et vise à apporter des pistes de réflexion pour l'action, action de formation et de recherche. Notre pratique nous a en effet amenée à nous intéresser aux enjeux posés par les dispositifs de formation hybrides, nouveaux modes de formation en enseignement supérieur, enjeux relatifs au rôle des interactions sociales pour l'apprentissage. Partant initialement de plusieurs constats centrés sur la gestion des interactions sociales pour l'apprentissage (de grandes frustrations générées par le travail de groupe à distance et « apprentissage collaboratif » de surface, à des situations très riches et un intérêt marqué pour les possibilités de suivi à distance), nous avons voulu centrer notre questionnement dans cette recherche sur l'expérience d'apprentissage et le rôle que jouent les interactions sociales dans ces dispositifs spécifiques. Quelles sont les conditions d'interactions sociales permettant de soutenir des expériences d'apprentissage en profondeur, de construction de sens ?

Pour explorer cette expérience, il s'agit de cerner le sens que l'apprenant accorde dans le dispositif de formation à la manière dont il apprend (le processus), ce qu'il apprend (les effets) et quelle place y prennent les interactions sociales. Pour comprendre cette expérience, nous explorons les variables personnelles (le contexte personnel et les buts de formation de l'apprenant) et la perception que l'apprenant a du dispositif. Partant du postulat que cette expérience se construit en relation avec le dispositif de formation, nous prenons également en compte les composantes du dispositif pour comprendre cette expérience. Le fait d'avoir choisi deux dispositifs relativement contrastés pour notre étude nous permet d'élargir la compréhension de cette problématique.

Nous avons utilisé deux angles d'approche pour analyser cette expérience d'apprentissage : l'un en allant cerner à différents moments de la formation les expériences signifiantes des étudiants et l'autre en allant plus spécifiquement les interroger sur leur expérience d'une situation considérée comme particulièrement difficile, une activité de collaboration à distance.

Les réponses aux questions de recherche devraient nous permettre de formuler des hypothèses quant aux conditions d'efficacité des dispositifs de formation hybride pour le support des interactions sociales : les variables individuelles importantes à prendre en compte, les caractéristiques des environnements technologiques, les interactions à privilégier à distance, celles à privilégier en présentiel, etc.

Après avoir répondu aux questions formulées dans cette recherche, nous abordons les perspectives tant au niveau de la formation que de la recherche.

1. LE RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS L'EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE

Nous allons répondre ici aux deux questions relatives au rôle des interactions sociales dans les expériences d'apprentissage : le rôle dans les expériences significatives et dans les activités d'apprentissage collaboratif à distance, ainsi que la place de ces activités collaboratives dans l'expérience d'apprentissage des étudiants.

1.1 LE RÔLE DES INTERACTIONS SOCIALES DANS LES EXPERIENCES SIGNIFICATIVES

En ce qui concerne la question du rôle des interactions sociales dans les expériences significatives, une question plus précise a émergé durant l'analyse des données : quel rôle prennent les interactions sociales dans une expérience d'apprentissage en profondeur ?

La recherche en éducation a largement mis en évidence qu'un dispositif de formation favorisant des méthodes actives et ayant comme finalités un transfert des acquis au-delà de la formation tend à favoriser des approches d'apprentissage en profondeur (recherche de sens). Elle a également mis en évidence l'impact des interactions sur l'apprentissage. Les stratégies mises en œuvre en groupe (comparer, relier, critiquer, échanger, analyser, etc.) favoriseraient l'apprentissage (voir étude de Tang, présentée au point 3.4). Par contre, ce rôle des interactions sociales n'avait pas encore été envisagé au cœur de l'expérience d'apprentissage et comment elles interviennent dans une expérience d'apprentissage en profondeur. Au terme de cette recherche, nous proposons l'hypothèse suivante : **une expérience d'apprentissage en profondeur tend à faire appel à un processus interactif et/ou conduire à un processus avec interactions riches dans un dispositif qui d'une part favorise des méthodes actives et un transfert des acquis au-delà de la formation, et d'autre part soutient de nombreuses occasions d'échanges pour apprendre**. On observe ainsi un enrichissement progressif de la place des interactions sociales dans les expériences d'apprentissage en profondeur, même pour les étudiants ayant un processus initial individuel. La condition de nombreuses occasions d'échanges renvoie à la condition d'intensité de l'interaction socio-cognitive permettant que le conflit socio-cognitif émerge et puisse se résoudre (Bourgeois et Nizet, 1999). Par contre, l'interaction sociale seule ne conditionne pas une expérience d'apprentissage en profondeur. Elle est possible quand les **buts de formation sont centrés sur l'apprentissage** et le transfert des acquis. Cependant, les buts de formation peuvent évoluer vers une plus grande centration sur l'apprentissage grâce aux conditions du dispositif mais également grâce aux situations interactives avec les pairs (par exemple : conflit social dans le groupe face au manque d'engagement actif dans le groupe). Un autre élément que présentent les étudiants passés d'un profil individuel à un profil interactif est la présence d'un but social de formation et le fait qu'ils s'interrogent en cours de formation sur leurs capacités en la matière (démarche réflexive).

L'expérience d'apprentissage avec interactions riches s'accompagne également d'une **perception que les pairs peuvent être des ressources potentielles pour apprendre** et de la perception d'un **climat favorable aux échanges**. Cela renvoie également aux

théories sociales de l'apprentissage qui considèrent qu'un climat socio-affectif favorable, c'est-à-dire caractérisé par la cordialité, la sympathie et la bienveillance, combiné à une situation permettant la confrontation de points de vue soit le plus favorable pour l'apprentissage (Bourgeois et Nizet, 1999). L'expérience d'apprentissage avec interactions riches conduit par ailleurs à des effets intéressants, outre l'apprentissage en profondeur : compétences sociales, transfert des acquis avec d'autres, développement d'un réseau. A noter que les interactions riches apparaissent plutôt vers la fin de la formation, ce qui permet aussi d'envisager un impact du lien social qui s'est construit entre les étudiants tout au long de l'année. Cela rejoint les travaux sur l'interaction sociale qui mettent en évidence l'importance de la temporalité : l'interaction sociale génère une relation interpersonnelle dont les caractéristiques ont elles-mêmes un impact sur l'interaction (voir point 5.1).

A contrario, quand les étudiants présentent plutôt une expérience globalement de surface, on a pu mettre en évidence que les pairs peuvent soutenir l'organisation du travail (rythme de travail, répartition de la charge) mais ne sont pas réellement perçus comme pouvant soutenir l'apprentissage. S'ils sont perçus comme plus compétents (comparaison sociale), cela pourra amener les étudiants à privilégier les interactions socio-cognitives avec l'enseignant : cela renvoie à une dimension identitaire que nous avons envisagé d'analyser au début de cette recherche. La **vision de soi** semble jouer un rôle important dans le fait de recourir ou non aux pairs pour apprendre. Et nous avons mis en évidence que le fait de percevoir le climat social comme favorable aux échanges (respect de la parole), a un impact non négligeable à ce niveau, même si l'étudiant manifeste dans un premier temps un manque de confiance dans ses capacités face aux autres.

Quel que soit le niveau d'apprentissage mis en évidence dans les expériences d'apprentissage, **les pairs ont constitué un support socio-affectif important** pour tous les étudiants. Comme on l'a soulevé dans toutes les analyses, ces dispositifs sont particulièrement « énergivores » et demandent de mettre en œuvre des compétences d'autogestion. Ils peuvent entraîner des frustrations et le fait d'avoir une certaine visibilité des autres, de leurs actions, est important (voir point 5.2.3 relatif à l'impact des interactions sociales sur la dimension affective et la question de la comparaison sociale). A noter que dans la situation des profils d'apprentissage en profondeur, la charge de la formation semble avoir moins d'impact sur la perception du contexte personnel (familial, social et professionnel), perception qui est globalement favorable. Donc la présence des pairs est importante pour tous les étudiants. Le fait de prévoir de nombreuses occasions d'échange aussi bien en présentiel qu'à distance, et notamment les travaux de groupe, assurent cette présence régulière et ce soutien des pairs, d'autant plus importants pour les étudiants qui seraient moins engagés dans leur formation. Cela renvoie notamment aux travaux de Senécal et al. (1992) présentés dans le cadre conceptuel (point 3.3.3), qui mettaient en évidence que la structure coopérative de la classe (contrairement à la structure compétitive) favorisait la motivation intrinsèque et l'engagement. Mais ce soutien peut faire défaut dans certaines situations et notamment dans le cas de l'étalement de la formation, option courante dans l'enseignement supérieur. Bien que cela permette d'augmenter la flexibilité de la formation, cela peut avoir des impacts d'une part sur la comparaison sociale et la position subjective ressentie par les intervenants : cela peut ainsi aggraver une vision de soi déjà fragile. D'autre part, dans une formation prévoyant des travaux de groupe réguliers, cela réduit les opportunités de construction du lien social entre les étudiants. Or on a vu que ce lien peut être en partie lié à l'apparition d'interactions riches dans les expériences significatives des étudiants.

Questions : qu'en est-il de dispositifs soutenant des méthodes actives et ayant des finalités de transfert mais ne soutenant pas de nombreuses occasions d'échanges ? Observerait-on des expériences d'apprentissage en profondeur avec processus individuel ? Ou observerait-on des expériences d'apprentissage en profondeur avec processus interactif en dehors du dispositif de formation ? En d'autres termes, les occasions d'échanges dans ou hors du dispositif sont-elles indispensables à l'apprentissage en profondeur ?

1.2 L'EXPERIENCE DE LA COLLABORATION A DISTANCE ET LE ROLE DES INTERACTIONS SOCIALES

En ce qui concerne l'expérience des activités collaboratives à distance et le rôle des interactions sociales, une première question que nous nous sommes posée concerne la place de ces activités dans les expériences signifiantes des étudiants. Tout comme la présence de nombreuses occasions d'échanges vont faire apparaître davantage de processus interactifs dans les expériences signifiantes, il semble que cela soit la même logique pour la place des activités collaboratives à distance. Elles apparaissent davantage dans les expériences d'apprentissage signifiantes quand le dispositif de formation favorise ce type d'activités, et prévoit un accompagnement. Nous verrons plus loin la question de la distance. Même si ces activités apparaissent dans les expériences signifiantes des étudiants dans un dispositif qui privilégie ce type d'activité, les pairs ne vont pas automatiquement constituer un support socio-cognitif. Pour que les pairs constituent dans ces activités à la fois un support socio-affectif et socio-cognitif, il semble que plusieurs conditions soient importantes. On a vu par ailleurs que ces deux types de support se rejoignent progressivement dans leur discours. Cela rejoint notre conclusion du chapitre 5 de notre cadre conceptuel (voir point 5.4). Selon les théories sociales de l'apprentissage, des interactions portant à la fois sur l'objet cognitif et affectif, soutenues et bidirectionnelles entre les enseignants et apprenants et entre apprenants autour de tâches communes seraient plus porteuses en termes d'apprentissage que les interactions unidirectionnelles de l'enseignant vers l'apprenant.

Donc une première condition concerne **les expériences d'apprentissage antérieures** : le fait d'avoir déjà expérimenté des expériences signifiantes interactives a un impact important. Ainsi, au plus ce mode de formation sera privilégié dans l'enseignement supérieur, au plus les étudiants seront préparés pour que cela devienne des expériences signifiantes pour eux.

Une autre condition concerne la **perception de la collaboration comme support socio-cognitif** (apports complémentaires, discussion d'avis divergents, argumentation). Pour que cette perception puisse émerger, la possibilité de **vivre ces activités tout en étant accompagné et en y portant un regard réflexif** jouent également un rôle important. Cela rejoint ce que certains chercheurs (Romainville, 1993; 2000; Boulton-Lewis, Marton et Wilss, 2001) disent de l'importance de la verbalisation de l'expérience d'apprentissage, que ce soit dans un entretien ou dans une activité spécifique d'apprentissage : cette verbalisation produit des connaissances sur la manière d'apprendre, ce qui permet des ajustements voire un changement de stratégie pour favoriser l'apprentissage (voir point 3.4).

La **vision de la connaissance** a également un rôle important : si l'étudiant présente une vision positiviste, où collaborer vise à faire consensus pour arriver à une seule vérité, les interactions sociales riches n'auront pas de sens.

Ainsi, nous pouvons émettre l'hypothèse suivante qui est dépendante de la première émise : **les étudiants expérimentent le support socio-cognitif dans une activité collaborative quand ils ont eu l'opportunité de vivre diverses occasions de collaboration accompagnées et qu'ils ont pu y porter un regard réflexif sur leurs conditions d'apprentissage.** Parmi ces conditions, la question de la tâche permettant de soutenir des interactions riches est importante et a été soulevée.

Il nous faut cependant ajouter que l'activité collaborative telle qu'analysée dans cette étude, dans laquelle les étudiants ont à réaliser un travail en groupe et de surcroît à distance, même si elle est potentiellement très favorable à l'apprentissage, reste très contraignante en termes de gestion et de constitution d'une compréhension partagée de la tâche. Quand certains chercheurs-praticiens mettent en exergue cette pratique (Walckiers et De Praetere, 2004), nous considérons que le choix d'y recourir doit être fait en tenant compte des conditions pour que ce soit des expériences réellement favorables pour les étudiants en termes d'apprentissage. Et il s'agit aussi d'avoir à l'esprit que d'autres types d'activités soutenant différents niveaux d'interactions sociales et différents niveaux d'interdépendance entre les étudiants sont tout autant favorables à l'apprentissage, d'autant s'ils sont combinés : échanges-entraide, mutualisation de ressources, discussions autour de son projet avec une personne ressource attitrée, discussion-analyse réciproque des travaux des pairs, discussion de cas, etc. Le challenge est d'arriver à réaliser ces activités à distance avec les technologies actuelles. Nous en discutons au point suivant.

2. LES LIEUX PRIVILEGIÉS POUR APPRENDRE ET LE RÔLE DE L'ENVIRONNEMENT MEDIATISÉ

Les dispositifs de formation hybrides articulent des phases de formation en présence et à distance, phases soutenues par un environnement virtuel d'apprentissage. Les situations d'enseignement-apprentissage se transforment. Une séance de présentation ou de discussion en salle de classe est suivie d'une activité à réaliser à la maison, via l'environnement virtuel, seul ou avec des pairs. La place des interactions sociales change d'une situation présentielle à distante. Est-ce que ces situations distantes font partie de leurs expériences d'apprentissage significatives, font-elles sens pour les apprenants dans leur apprentissage ? A quelles conditions des dispositifs ?

Nous avons mis en évidence une différence notable dans le choix des situations dans les expériences significatives des étudiants entre les deux dispositifs étudiés, nous amenant à nous interroger sur l'impact des situations distantes dans le DES-TEF. Pour comprendre le peu d'investissement du mode distant dans ce dispositif, nous avons considéré trois caractéristiques du dispositif : l'investissement du présentiel par rapport au mode distant pour interagir (activités prévues à distance et accompagnées), la temporalité de l'expérience (expérience plus ou moins longue de la distance) et l'environnement technologique (soutenant plus ou moins les interactions). Ces trois éléments vont avoir un impact sur les opportunités de vivre et d'expérimenter de nombreuses situations d'interactions à distance. Ainsi, nous pouvons formuler l'hypothèse suivante : **au plus le dispositif prévoit les conditions d'interactions à distance (accompagnement, temporalité et environnement), au plus les situations distantes feront sens pour les étudiants dans leur expérience d'apprentissage.**

En ce qui concerne les types d'interactions qui apparaissent dans les expériences d'apprentissage significatives, nous avons relevé d'une part une évolution entre des interactions de type entraide vers des interactions riches et d'autre part des interactions présentes vers des interactions à distance et médiatisées. Seules les interactions de type entraide apparaissent à distance. Ainsi, les interactions riches semblent être difficilement soutenues à distance, via l'environnement médiatisé. On a vu au point précédent que selon les théories sociales de l'apprentissage, des interactions portant à la fois sur l'objet cognitif et affectif sont plus favorables à l'apprentissage. On a vu aussi que le mode distant réduit les indices non verbaux qui participent à la dimension affective de l'interaction. Ainsi pour certains étudiants, l'interaction en présentiel, où ils peuvent regarder leur partenaire dans les yeux reste importante pour soutenir des interactions riches. Par ailleurs, argumenter, débattre, discuter à distance, même si cela représente un exercice puissant pour la formulation et la clarification des idées, demande de l'effort et un apprentissage, aussi bien de la part des étudiants que des enseignants. De plus, les outils actuels proposés par les plateformes standards de type Moodle, Dokeos ou Claroline soutiennent encore peu ce type d'interactions.

Si les situations distantes apparaissent et peuvent malgré tout soutenir des interactions de type entraide, c'est lié à une perception de l'environnement par les étudiants comme permettant d'assurer l'accessibilité et la présence sociale, la structuration des tâches, la visibilité des pairs, l'entraide, le travail à distance et la construction du lien social. Les environnements proposés dans le DESS STAF et qui sont concernés par ces perceptions favorables sont le portail postnuke et le MOO, outil communautaire permettant d'assurer une présence régulière en ligne de l'ensemble des acteurs.

3. PERSPECTIVES

Cette étude s'inscrit dans un besoin actuel de recherche sur des dispositifs de formation émergents en enseignement supérieur, qui répondent à certains enjeux actuels : massification, formation tout au long de la vie, société du savoir, mobilité.

Cette recherche s'adresse en partie aux **praticiens, concepteurs et enseignants**, en leur donnant des pistes pour mieux prendre en compte la gestion des interactions sociales dans le développement de ces dispositifs hybrides. Elle se situe ainsi dans les recherches visant à améliorer la qualité de l'enseignement et plus particulièrement au niveau universitaire. Nous ne faisons pas de prescription mais suggérons un questionnement qui trouve des pistes de réponses dans le point précédent.

En tant que concepteur de dispositif hybride, si je décide de favoriser les occasions d'échanges dans le dispositif car je considère qu'elles peuvent être un soutien à l'apprentissage : quelles conditions vais-je mettre en œuvre pour que ces interactions soient porteuses en termes d'apprentissage ? Comment vais-je m'en assurer ? Quelles conditions vais-je mettre en œuvre pour que tant les situations d'apprentissage en présentiel qu'à distance fassent sens pour les apprenants ?

En plus des concepteurs de dispositifs de formation, cette recherche s'adresse également aux **praticiens-chercheurs** en ouvrant des pistes de recherche sur la prise en compte des interactions sociales dans les dispositifs de formation hybride.

Un des apports de cette recherche réside dans le cadre qu'elle propose, cadre visant à explorer l'expérience d'apprentissage et le rôle qu'y prennent les interactions sociales dans un dispositif de formation. L'analyse classique de l'expérience d'apprentissage d'une activité spécifique d'apprentissage est complétée par l'analyse de ce que nous avons nommé l'expérience d'apprentissage signifiante. Ce que nous entendons par expérience signifiante est ce qui est le plus caractéristique et le plus inédit dans cette recherche et représente une manière différente d'aborder la question de l'expérience d'apprentissage dans de nouveaux dispositifs de formation. Cette manière d'envisager l'expérience d'apprentissage vise à intégrer dans un seul questionnement la notion de « conception d'apprentissage » (c'est quoi pour moi apprendre ?), le processus d'apprentissage (comment j'apprends dans ce dispositif ?), les effets d'apprentissage (qu'est-ce que j'ai appris dans ce dispositif ?) et le questionnement sur les interactions sociales. Ces questions sont traitées généralement séparément et plutôt par un questionnement plus direct : c'est quoi pour vous apprendre ? Comment avez-vous appris dans ce dispositif ? Qu'est-ce que vous avez appris ? Comment avez-vous interagi ? Partant d'un questionnement proposé par Charlier (1998), « Dans ce dispositif, décrivez moi une situation dans laquelle vous avez le sentiment d'avoir appris. », nous avons la possibilité d'intégrer les différentes dimensions de l'expérience d'apprentissage et surtout d'y intégrer le rôle des interactions sociales, au niveau du processus mis en œuvre.

Après cette recherche exploratoire, il serait intéressant d'utiliser ce cadre pour explorer les hypothèses sur un plus grand panel de dispositifs hybrides, présentant des caractéristiques différentes d'articulation présence-distance et d'environnement médiatisé. D'autres questions vaudraient la peine d'être explorées et que nous avons soulevées dans le point précédent : les occasions d'échanges dans ou hors du dispositif sont-elles indispensables à l'apprentissage en profondeur ?

Par ailleurs, les choix en termes d'objectifs de recherche, de cadrage conceptuel et théorique sont faits en fonction des observations faites en tant qu'acteur dans un terrain et dans une perspective donnée de la technologie de l'éducation. D'autres pistes pourraient être envisagées comme la perspective « interactionniste » qui, outre les processus cognitifs, étudiera également la pratique sociale, au plan discursif (processus discursifs, contraintes situationnelles) de l'expérience d'apprentissage.

Un autre apport de cette étude pour la recherche sur les dispositifs hybrides concerne la grille descriptive proposée pour les analyser, et réalisée en collaboration avec Bernadette Charlier et Daniel Peraya. Cette collaboration a fait l'objet de plusieurs publications (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006a; Peraya, Charlier et Deschryver, 2008, à paraître) et d'un projet de recherche visant à analyser l'impact des dispositifs hybrides de l'enseignement supérieur sur différentes variables de l'expérience d'enseignement-apprentissage. La version publiée en 2008 constitue un état plus avancé que celle que nous avons utilisée au démarrage de nos analyses. En effet, les analyses nous ont permis de préciser notre grille initiale au niveau notamment de la question de l'articulation présence-distance et de la temporalité des phases : combien de temps les étudiants sont à distance et peuvent expérimenter ce mode de formation ? Cette grille continuera à être affinée à l'occasion de nos recherches futures et nous espérons qu'elle sera exploitée et améliorée également par d'autres chercheurs. ■

REFERENCES

- Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., D'Appollonia, S. et Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*. Montréal: Les éditions de la Chenelière.
- Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur. Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. Bruxelles: De Boeck.
- Albertini, J. M. (1992). *La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera*. Paris: Le Seuil / Presses du CNRS.
- Alexander, S. et McKenzie, J. (1998). *An evaluation of information technology projects for university learning*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Baker, M. (2004). *Recherches sur l'élaboration de connaissances dans le dialogue - Synthèse pour l'habilitation à diriger les recherches*. Université de Nancy 2. (150), dernier accès en sept04, de <http://www.vjf.cnrs.fr/umr8606/FichExt/mbaker/hdr.pdf>.
- Balslev, K. et Saada-Robert, M. (2002). Expliquer l'apprentissage situé de la littéracie : une démarche inductive/déductive. In F. Leutenegger et M. Saada-Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (89-110). Bruxelles: De Boeck.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social* Bruxelles: Mardaga.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory* Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall.
- Barette, C. (2004). Vers une métasynthèse des impacts des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement dans les établissements du réseau collégial québécois. *Bulletin Clic*, 55, <http://www.clic.ntic.org/clic55/metasyntese.html>.
- Baxter Magolda, M. B. (1992). *Knowing and reasoning in college: gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey Bass.
- Baym, N. K. (1995). The emergence of community in computer-mediated communication. In S. G. Jones (dir.), *CyberSociety. Computer-mediated communication and community* (138-163). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Beaty, L., Gibbs, G. et Morgan, A. (1997). Learning orientations and study contracts. In F. Marton, D. Hounsell et N. Entwistle (dir.), *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education (2e ed)* (72-86). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Beaudouin, V. et Velkovska, J. (1999). Constitution d'un espace de communication sur internet. *Réseaux*, 97, 121-177.
- Berne, E. (1975). *Des jeux et des hommes*. Paris: Stock.

- Black, G. (2002). A comparison of traditional, online, and hybrid methods of course delivery. *Journal of Business Administration Online*, 1 (1), <http://jbao.atu.edu/old/Journals/black.htm>.
- Blaye, A. (1989). Interactions sociales et constructions cognitives: présentation critique de la thèse du conflit socio-cognitif. In N. Bednarz et C. Garnier (dir.), *Construction des savoirs : obstacles & conflits* (183-194). Ottawa: Agence d'ARC.
- Bonamy, J., Charlier, B. et Saunders, M. (2002). *Issues in the organisational and change context for case study courses in Recre@sup*. Namur: Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix.
- Borredon, A. (2000). Informatique à distance et travail coopératif : une transformation des apprentissages et du métier d'enseignant. *Actes des Deuxièmes Entretiens Internationaux sur l'EAD, 1/2 décembre 1999*, CNED.
- Boulton-Lewis, G. M., Marton, F. et Wilss, L. (2001). The lived space of learning. In R. J. Sternberg et L.-F. Zhang (dir.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (137-164). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bourgeois, E., Frenay, M., Galand, B. et Vander Borgh, C. (2002). Effets d'un dispositif d'apprentissage par problèmes/projets sur l'apprentissage et la motivation des étudiants en contexte universitaire. *Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Louvain-La-Neuve, mai 2002*.
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1992). Connaissances, représentations et discours. Un cadre conceptuel pour l'évaluation des effets de la formation. *Pédagogies*, 3, 63-78.
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1999). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Brockett, R. G. et Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in Learning: Perspectives in Theory, Research, and Practice*. London: Routledge.
- Bronckart, J. P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J. P. (1998a). Langage et représentations. *Sciences humaines - La vie des idées*, Hors série n° 21, 20-23.
- Bronckart, J. P. (1998b). Langage et représentations. Une approche interactionniste sociale. *Psychoscope*, 6, 16-18.
- Brown, B. L. (1998). *Distance education and web-based training*. Columbus: ERIC - Information Series, http://www-tcall.tamu.edu/erica/docs/brown/brown02_00.pdf.
- Carré, P. (2004). Bandura: une psychologie pour le XXIe siècle? In (dir.), *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle : autour de l'oeuvre d'Albert Bandura. Savoirs : revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes Hors-série 2004* (9-50). Paris: L'Harmattan.

- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Charlier, B., Bonamy, J. et Saunders, M. (2003). Apprivoiser l'innovation. In B. Charlier et D. Peraya (dir.), *Technologies et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants pour l'enseignement supérieur* (43-68). Bruxelles: De Boeck.
- Charlier, B. et Denis, B. (2002). Articuler distance et présence dans une formation d'adultes en Technologie de l'Education. *Colloque de l'AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire)*, Louvain-La-Neuve (Belgique).
http://www.unifr.ch/didactic/article.php?id_article=13.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2004). Articuler présence et distance, une autre manière de penser l'apprentissage universitaire. *21e Congrès de l'AIPU, Association Internationale de Pédagogie Universitaire.*, Marrakech (3 au 7 mai).
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2005). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Réseau Education Formation (REF)*, 15-16/09/05, Montpellier.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006a). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, 4 (4), 469-496.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006b). A la recherche de configurations actuelles de dispositifs de formation supérieure. *Biennale de l'Education et de la Formation*, Lyon, 11-14 avril.
- Charlier, B., Nizet, J. et Van Dam, D. (2006). *Voyage au pays de la formation des adultes : dynamiques identitaires et trajectoires sociales*. Paris: L'Harmattan.
- Charlier, B. et Peraya, D., Eds. (2007). *Les technologies éducatives : une opportunité d'articuler les savoirs d'expérience et ceux issus de la recherche ? (Symposium du REF03)*. Bruxelles: De Boeck.
- Chevrier, J., Fortin, G., LeBlanc, R. et Théberge, M. (2000a). La construction du style d'apprentissage. *Education et francophonie*, xxviii (1),
<http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/28-1/03-chevrier.html>.
- Chevrier, J., Fortin, G., LeBlanc, R. et Théberge, M. (2000b). Problématique de la nature du style d'apprentissage. *Education et francophonie*, xxviii (1),
<http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/28-1/01-chevrier.html>.
- Chi, M. T. H., Bassok, M., Lewis, M. W., Reimann, P. et Glaser, R. (1989). Self-explanations: How students study and use examples in learning to solve problems. *Cognitive Science*, 13 (2), 145-182, <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6W48-4B4RPJJ-V/2/ea14e24fc30d9a6d76a3f236fd058ed9>
- Clark, H. H. et Brennan, S. E. (1991). Grounding in communication. In R. L.B., J. M. Levine et S. D. Teasley (dir.), *Perspectives on Socially Shared Cognition* (127-149). Washington: American Psychological Association.

- Collard, A.-S. (2004). Quels enjeux éducatifs pour quelles métaphores ? *TICE2004, Technologies de l'information et de la connaissance dans l'enseignement supérieur et l'industrie*, Compiègne, <http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltt/cofor-1/textes/Collard04.pdf>.
- Cordier, F., Denhière, G., Crépault, J., Hoc, J. M. et Richard, J.-F. (1990). Connaissances et représentations. In C. Bonnet, R. Ghiglione et J.-F. Richard (dir.), *Traité de psychologie cognitive - Le traitement de l'information symbolique* (33-102). Paris: Dunod.
- CREPUQ (1999). *Mise en valeur des technologies de l'information et des communications pour la formation universitaire*. Gouvernement du Québec. dernier accès.
- d'Halluin, C. (2002). Apprentissage coopératif, communauté virtuelle. Acquisition de savoirs académiques. In G. Le Meur (dir.), *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage* (151-160). Paris: L'harmattan.
- Daft, R. L. et Lengel, R. H. (1984). Information richness: A new approach to managerial behavior and organization design. *Research in Organizational Behavior*, 6, 191-233.
- Damasio, A. R. (2002). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions / Antonio R. Damasio ; trad. de l'anglais (Etats-Unis) par Marcel Blanc*. Paris: O. Jacob.
- De Ketele, J.-M. et Maroy, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation? In L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (219-249). Bruxelles: De Boeck.
- De Montmollin, G. (1977). *L'influence sociale. Phénomènes, facteurs et théories*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Delialioglu, O. (2005). Investigation of Source of Motivation in a Hybrid Course. *Association for Educational Communications and Technology*, 27th, Chicago, IL, Oct19-23, 2004, <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED485032>.
- Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Odile Jacob/ Unesco. dernier accès, de <http://www.unesco.org/delors/tffrench/>.
- Dennis, A. R. et Valacich, J. S. (1999). Rethinking Media Richness: Towards a Theory of Media Synchronicity. *Thirty-Second Annual Hawaii International Conference on System Sciences* (1017), <http://csdl2.computer.org/comp/proceedings/hicss/1999/0001/01/00011017.PDF>.
- Deschryver, N. (2003). Le rôle du tutorat. In B. Charlier et B. Peraya (dir.), *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (149-162). Bruxelles: De Boeck.
- Deschryver, N. (2004). *Interaction sociale et apprentissage en formation hybride - Projet de thèse*. Université de Genève. dernier accès.

- Dieumegard, G., Clouaire, P. et 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.
- Dillenbourg, P. (1999). Introduction : What do you mean by "collaborative learning"? In P. Dillenbourg (dir.), *Collaborative-learning: cognitive and computational approaches* (1-19). Oxford: Elsevier Science.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. et O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada et P. Reiman (dir.), *Learning in humans and machine: towards an interdisciplinary learning science* (189-211). Oxford: Elsevier.
- Dillenbourg, P., Poirier, C. et Carles, L. (2002). Communautés virtuelles d'apprentissage: e-jargon ou nouveau paradigme ? In A. Sentini et A. Taurisson (dir.), *Communautés virtuelles d'apprentissage*. Presses Universitaires du Québec.
- Dionne, M., Mercier, J., Deschênes, A.-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Gagné, P., Lebel, C. et Rada-Donath, A. (1999). Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance. *Revue Distances*, 13 (2), http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D3_2_e.pdf.
- Docq, F., Lebrun, M. et Smidts, D. (2007). Claroline, une plate-forme d'enseignement-apprentissage sur internet. Pour propulser la pédagogie active et l'innovation? *Colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur*, Louvain-La-Neuve.
- Doise, W. et Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris: Armand Colin.
- Duck, S., Ed. (1990). *Personal relationships and social support*. London: Sage Publications.
- Duckwall, J. M., Arnold, L. et Hayes, J. (1991). Approaches to learning by undergraduate students: a longitudinal study. *Research in Higher Education*, 32 (1), 1-13.
- EduFrance (2005). "Livre Blanc - Vers un Erasmus virtuel (dans le cadre du projet HEAL, subventionné par la Commission européenne)." Retrieved avr06, de <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media7227.pdf>.
- Entwistle, A. (2000). Approaches to studying and levels of understanding: the influences of teaching and assessment. In J. Smart (dir.), *Higher Education : Handbook of theory and research* (156-218). New York: Agathon Press.
- Entwistle, A. et Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning* London: Croom Helm.
- Entwistle, N. (1988). Motivational Factors in Students' Approaches to Learning. In R. R. Schmeck (dir.), *Learning Strategies and Learning Styles* (21-51). New York: Plenum Press.
- Entwistle, N. (2003). Enhancing teaching-learning environments to encourage deep learning. In E. Decorte (dir.), *Excellence in Higher Education* (83-96). London: Portland Press.
- European Commission (2004). "Students as Journeymen Between Communities of Higher Education and Work." Retrieved may06, de <http://www.pjb.co.uk/npl/bp50.htm>.

EUROSTUDENT 2005 (2005). "Social and economic conditions of student life in europe 2005 - Synopsis of Indicators." Retrieved may06, de <http://www.his.de/Abt2/Auslandsstudium/Eurostudent/report2005/Downloads/Synopsis%20of%20Indicators>.

Fortin, G., Chevrier, J., LeBlanc, R. et Théberge, M. (2000). Le style d'apprentissage: un enjeu pédagogique en lien avec la personnalité. *Education et francophonie*, xxviii (1), <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/05-fortin.html>.

Foucault, B., Metzger, J.-L., Pignorel, E. et Vaylet, A. (2002). Les réseaux d'entraide entre apprenants dans la e-formation : nécessité et efficacité ? *Education permanente*, 152 (3), 95-105.

Fourez, G. (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles: De Boeck.

Frazer, R. V. (2003). Using Relevance To Facilitate Online Participation in a Hybrid Course. *Educause Quarterly*, 26 (4), 67-71.

Frenay, M. (1998). Les finalités de la formation universitaire. In M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier et M. Romainville (dir.), *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire* (51-62). Bruxelles: De Boeck.

Fullan, M. (1996). Implementation of innovations. In T. Plomp et D. P. Ely (dir.), *International Encyclopedia of Educational Technology* (273-281). London: Pergamon.

Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? In (dir.), *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle : autour de l'oeuvre d'Albert Bandura. Savoirs : revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes Hors-série 2004* (91-116). Paris: L'Harmattan.

Galbraith, J. K. (1979). *The New Industrial State*. New York: A Mentor Book.

Garrison, R., Anderson, T. et Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2 (2-3), 87-105.

Ghiglione, R. (1986). *L'homme communiquant*. Paris: Armand Colin.

Ghiglione, R. et Richard, J.-F. (1993). *Cours de psychologie - 1. Origines et bases*. Paris: Dunod.

Gilly, M. (1989). A propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psycho-sociaux des constructions cognitives: perspectives actuelles et modèles explicatifs. In N. Bednarz et C. Garnier (dir.), *Construction des savoirs : obstacles & conflits* (162-182). Ottawa: Agence d'ARC.

Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au elearning*. Paris: PUF.

Guba, E. G. (1990). The alternative paradigm dialog. In E. G. Guba (dir.), *The paradigm dialog* (17-27). Newbury Park: Sage Publications.

Gunawardena, C. N. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1 (2/3), 147-166.

Guzdial, M., Rick, J. et Kehoe, C. (2001). Beyond adoption to invention :teacher-created collaborative activities in higher education. *Journal of the Learning Sciences*, <http://coweb.cc.gatech.edu:8888/csl/uploads/24/CoWeb-final-Jan01.pdf>.

Haggis, T. (2003). Constructing images of ourselves? A critical investigation into "approaches to learning" research in higher education. *British Educational Research Journal*, 29 (1), 89-104.

Hara, N. et Kling, R. (2003). Students' distress with a Web-based distance education course: An ethnographic study of participants' experiences. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 4 (2), <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde10/articles/hara.htm>.

Haughey, M. et Anderson, T. (1999). *Networked learning : the pedagogy of the internet*. Toronto: McGraw-Hill.

Henri, F. (1985). La formation à distance : définition et paradigme. In F. Henri et A. Kaye (dir.), *Le savoir à domicile. Pédagogie et problématique de l'enseignement à distance* (5-28). Québec: Presses de l'Université du Québec, Télé-Université.

Henri, F. et Kaye, A. (1985). Enseignement à distance - apprentissage autonome ? In F. Henri et A. Kaye (dir.), *Le savoir à domicile. Pédagogie et problématique de la formation à distance* (99-144). Québec: Presses de l'Université du Québec, Télé-Université.

Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy, Québec: Presses Universitaires du Québec.

Hofer, B. K. et Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67 (1), 88-140, <http://links.jstor.org/sici?sici=0034-6543%28199721%2967%3A1%3C88%3ATDOETB%3E2.0.CO%3B2-2>

Ivic, I. (1994). Lev S. Vygotsky. *Perspectives*, XXIV (3/4), 793-820, <http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Thinkers/ThinkersPdf/vygotskf.pdf>.

Jermann, P. (2004). *Computer Support for Interaction Regulation in Collaborative Problem-Solving*. Doctoral Dissertation: University of Geneva, <http://craftsrv1.epfl.ch/~colin/thesis-jermann.pdf>.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. et Stanne, M. B. (2000). "Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis." août06, de <http://www.co-operation.org/pages/cl-methods.html>.

Joye, F., Deschryver, N. et Peraya, D. (2003). Comment développer un campus virtuel ? In B. Charlier et D. Peraya (dir.), *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles: De Boeck.

- Kerka, S. (1999). Self-directed learning. *Myths and Realities*, 3.
- Khortagen, F. A. J. (1988). The influence of learning orientations on the development of reflective teaching. In J. Calderhead (dir.), *Teachers' professional learning* (35-51). Falmer Press.
- King, K. P. (2002). Identifying success in online teacher education and professional development. *The Internet and Higher Education*, 5 (3), 231-246, <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6W4X-46KR8BM-5/2/739baf57a7c96bc8b4fedc851102cfd>
- Kohn, R. C. (1984). L'observation chez le chercheur et le praticien. *Revue française de pédagogie*, 68, 104-117, <http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/RF068.pdf>.
- Kohn, R. C. (1986). La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production des connaissances. *Bulletin de psychologie*, XXXIX (377), 817-826.
- Kolb, D. A., Ed. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall.
- Kort, B., Reilly, R. et Picard, R. (2001a). External representation of learning process and domain knowledge: Affective state as a determinate of its structure and function. *10th International Conference on Artificial Intelligence in Education*, San Antonio, Texas, http://affect.media.mit.edu/AC_research/lc/AI-ED.html.
- Kort, B., Reilly, R. et Picard, R. W. (2001b). An Affective Model of Interplay Between Emotions and Learning: Reengineering Educational Pedagogy-Building a Learning Companion. *International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2001)*, , Madison, Wisconsin, août 2001, <http://vismod.media.mit.edu/pub/tech-reports/TR-547.pdf>.
- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lapointe, J. (1991). "Réflexion sur le domaine de la technologie éducative ", de <http://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/no1/reflex.html>.
- Launay, M. (2004). *Psychologie cognitive*. Paris: Hachette.
- Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris P.U.F., Que sais-je ?
- Lea, M. et Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23 (2), 157-172, <http://taylorandfrancis.metapress.com/openurl.asp?genre=article&id=doi:10.1080/03075079812331380364>
- LeBlanc, R. et Chevrier, J. (2000). Le style d'apprentissage. *Education et francophonie*, xxviii (1).

- Lebrun, M. (2006). Dans l'eLearning, ce n'est pas le « e » qui compte le plus. *Annual Conference of Claroline Users*, Louvain-La-Neuve, <http://www.claroline.net/dlarea/accu/2006/slides/Presentation.marcel.lebrun.1.pdf>.
- Leh, A. S. C. (2001). Action Research on Building Learning Communities in Cyberspace. *The National Convention of the Association for Educational Communications and Technology*, Atlanta, 8-12 nov, <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED470151>.
- León de la Barra, G., Urbina, A. M. et León de la Barra, M. (1999). On Special "Hybrid" Courses in Mathematics. *Proceedings of Frontier in Education Conference*, San Juan, Puerto Rico, <http://www.ifip.or.at/con2000/iceut2000/iceut06-04.pdf>.
- Leutenegger, F. et Saada-Robert, M., Eds. (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Lewis, R. (1997). An Activity Theory framework to explore distributed communities. *Journal of Computer Assisted Learning*, 13 (4), 210-218, <http://www.blackwell-synergy.com/loi/jca>.
- Lewis, R. (1998). Apprendre conjointement: une analyse, quelques expériences et un cadre de travail. *Quatrième colloque "Hypermédiats et Apprentissages"*, Poitiers, EPI, INRP (11-28).
- Lim, C. P. (2002). Trends in online learning and their implications for schools. *Educational Technology*, 43-48.
- Linard, M. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 102, 55-67.
- Maisonneuve, J. (1997). *La dynamique des groupes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Marc, E. et Picard, D. (2000). *Relations et communications interpersonnelles*. Paris: Dunod.
- Marc, E. et Picard, D. (2003). *L'interaction sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Marques, O., Woodbury, J., Hsu, S. et Charitos, S. (1998). Design and Development of a Hybrid Instruction. Model for a New Teaching Paradigm. *Proceedings of Frontier in Education Conference, November 1998*, Tempe, Arizona, <http://fie.engrng.pitt.edu/fie98/papers/1229.pdf>.
- Marton, F. et Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F. et Booth, S. (1998). The learner's experience of learning. In D. R. Olson et N. Torrance (dir.), *The handbook of education and human development : new models of learning, teaching and schooling* (534-564). Malden et Oxford: Blackwell Publishers.
- Marton, F., Dall'alba, G. et Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19 (3), 276-300.

- Marton, F., Hounsell, D. et Entwistle, N., Eds. (1997). *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education (2e éd)*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F. et Saljö, R. (1976). On qualitative differences in learning I - outcomes and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. et Tsui, A. B. M., Eds. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F., Watkins, D. et Tang, C. (1997). Discontinuities and continuities in the experience of learning: An interview study of high-school students in Hong Kong. *Learning and Instruction*, 7 (1), 21-48, <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6VFW-3SWT3N6-2/2/bc3eae28f4586a338a453c5888acb3de>
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. et Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27 (4), 267-298, <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6W4M-3YDQKHM-1/2/5085d3292e7f8f4d4d8e469aacf7ac4b>
- McCray, G. E. (2000). The hybrid course: merging on-line instruction and traditional classroom. *Information Technology and Management*, 1, 307-327.
- McGrath, J. E. (1991). Time, interaction and Performance (TIP): A theory of groups. *Small Group Research*, 22, 147-174.
- McInnis, C. (2004). Studies of student life: an overview. *European Journal of Education*, 39 (4), 383-394.
- Meunier, J.-P. et Peraya, D. (2004). *Introduction aux théories de la communication*. Bruxelles: De Boeck.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives (2e éd)*. Bruxelles: De Boeck.
- Minsky, M. (2005 - en cours d'édition). *The Emotion machine*. <http://web.media.mit.edu/~minsky/>.
- Moore, J. et Rocklin, T. (1998). The Distribution of Distributed Cognition: Multiple Interpretations and Uses. *Educational Psychology Review*, 10 (1), 97-113, <http://dx.doi.org/10.1023/A:1022862215910>
- Morgan, A. et Taylor, E. (1985). Se former à distance. In F. Henri et A. Kaye (dir.), *Le savoir à domicile. Pédagogie et problématique de l'enseignement à distance* (145-177). Québec: Presses de l'Université du Québec, Télé-Université.
- Mucchielli, A., Ed. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines - 2e éd*. Paris: Armand Colin.

- Mumford, A. et Honey, P. (1992). Questions and answers on Learning Styles Questionnaire. *Industrial and Commercial Training*, 24 (7), 10-13.
- Myers, G. E. et Myers, M. T. (1984). *Les bases de la communication interpersonnelle. Une approche théorique et pratique*. Montréal: McGraw-Hill.
- Nizet, J. et Rigaux, N. (2005). *La sociologie d'Erving Goffman*. Paris: La Découverte.
- Norman, D. A. (1988). *The Psychology of Everyday Things*. New York: Basic Books.
- O'Regan, K. (2003). Emotion and E-Learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7 (3), 78-92, http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v7n3/v7n3_oregan.asp.
- OCDE (1996). *Les technologies de l'information et l'avenir de l'enseignement post-secondaire*. OCDE. dernier accès.
- Organisation Mondiale du Commerce (1998). *Services d'éducation - doc 98-3691*. OMC. dernier accès, de http://www.wto.org/french/tratop_f/serv_f/w49.doc.
- Osguthorpe, R. T. et Graham, C. R. (2003). Blended learning environments. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4 (3), 227-233.
- Ossipow, W. (2002). Les styles explicatifs en sciences sociales. In F. Leutenegger et M. Saada-Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (45-66). Bruxelles: De Boeck.
- Pagès, M. (1986). *Trace ou sens. Le système émotionnel*. Paris: Hommes et Groupes éditeurs.
- Paquay, L. (2006). Introduction. Au-delà des cloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité? In L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (13-29). Bruxelles: De Boeck.
- Paquette, G. (2000). Construction de portails de télé-apprentissage Explor@. Une diversité de modèles pédagogiques. *Science et Techniques Educatives*, 7 (7), 207-226.
- Paquette, G. (2002). *L'ingénierie pédagogique. Pour construire l'apprentissage en réseau*. Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Parmentier, P. et Romainville, M. (1998). Les manières d'apprendre à l'université. In M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier et M. Romainville (dir.), *L'étudiant-apprenant* (63-80). Bruxelles: De Boeck.
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.
- Peraya, D. (1995). Nouvelles technologies ou technologies émergentes: vers une réappropriation pédagogique des nouvelles technologies ? In S. Johnson et D. Schürch (dir.), *La formazione a distanza. La formation à distance* (17-44). Berne: Peter Lang.

- Peraya, D. (2003). De la correspondance au campus virtuel : formation à distance et dispositifs médiatiques. In B. Charlier et D. Peraya (dir.), *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (79-92). Bruxelles: De Boeck Université.
- Peraya, D., Charlier, B. et Deschryver, N. (2008, à paraître). Face-to-face and distance learning: How to define hybrid systems? How to account for them? . *International Journal of Networking and Virtual Organisations*.
- Peraya, D. et Deschryver, N. (2002-2005). *Cours staf17-Concevoir un système de formation à distance*. Diplôme Staf, Tecfa-Université de Genève.
- Peraya, D. et Jaccaz, B. (2004). Analyser, Soutenir, et Piloter l'innovation : un modèle "ASPI". *Colloque TICE 2004, Technologies de l'information et de la connaissance dans l'enseignement supérieur et l'industrie. Université de technologie., Compiègne* (19 au 21 octobre).
- Perkins, D. N. (1995). L'individu-plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 111, 56-71.
- Pernin, J. P. (2003). Quels modèles et quels outils pour la scénarisation d'activités dans les nouveaux dispositifs d'apprentissage ? *Séminaire e-praxis " TIC, nouveaux métiers et nouveaux dispositifs d'apprentissage "*, Lyon, http://www.inrp.fr/rencontres/seminaires/2004/praxis/praxis_1.pdf.
- Perret-Clermont, A.-N. (2000). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Bern: Peter Lang.
- Picard, R. W., Papert, S., Bender, W., Blumberg, B., Breazeal, C., Cavallo, D., Machover, T., Resnick, M., Roy, D. et Strohecker, C. (2004). Affective Learning-A Manifesto. *BT Technology Journal*, 22 (4), 253-269, <http://springerlink.metapress.com/openurl.asp?genre=article&id=doi:10.1023/B:BTJTJ.000047603.37042.33>
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31 (6), 459-470, <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6VDF-3X70TWJ-2/2/c281bc1c87d4c99ffd3e0b8ed5b1732f>
- Platteaux, H. et Dasen, V. (2004). How different students perceive e-learning? The case of Antiquit@s, an ancient history course. *6th International Conference on New Educational Environments*, Neuchâtel September 26th-28th.
- Platteaux, H., Hoëin, S. et Adé-Damilano, M. (2004). Acceptation des cours universitaires e-Learning : jugement a priori et situation vécue. *Conférence de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire*, Marrakech 3-7 Mai.
- PLS RAMBOLL Management (2004). *Studies in the Context of the E-learning Initiative: Virtual Models of European Universities*. Draft Final Report to the EU Commission, DG Education & Culture. (228), dernier accès en dec05, de http://www.elearningeuropa.info/extras/pdf/virtual_models.pdf.

- Postmes, T., Spears, R. et Lea, M. (1999). Social identity, normative content and "desindividuation" in Computer-mediated Groups. In N. Ellemers, R. Spears et B. Doosje (dir.), *Social identity. Context, commitment, content* (164-183). Oxford: Blackwell Publishers.
- Pouzard, G. et Roger, M. (2000). "L'enseignement à distance : sa contribution à la réussite des élèves." Ministère de l'Education Nationale. de <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/ensdistance.rtf>, <http://www.education.gouv.fr/syst/igen/rapports/ead.htm>.
- Privateer, P. M. (1999). Academic technology and the future of higher education. *The Journal of Higher Education*, 70 (1), 60-79.
- Prosser, M. et Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching. The Experience in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Rabardel, P. et Samurçay, R. (2001). From Artifact to Instrument-Mediated Learning. *Symposium on New challenges to research on Learning*, Helsinki.
- Ramsden, P. (1997). The context of learning in academic departments. In F. Marton, D. Hounsell et N. Entwistle (dir.), *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education (2e ed)* (198-216). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge Falmer.
- Richard, J.-F. (2004). *Les activités mentales. De l'interprétation de l'information à l'action (4e éd.)*. Paris: Armand Colin.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- Romainville, M. (1998). L'enseignement universitaire a les étudiants qu'il mérite... In M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier et M. Romainville (dir.), *L'étudiant-apprenant*. (95-108). Bruxelles: De Boeck.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan.
- Roth, W.-M. et Roychoudhury, A. (1994). Physics student's epistemologies and views about knowing and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 31 (1), 5-30.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, R. D. et Archer, W. (2001). Assessing Social Presence In Asynchronous Text-based Computer Conferencing. *Journal of Distance Education / Revue de l'Education à distance*, 14 (2), http://cade.athabasca.ca/vol14.2/rourke_et_al.html.
- Rovai, A. P. (2002). A Preliminary Look at the Structural Differences of Higher Education Classroom Communities in Traditional and ALN Courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6 (1), http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v6n1/v6n1_rovai.asp.
- Saada-Robert, M. et Leutenegger, F. (2002). Expliquer/comprendre : enjeux scientifiques pour la recherche en éducation. In F. Leutenegger et M. Saada-Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (7-28). Bruxelles: De Boeck.

Saljö, R. (1982). *Learning and understanding : A study of differences in constructing meaning from a text*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Samuelowicz, K. et Bain, J. D. (1992). Conceptions of Teaching Held by Academic Teachers. *Higher Education*, 24 (1), 93-111, <http://links.jstor.org/sici?sici=0018-1560%28199207%2924%3A1%3C93%3ACOTHBA%3E2.0.CO%3B2-R>

Schneider, D. et Paraskevi, S. (2005). Conception and implementation of rich pedagogical scenarios through collaborative portal sites. In A. Sentini et A. Taurisson (dir.), *Innovative Learning & Knowledge Communities / les communautés virtuelles: apprendre, innover et travailler ensemble*. ICOOL 2003 & Colloque de Guéret 2003 selected papers, a University of Mauritius publication.

Schurmans, M.-N. (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique des sciences sociales*. Université de Genève: Carnets des sciences de l'éducation.

SEED (2000). *The impact of information and communications technology initiatives*. Edimbourg: SEED (Scottish Executive Education Department), <http://www.scotland.gov.uk/library2/doc16/ic63.pdf>.

Senécal, C., Vallerand, R. J. et Pelletier, L. G. (1992). Les effets du type de programme universitaire et du sexe de l'étudiant sur la motivation académique. *Revue des Sciences de l'Education*, 18, 375-388.

Sheppard, C. et Gilbert, J. (1991). Course design, teaching method and student epistemology. *Higher Education*, 22, 229-249.

Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology*, 51-54.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: theory, research and practice*. (2e éd.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Stake, R. E. (1988). Case study methods in educational research : seeking sweet water. In R. M. Jaeger (dir.), *Complementary methods for research in education* (253-266). Washington: American Educational Research Association.

Sutton, L. A. (2001). The Principle of Vicarious Interaction in Computer-Mediated Communications. *International J. of Educational Telecommunications*, 7 (3), 223-242.

Svensson (1997). Theoretical foundations of phenomenonography. *Higher Education Research and Development*, 16, 159-171.

Tang, C. (1998). Effects of collaborative learning on the quality of assignments. In B. C. Dart et G. M. Boulton-Lewis (dir.), *Teaching and learning in Higher Education*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Taylor, E., Morgan, A. et Gibbs, G. (1981). The "Orientation" of Open University Foundation Students to Their Studies. *Teaching at a distance*, 20, 3-12.

- Unesco (2005). "Vers les sociétés du savoir." Retrieved avr06, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141907f.pdf>.
- Valdès, D. (1995). *Vers de nouvelles formes de formations : Les formations hybrides*. Paris: Mémoire déposé à l'Université de PARIS 2.
- Valdès, D. (1996). Hybridation de la formation, autopsie d'une pratique et essai d'une définition. *Actes des Premiers Entretiens Internationaux sur l'EAD, octobre 1995*, CNED.
- Vallerand, R. J. et Thill, E. E., Eds. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, QC.: Études Vivantes.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation, 2e édition*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Varela, F. J. (1989). *Connaître les sciences cognitives : tendances et perspectives*. Paris: Editions du Seuil.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: a phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25-50.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck.
- Walckiers, M. et De Praetere, T. (2004). L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must. *Distances et Savoirs*, 2 (1), 53-75, <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2004-1-p-53.htm>.
- Wallon, H. (1949). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris Presses Universitaires de France.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. et Jackson, D. D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris: Editions du Seuil.
- Webb, G. (1997). Deconstructing deep and surface: towards a critique of phenomenography. *Higher Education*, 33, 195-212.
- Webb, N. M. (1989). Peer interaction, problem-solving, and cognition: Multidisciplinary perspectives. *International Journal of Educational Research*, 13 (1), 1-1, <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6VDF-4691P2G-2/2/c4d74f0621cb44b7bbe0f775a2a3d12f>
- Wegerif, R. (1998). The Social Dimension of Asynchronous Learning Networks. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 2 (1), http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v2n1/v2n1_wegerif.asp.
- Weissberg, J.-L. (2000). Entre présence et distance. Outils de communication et présence humaine. *Rencontre Réseaux Humains / Réseaux Technologiques*, Université de Poitiers.
- Woods, R., Baker, J. D. et Hopper, D. (2004). Hybrid structures: Faculty use and perception of web-based courseware as a supplement to face-to-face instruction. *The Internet and Higher Education*, 7 (4), 281-297,

<http://www.sciencedirect.com/science/article/B6W4X-4DVT2FT-3/2/9df99cd1005512bd1c712d72e0095eae>

Young, J. (2002). 'Hybrid' Teaching Seeks to End the Divide Between Traditional and Online Instruction. *Chronicle for Higher Education* 48, DOI:

TABLES DES ILLUSTRATIONS

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Représentation et connaissance	30
Tableau 2 – Orientations d'apprentissage des étudiants (traduit de Beaty, Gibbs et Morgan, 1997, p.77).....	47
Tableau 3 – Approches d'apprentissage et d'étude (Entwistle, 2003, p.90)	48
Tableau 4 – Conceptions de l'apprentissage d'enseignants (adapté de Charlier, 1998, p.253-254)	54
Tableau 5 – Sélection de travaux portant sur les effets des dispositifs hybrides.....	58
Tableau 6 – Grille d'analyse des dispositifs hybrides	70
Tableau 7 – Visions de la connaissance	79
Tableau 8 – Caractéristiques de médias selon Dennis et Valacich (1999, p.3).....	94
Tableau 9 – Actions et outils spécifiques adaptés	96
Tableau 10 – Mode de recueil de données par variable du cadre conceptuel	114
Tableau 11 – Grille d'entretien pour les temps 1,2 et 3 et variables questionnées.....	115
Tableau 12 – Grille d'entretien de l'expérience d'apprentissage d'une activité spécifique (AS)	117
Tableau 13 – Sources de données pour l'analyse des dispositifs de formation	118
Tableau 14 – Programme suivi par les étudiants de notre étude dans le DES-TEF.....	132
Tableau 15 – Programme suivi par les étudiants de notre étude dans le DESS STAF.....	134
Tableau 16 – Calendrier des cours du DESS STAF et des entretiens	135
Tableau 17 – Laura – Expériences d'apprentissage significantes – Entretiens 1, 2 et 3.....	146
Tableau 18 – Synthèse de Laura – Question 1.....	157
Tableau 19 – Synthèse de Laura – Question 2.....	158
Tableau 20 – Synthèse de Laura – Question 3	160
Tableau 21 – France – Expériences d'apprentissage significantes – Entretiens 1, 2 et 3	171
Tableau 22 – Synthèse de France – Question 1.....	179
Tableau 23 – Synthèse de France – Question 2.....	180
Tableau 24 – Synthèse de France – Question 3.....	182
Tableau 25 – Claire – Expériences d'apprentissage significantes – Entretiens 1, 2 et 3	192
Tableau 26 – Synthèse de Claire – Question 1	201
Tableau 27 – Synthèse de Claire – Question 2	203
Tableau 28 – Synthèse de Claire – Question 3	205
Tableau 29 – Michel – Expériences d'apprentissage significantes – Entretiens 1, 2 et 3.....	213
Tableau 30 – Synthèse de Michel – Question 1.....	221
Tableau 31 – Synthèse de Michel – Question 2.....	223
Tableau 32 – Synthèse de Michel – Question 3	225
Tableau 33 – Expériences d'apprentissage significantes positives dans le DES-TEF	227
Tableau 34 – Situations relatives aux expériences significantes des étudiants du DES-TEF	236
Tableau 35 – Situations évoquées dans les expériences significantes – modules concernés	239
Tableau 36 – Julie – Expériences d'apprentissage significantes – Entretiens 1, 2 et 3.....	255
Tableau 37 – Synthèse de Julie – Question 1, 2 et 3	264
Tableau 38 – Marie – Expériences d'apprentissage significantes – Entretiens 1, 2 et 3.....	276
Tableau 39 – Synthèse de Marie – Question 1, 2 et 3.....	283
Tableau 40 – Victor – Expériences d'apprentissage significantes – Entretiens 1, 2 et 3	298
Tableau 41 – Synthèse de Victor – Question 1	308
Tableau 42 – Synthèse de Victor – Question 2.....	310
Tableau 43 – Synthèse de Victor – Question 3.....	311
Tableau 44 – Léa – Expériences d'apprentissage significantes – Entretiens 1, 2 et 3.....	321
Tableau 45 – Synthèse de Léa – Question 1.....	328
Tableau 46 – Synthèse de Léa – Question 2.....	330
Tableau 47 – Synthèse de Léa – Question 3.....	331
Tableau 48 – Expériences d'apprentissage significantes positives dans le DESS STAF.....	332
Tableau 49 – Situations d'apprentissage significantes pour les étudiants du DESS STAF	342

Tableau 50 - Situations évoquées dans les expériences significantes – cours concernés.....	345
--	-----

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Articulation entre les variables de l'expérience d'apprentissage.....	32
Figure 2 – Théories épistémologiques d'étudiants de physique (Roth et Roychoudhury, 1994, p.25).....	37
Figure 3 – Modèle de l'expérience, de la manière d'expérimenter « quelque chose ».....	39
Figure 4 – Les dimensions d'acte et d'objet d'apprentissage.....	40
Figure 5 – Manières d'expérimenter l'apprentissage d'élèves chinois (Marton, Watkins et Tang, 1997).....	42
Figure 6 – Variables intervenant sur la qualité de l'apprentissage (Entwistle, 2003).....	45
Figure 7 – Les variables de l'expérience d'apprentissage, 2 ^e état.....	55
Figure 8 – Exemples d'articulation entre phases de mode présentiel et distant.....	66
Figure 9 – Une représentation de la médiation instrumentale (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006a, p.479).....	68
Figure 10 – Schéma descriptif d'une situation d'interaction sociale dans une situation d'apprentissage (adapté de De Montmollin, 1977, p.22).....	75
Figure 11 – Emotions pertinentes pour l'apprentissage (Kort, Reilly et Picard, 2001b).....	89
Figure 12 – Modèle liant phases d'apprentissage aux émotions - adapté de Kort et al. (2001).....	89
Figure 13 – Articulation entre les caractéristiques de médias, les fonctions des tâches et les processus de communication (Dennis et Valacich, 1999, p.5).....	95
Figure 14 – Espace de mutualisation et d'interaction.....	100
Figure 15 – Cadre descriptif de l'expérience d'apprentissage.....	107
Figure 16 – Dispositif de la démarche descriptive de l'expérience d'apprentissage pour un apprenant.....	108
Figure 17 – Le cadre exploratoire de l'expérience d'apprentissage.....	109
Figure 18 – Codes des expériences d'apprentissage significative et situations référées.....	120
Figure 19 – Codes des variables exploratoires (individuelles et perception du dispositif).....	121
Figure 20 – Comprendre le rôle des IS dans les expériences d'apprentissage significantes – Laura et France.....	228
Figure 21 – Comprendre le rôle des IS dans les expériences d'apprentissage significantes – Claire et Michel.....	230
Figure 22 - Comprendre le rôle des IS dans les expériences d'apprentissage significantes – Julie/Marie et Victor.....	334
Figure 23 – Comprendre le rôle des IS dans les expériences d'apprentissage significantes – Léa.....	337

ANNEXES

ANNEXE 1– CODES

1. CODES - ENTRETIENS 1, 2 ET 3

1.1 CODES DES EXPERIENCES D'APPRENTISSAGE
SIGNIFIANTES ET SITUATIONS REFEREES

SITUATIONS DES EXPERIENCES D'APPRENTISSAGE SIGNIFIANTES	
En fonction de ce que l'apprenant dit de la situation, le chercheur repère de quelle situation il s'agit dans le dispositif et le code en fonction du dispositif	
Code: Sit_ Présentielle « Situation de cours présentiel »	Code: Sit_Distante « Situation d'activité à réaliser à distance par rapport aux cours présentiels »
Code: Sit_Distante/Présent. « Situation hybride cours présentiel – activité à distance »	Code: Sit_Médiatisée « Situation impliquant le recours à un environnement technologique (pour interagir notamment) »
Code: Sit_Prise d'Information « Situation de prise d'information, de type exposé »	Code: Sit_Pratique Professionnelle « Situation hors dispositif, ayant eu lieu dans le cadre de la pratique professionnelle »
Code: Sit_Traitement Individuel « Situation d'activité de traitement individuel »	Code: Sit_Traitement Collectif « Situation d'activité de traitement collectif (débat, collaboration, etc.) »

COMMENT (EXPERIENCE SIGNIFIANTE + OU -)	
Comment l'apprenant dit apprendre dans l'expérience signifiante (aussi dans l'expérience négative où il peut parfois apprendre quelque chose).	
Code : ES_Comment : par un autre agent « L'apprenant exprime qu'un autre agent est à l'origine de son apprentissage. »	il a modifié nos représentations. Donc il nous a rien appris qui nous sera utile mais il a réussi à modifier nos représentations de telle manière que je ne pense pas que je repenserai encore comme avant de rentrer au cours. (Laura – E1 - 40:40)
Code : ES_Comment : approche de surface – seul « L'apprenant dit avoir fait en sorte de répondre aux attentes du cours, en appliquant, reproduisant. »	J'ai l'impression que je développe un projet parallèle, je vais faire ça parce qu'il faut le faire pour le cours (Julie – E2 - 40:40)
Code : ES_Comment : approche de surface – avec d'autres « L'apprenant dit avoir répondu aux demandes du cours sans qu'il y ait réel apprentissage dans l'interaction : juxtaposition des points de vues, concessions sociales. »	au moment où j'ai essayé de faire la synthèse, c'était le flop complet parce que on a dû faire des concessions, des choses comme ça par rapport aux autres mais on avait pas réussi vraiment à faire un vrai travail collectif en s'appropriant les choses, c'était juste des concessions sociales presque, pas vraiment en s'appropriant les choses. (Laura – E2 - 31:31)
Code : ES_Comment : en agissant seul « L'apprenant dit avoir appris en agissant par lui-même : en faisant des liens (chercher du sens), en analysant, en cherchant, en expérimentant, en créant. »	je découvre et je suis comme un enfant qui essaie, qui rate, c'est très dur mais j'apprends vraiment (Michel - E2 - 14:14)
Code : ES_Comment : en exploitant de l'aide « L'apprenant dit avoir appris en exploitant de l'aide reçue par l'enseignant, un pair ou une autre personne ressource : une explication, une ressource, un feedback, etc.. »	Mais c'est très très bien d'avoir suivi tous les conseils qu'il a donnés. (Michel – E2 - 37:37)
Code : ES_Comment : en sollicitant et exploitant de l'aide « L'apprenant dit avoir sollicité et exploité de l'aide reçue par l'enseignant, un pair ou une autre personne	on expliquait à D. (<i>enseignant</i>) ce qu'on envisageait de faire, en ayant des idées concrètes puisque c'était, on voulait travailler sur notre avenir après, et c'est au moment où on nous a dit, bon ok, à ce que je vois la bonne solution ce serait de vs fournir un portail. (Marie – E3 - 35:35)

ressource (stratégie de gestion des ressources humaines). »	
Code : ES_Comment : en exploitant mutualisation « L'apprenant dit avoir exploité les ressources mutualisées dans la formation par ses pairs : travaux et feedbacks reçus. »	ce qui est difficile pour nous des fois c'est de se faire une représentation de la tâche parce que comme je te disais on débarque un peu et là on pouvait voir où en étaient les autres, qu'est-ce qu'ils avaient eu comme feedbacks, on pouvait voir les travaux des années précédentes, on avait plusieurs points de repères, parce que sans ces points de repères c'est un peu difficile, (Julie – E2 - 35:35)
Code : ES_Comment : en agissant ensemble – collaborer « L'apprenant dit avoir collaboré avec un pair pour réaliser une tâche : travail ensemble sur le même objet. »	puis le fait de travailler aussi en collaboration est énorme, sans travail en collaboration j'arriverais pas, on est obligé d'ajuster, on n'a pas du tout la même vision des fois des choses, il y a des conflits mais on est obligés d'y arriver, (Julie – E2 - 27 :27)
Code : ES_Comment : en agissant ensemble – coopérer « L'apprenant dit avoir coopéré avec un pair : partage des tâches, interactions minimales pour articuler les différents sous-produits. »	Non alors on avait des exercices à faire, ce appelait des interactions, on avait une vingtaine à faire donc on a fait chacun, moi j'ai construit le squelette, et après les interactions on a partagé. Lui il a fait les interactions les plus complexes, et puis après c'était moi qui les insérais dans le squelette. Donc je lui avais montré un peu comment c'était réfléchi, il faisait puis je corrigeais éventuellement 2, 3, donc il a fait pas mal de choses aussi. C'est juste de squelette de l'avancée, comment le bonhomme avançait. Lui s'est occupé aussi de l'ergonomie. Si j'ai simplement géré la chose c'est qu'on s'était dit que c'était mieux qu'un des deux introduit toutes les données. (Léa – E3 - 52:52)
Code : ES_Comment : en discutant « L'apprenant dit avoir discuté et échangé des points de vue avec ses pairs, avec l'enseignant ou avec d'autres, . »	il disait un peu ce que je viens de dire à la question précédente, c'est-à-dire qu'on a parfois l'impression de se heurter à une montagne. Moi je me souviens lui avoir dit que je le trouvais un peu pessimiste. Alors il m'a dit non c'est pas pessimiste, c'est objectif. (Claire – E2 - 17:17)
Code : ES_Comment : en ayant des interactions riches « L'apprenant dit avoir eu des interactions riches avec un enseignant, un pair ou une autre personne ressource, qui lui ont permis d'agir sur son objet d'apprentissage par : reformulation, décentration – prise en compte d'autres points de vue, argumentation, résolution de conflit socio-cognitif... »	en parlant notamment avec l'autre personne avec qui j'ai fait le projet, prof de l'UCL, qui lui n'était pas du tout dans l'univers DES, j'ai dû essayer de reformuler, de voir aussi d'autres aspects des choses, de ne pas voir les choses de façon centralisée, et de voir d'autres points de vue, et donc là ça m'a aidée pas mal. (Laura – E3 - 25:25)
INTERACTIONS SOCIALES EXPLICITES (EXPERIENCE SIGNIFIANTE + OU -)	
Recherche dans le discours de l'apprenant d'interaction sociale explicite : interactions verbales et interactants, médiatisée ou non – exemple : « l'enseignant nous expliquait » - unidirectionnelle, enseignant→classe	
"Interaction verbale explicite unidirectionnelle qui apparaît dans le discours de l'apprenant." Code: ES_Inter_verb : A→S Unidirectionnelle d'une personne extérieure au dispositif vers le sujet Code: ES_Inter_verb : E→C Unidirectionnelle de l'enseignant ver la classe Code: ES_Inter_verb : E→S Unidirectionnelle de l'enseignant vers le sujet Code: ES_Inter_verb : E→C Médiat Unidirectionnelle et médiatisée de l'enseignant ver la classe Code: ES_Inter_verb : E→S Médiat Unidirectionnelle et médiatisée de l'enseignant vers le sujet	"Interaction verbale explicite bidirectionnelle qui apparaît dans le discours de l'apprenant." Code: ES_Inter_verb : E↔C Bidirectionnelle entre l'enseignant et la classe Code: ES_Inter_verb : C↔C Bidirectionnelle entre les pairs dans la classe Code: ES_Inter_verb : S↔A Bidirectionnelle entre une personne extérieure au dispositif et le sujet Code: ES_Inter_verb : S↔Pairs Bidirectionnelle entre le sujet et ses pairs Code: ES_Inter_verb: S↔E Bidirectionnelle entre le sujet et l'enseignant Code: ES_Inter_verb : S↔Pairs Médiat Bidirectionnelle et médiatisée entre le sujet et ses

	<p>pairs</p> <p>Code: ES_Inter_verb: S↔E Médiat Bidirectionnelle et médiatisée entre le sujet et l'enseignant</p>
PERCEPTION DE LA SITUATION (EXPERIENCE SIGNIFIANTE + OU -)	
La perception que l'apprenant a de la situation.	
<p>Code: ES_Perc_Sit : Sup_SA Présence sociale "L'apprenant perçoit la présence sociale comme soutenant la dimension affective de son apprentissage (engagement, motivation...) : il y perçoit la présence des autres, de qui ils sont, de leurs actions, ne se sent pas seul, se sent en contact (présence sociale)"</p>	<p>Oui c'était en présentiel. Et c'était pas un truc du genre, bon allez voir tous les sites et vs direz ce que vs en pensez parce que là tu le fais pas aussi, tu vois. Là, on était vraiment dedans il y avait la présentation, c'était un moment important pour tout le monde parce que tout le monde présentait son truc (Victor – E3 – 41 :41)</p>
<p>Code: ES_Perc_Sit : Sup_SA Climat + "L'apprenant perçoit le climat social comme soutenant la dimension affective de son apprentissage (engagement, motivation...). Le climat est favorable, caractérisé par l'ouverture, la convivialité, la confiance.»</p>	<p>Or le but de l'animateur c'était vraiment que les gens formulent leur question de manière à être centrés sur le, je vais dire plus le contenu que les sentiments qu'il y avait derrière. Ils pouvaient pas interpréter en fait. Et donc de ce fait là, moi je me suis sentie assez libre pour répondre sans être jugée, ça c'était important et je pense que c'est aussi comme ça qu'on apprend et qu'on accepte. (France – E2 - 21:21)</p>
<p>Code: ES_Perc_Sit : Sup_SA Accessibilité "L'apprenant perçoit la grande accessibilité des acteurs dans le dispositif (accessibilité, rapidité de feedback - à distance) comme soutenant la dimension affective de son apprentissage (engagement, motivation...) »</p>	<p>j'avais un feedback immédiatement ou assez vite, j'étais accompagnée quand j'avais des questions donc quand je parlais de Staf18 a d'autres personnes je disais c'est encore mieux qu'en classe, parce que je peux poser mes questions tout de suite et j'ai la réponse (Julie – E2 - 27:27)</p>
<p>Code: ES_Perc_Sit : Approche d'enseign + "L'apprenant perçoit l'approche d'enseignement positivement : l'enseignant est bon pédagogue, il explique bien, il donne de bons exemples."</p>	<p>Parce que bon c'est vrai que c'est pas évident pour lui de nous faire comprendre les aspects techniques purs, du fonctionnement d'un ordinateur, surtout qu'il le fait très bien je dois dire. J'apprécie vraiment la façon dont il donne cours parce que il essaie de nous faire passer le moins rébarbativement possible, (France – E3 - 35:35)</p>
<p>Code: ES_Perc_Sit : Trav_Gr - "le travail de groupe est perçu négativement dans l'expérience d'apprentissage pour diverses raisons : manque d'organisation, ..."</p>	<p>Ça allait dans tous les sens, ça partait dans tous les sens, c'était l'horreur, ça n'as pas du tout été productif, ça m'a fait perdre du temps, j'étais démotivée. (Laura – E2 - 20:20)</p>
<p>Code: ES_Perc_Sit : valeur de la tâche + "L'apprenant perçoit la situation comme efficace par rapport à ses buts personnels, à son projet. Il est adapté à ses besoins. Cela doit permettre de soutenir son engagement."</p>	<p>elle avait parlé de la perspective d'apprendre une nouvelle langue, elle avait pris ça comme exemple et comme moi ça me touche comme j'enseigne le français comme langue, ça m'avait fort touchée, (Claire – E3 - 20:20)</p>
<p>Code: ES_Perc_Sit : valeur de la tâche - « L'apprenant ne perçoit pas la tâche comme importante, utile ou en rapport avec ses buts. »</p>	<p>C'est vrai que dès le départ je m'étais rendu compte et lui-même m'en avait avertie, que par rapport à mon travail, ça va peut-être pas m'apporter beaucoup son cours. Parce que mon but premier n'est pas de faire de la formation. (Léa – E2 - 51:51)</p>
<p>Code: ES_Perc_Sit : charge « L'apprenant perçoit la situation trop chargée en travail. A l'extrême, il peut avoir le sentiment que ce qu'il retire de cette situation ne vaut pas le temps qu'il y a passé »</p>	<p>Et j'ai appris comment on fait un carte conceptuelle mais ce peu que j'ai appris finalement ne vaut pas tout le travail que j'y ai passé. Parce que j'ai vraiment passé beaucoup d'heures dessus. (Léa – E2 - 49:49)</p>
<p>Code: ES_Perc_Sit : Sup_Gestion du temps "l'apprenant perçoit le scénario de l'activité comme adapté : bonne structure,"</p>	<p>j'ai l'impression d'avoir appris, parce que c'était bien structure et j'arrivais a faire ce qu'on me disait, le laps de temps n'était pas trop court, (Julie – E2 - 27:27)</p>
<p>Code: ES_Perc_Sit : Pb Approche d'enseign "l'apprenant perçoit l'approche d'enseignement comme non adaptée, centré sur l'enseignant sans prise en compte des étudiants (besoins, rythme) et ne permettant pas d'apprendre."</p>	<p>On apprend pendant 2 heures en présentiel une procédure qu'on pourrait très bien apprendre pendant une demi-journée sur un tutoriel, (Marie – E2 - 27:27)</p>
<p>Code: ES_Perc_Sit : Pb Accompagnement « L'apprenant perçoit l'encadrement comme non adapté à ses besoins : feedbacks pas clairs, pas</p>	<p>les feedbacks sont pas clairs, c'est moins motivant, et c'est évident en tant qu'adulte que moins les feedbacks sont clairs moins on bosse (Julie – E2 - 35:35)</p>

suffisamment d'exemples »	
Code: ES_Perc_Sit : Pb Climat « L'apprenant perçoit le climat ou la présence des autres comme non susceptible de soutenir son apprentissage : comparaison sociale, etc. »	Arrivé à ce stade-là je voyais les autres tellement, ma femme m'a dit, aller téléphone à F., tu l'as déjà fait il y a pas de lézard, je pense que là c'était terminé, j'avais laissé tomber Director dans ma tête et j'avais peur un petit peu aussi du ridicule en disant, parce que comme ils avaient fait des trucs splendides, j'avais un petit peu peur du ridicule, et j'ai pas eu envie de téléphoner. (Michel – E3 - 33:33)
Code: ES_Perc_Sit : Pb Accessibilité « L'apprenant perçoit un problème d'accessibilité aux acteurs du dispositif et notamment des enseignants »	Bien on fait une tâche, on la donne, on a un petit feedback mais pas très clair, déjà il faut que la tâche parvienne, là il y a eu un problème de courrier (Julie – E2 – 40 :40)
Code: ES_Perc_Sit : incertitude "l'apprenant considère le scénario comme non suffisamment clair, ne permettant pas de savoir clairement ce qu'il doit faire et entraînant de l'incertitude."	Mais je dois dire que je ne sais pas s'il y aura un cours en présentiel, si tout se fait à distance, s'il y a une date limite, en fait c'est assez flou(France – E2 - 31:31)
Code: ES_Perc_Sit : environ pas adapté "Perception de la situation : l'apprenant perçoit l'environnement technologique comme non adapté..."	là il y a eu un problème de courrier on l'a envoyée plus de trois fois et puis chaque fois je remettais la preuve que je l'avais envoyé et au bout d'un moment on se disait il faudrait que cette fois ça fonctionne, (Julie – E2 - 40:40)
EFFET (EXPÉRIENCE SIGNIFIANTE + OU -)	
Ce que l'apprenant a le sentiment d'avoir appris dans l'expérience.	
Code: ES_Effet : connaître et/ou appliquer "l'apprenant a le sentiment de connaître un savoir (de l'avoir retenu et de pouvoir le répéter) ou un savoir-faire, et/ou de pouvoir appliquer un savoir ou un savoir être particulier." Horizon externe : le matériel de cours	authorware alors là je l'ai bien maîtrisé. A j'ai vraiment appris à utiliser authorware, je sais pas si ça va m'être utile un jour mais j'ai vraiment appris à l'utiliser. (Léa – E3 - 42:42)
Code: ES_Effet : comprendre « l'apprenant a le sentiment d'avoir compris, gagner en signification. Il est acteur. Il fait des liens avec d'autres connaissances. Horizon externe : le matériel de cours	ça m'a permis aussi de me rendre compte de la profondeur de programmation qu'il y a dans un truc comme ça qui a l'air tout con, juste avec du texte, si l'organisation que ça a avec euh...les trucs orienté objet, toutes ces choses qui s'appellent l'une l'autre, c'est une vision du monde, enfin pas du monde mais une vision du problème, du projet, qui s'organise en petits modules, qui s'appellent les uns les autres, et puis là aussi j'ai pu perfectionner des connaissances de programmation, (Victor – E2 - 11:11)
Code: ES_Effet : voir quelque chose autrement "L'apprenant perçoit un changement dans sa manière de voir les choses, dans un domaine particulier. Ses connaissances sont plus généralisables et transférables dans d'autres contextes." Horizon externe : le monde	Je sais pas dire le nom de la compétence mais il y avait une sorte de vision qu'on avait acquise, à ce moment-là j'ai remarqué que c'était applicable ailleurs, qu'on l'avait appliqué en le développant chez nous et puis après tout d'un coup on avait réussi à l'appliquer là et puis c'était, ça marchait bien quoi alors que c'était un autre domaine, un autre site. (Victor – E3 - 33:33)
Code: ES_Effet : changer comme personne « l'apprenant a le sentiment de changer personnellement, par un changement de perspective. Il peut se sentir plus acteur, plus capable, plus motivé, plus satisfait de lui, plus confiant. » Horizon externe : le monde	Je pense que là je voyais le prof ou l'enseignement ou la philosophie qu'il a là-dedans, comme totalement inverse de ce que j'avais vécu jusque-là. Et que j'avais peut-être été moi-même jusque-là. Donc c'était aussi une découverte sur moi. D'ailleurs tout TECFA a été cette découverte là pour moi. Parce que je sortais d'un endroit fermé, éloigné, que je m'ouvrais à un monde de partage, de collaboration, de co-élaboration, je crois que ça a ouvert beaucoup de choses. C'est les moments les plus marquants pour moi c'est ceux-là. C'est comme une naissance. (Marie – E3 - 39:39)
Code: ES_Effet : compétences sociales « l'apprenant a le sentiment de changer personnellement, dans son rapport aux autres. Il peut notamment avoir le sentiment d'avoir développé des compétences sociales. »	j'ai appris à travailler en collaboration dans celui-là. Parce que je pense que jusque-là j'avais une vague notion de ce qu'était la coopération mais peut-être pas aussi fort en collaboration. C'est-à-dire mener ensemble un travail et ne pas se déléguer chacun un bout du travail mais aller de bout en bout en collaborant. Alors j'ai appris en relation humaine à ce niveau là parce que on a dû apprendre à se connaître mieux dans notre façon de fonctionner. (Marie – E2 - 19:19)
Code: ES_Effet : transfert "L'apprenant fait état d'un transfert de ses acquis de la formation dans sa vie professionnelle (voire personnelle)."	j'en ai encore parlé ce matin avec des étudiants, j'ai est-ce que vous voulez qu'on continue comme ça ou est-ce que je m'adapte, est-ce quelque chose d'autre vous conviendrait mieux ? et donc ça m'a confortée dans une pratique que je croyais peut-être un peu exagérée, le fait de réguler tout le temps et puis ça me touchait, oui je crois que c'est ça. (Claire – E3 - 26:26)

Code: ES_Effet : transfert avec autres "L'apprenant fait état d'un transfert de ses acquis de la formation dans sa vie professionnelle (voire personnelle), où d'autres personnes sont impliquées."	on a refait l'expérience avec les étudiantes de 4 ^e onco avant de commencer tout le module APP pour leur montrer, bon elles étaient que 6, ça c'était facile, pour leur montrer qu'il y avait différentes façons d'apprendre (France – E3 – 28 :28)
---	--

1.2 CODES DES VARIABLES EXPLORATOIRES

CODE ET DEFINITION	ILLUSTRATION
BUT	
Code: But : intérêt "L'apprenant a choisi cette formation par intérêt pour le domaine traité. Son but est donc de satisfaire cet intérêt."	en 2 ^e , on avait un cours de informatique en sciences humaines etc., on avait dû faire tout ça et je m'étais dit « tiens ça m'intéresse bien, j'ai toujours beaucoup aimé les ordinateurs », et puis j'avais vu STAF et c'était juste en passant dans les couloirs de temps en temps, rien de plus. (Victor – E1 - 5:5)
Code: But : apprendre - quelque chose "L'apprenant souhaite grâce à cette formation apprendre quelque chose, un savoir ou un savoir-faire particulier."	Mais d'un autre côté, ce que je vais apprendre ici, bêtement les rudiments que j'ai déjà appris jusqu'à aujourd'hui, je trouve que je vais déjà réussir à avancer pour pas mal de choses. Déjà simplement comment remplir correctement une page html. (Léa – E1 - 53:53)
Code: But : apprendre - changer comme personne "L'apprenant souhaite grâce à cette formation changer personnellement, évoluer, se transformer, se sentir plus acteur, plus capable, plus motivé, avoir un gain en efficacité personnelle qui lui permettra d'être plus satisfait de lui et plus confiant."	je pense que j'aurai plus tendance à être plus individualiste d'une certaine manière, à savoir qu'est-ce qu'il me faut, qu'est-ce que je veux, qu'est-ce qu'il me faut pour faire quoi, puis aller chercher ce qu'il me faut plutôt que utiliser ce que j'ai déjà, d'une certaine manière être plus actif (Victor – E1 - 60:60)
Code: But : compétences sociales " L'apprenant souhaite grâce à cette formation changer personnellement, dans son rapport aux autres. Il peut notamment souhaiter grâce à cette formation acquérir des compétences sociales."	avoir plus confiance dans les connaissances que j'ai ; souvent j'ai peur de donner mon avis parce que je me dis « oui, quelqu'un d'autre dit ça et c'est pas très juste », peut-être qu'en me forçant un peu, ça pourrait me permettre d'avoir plus (Victor – E1 - 60:60)
Code: But : apprendre - soutien "L'apprenant souhaite grâce à cette formation être soutenu dans son apprentissage, avoir un cadre pour se former."	Et je trouve qu'on a besoin d'être soutenu quelque part parce que pour certaines personnes et bien là ça se termine presque même si on apprend quand même dans la pratique, il n'y a pas que l'université pour apprendre des choses, mais je crois que c'est bien quand même toujours d'avoir un soutien pour cet apprentissage, moi en tout cas j'en ai besoin. (Laura – E1 - 72:72)
Code: But : externe "L'apprenant est mobilisé, s'engage en formation pour des motifs externes liés à ses domaines de vie. Au niveau professionnel, cela peut avoir trait à une question de légitimité voire d'obtention d'un diplôme, pour trouver du travail ou pour renforcer son statut professionnel actuel. Au niveau social, il peut rechercher une certaine valorisation, reconnaissance de ses amis, famille, collègues."	Une raison je dirais professionnelle, c'est confidentiel, j'ai peur de perdre ma place entre guillemets, enfin j'ai pas peur de perdre ma place mais je voudrais garder la place que j'ai et peut-être que des nouvelles personnes mieux formées ou plus chargées de diplômes, de certificats, pourraient la prendre (Michel – E1 - 7:7)
Code: But : être en relation "L'apprenant souhaite grâce à cette formation rencontrer d'autres personnes, se sentir appartenir à un groupe."	de voir d'autres personnes, de faire la connaissance de, c'est vrai quand je suis entrée pour la première fois ici à l'Uni-Mail, ça me faisait tout (...) de retrouver les étudiants, ça me faisait vraiment plaisir, (Julie – E1 - 43:43)
Code: But : transfert prat/perso "L'apprenant envisage grâce à cette formation un transfert de ses acquis dans sa vie professionnelle voire personnelle, par exemple par la réalisation d'un projet. Ce projet est a priori réalisé seul, il ne cite pas d'autre intervenant."	Donc j'espère concrètement mon projet de formation collaboratif pour les enseignants en histoire, j'espère éventuellement pouvoir travailler dans ce domaine là après. Donc faire moins un travail administratif mais pouvoir gérer ce dispositif. Donc concrètement j'espère ça. On verra si ça fonctionne et s'il y a des budgets qui sont alloués à ça, mais j'espère entre guillemets construire mon propre travail, mon propre job. (Laura – E1 - 30:30)
Code: But : transfert prat/perso - avec d'autres "L'apprenant envisage grâce à cette formation un transfert de ses acquis dans sa vie professionnelle voire personnelle, où d'autres personnes sont impliquées, par exemple par la	Il y a un truc au niveau collègues...rien que ce qu'on a vu la semaine passée avec les wikis, j'ai eu cette idée aujourd'hui parce que je suis toujours à 40% en psycho expé puis il y a plusieurs assistants qui bossent, puis on met des choses en commun, on est dans des bureaux

réalisation d'un projet réalisé avec d'autres (approche uni ou bi directionnelle)."	différents et puis je suis derrière mon ordinateur et j'ai envie qu'on ait un lieu commun, une surface commune où tout le monde va mettre des trucs puis reprend les dossiers des autres, les annote ; j'ai l'impression que ça irait beaucoup plus vite et qu'on pourrait beaucoup plus travailler ensemble, (Victor – E1 - 58:58)
---	---

CODE ET DEFINITION	ILLUSTRATION
EFFET	
Code: Effet : connaître et/ou appliquer "L'apprenant exprime le fait de connaître un savoir (de l'avoir retenu et de pouvoir le répéter) ou un savoir-faire, et/ou de pouvoir appliquer un savoir ou un savoir être particulier."	Donc chaque introduction de module m'a apporté des compléments d'information par rapport à ma formation de base je dirais qui ont été super enrichissants. J'ai réappris certaines choses, découvert de nouvelles choses. (Michel – E2 - 3:3)
Code: Effet : comprendre «l'apprenant exprime le fait d'avoir compris, gagner en signification. Il est acteur. Il fait des liens avec d'autres connaissances.	La plus frappante pour moi par rapport à ce que j'ai vécu avant c'est Staf11 qui est un cours purement théorique, sur les façons d'enseigner, les différents concepts, constructivisme, etc. Ce sont des cours que j'ai reçu partiellement par rapport aux époques, quand j'étais en formation et que je n'ai pas du tout entendus. J'avais fait un blocage total à l'époque et qui maintenant me parle énormément parce que je peux les mettre en situation pratique, comparer avec ce que j'ai vécu ou les choses que j'ai faites. (Marie – E2 - 13:13)
Code: Effet : apprendre - voir quelque chose autrement "L'apprenant perçoit un changement dans sa manière de voir les choses, dans un domaine particulier. Ses connaissances sont plus généralisables et transférables dans d'autres contextes "	La façon de voir les choses, donc la façon de réfléchir aux choses, réfléchir au but des choses, réfléchir à leur application. C'est assez flou dans la tête à définir, mais il y a une façon de faire que j'ai pas encore complètement chopée ici mais ici ça m'a beaucoup éveillé à ça, (Victor – E3 - 121:121)
Code: Effet : apprendre - changer comme personne "L'apprenant perçoit un changement personnel, par un changement de perspective. Il peut se sentir plus acteur, plus capable, plus motivé, plus satisfait de lui, plus confiant."	Je crois que j'ai une meilleure image de moi-même. Je me sens plus de ressort, même partout dans d'autres activités, je me sens plus la possibilité d'intervenir, la possibilité d'avoir des idées, la possibilité d'avoir des initiatives. (Laura – E2 - 38:38)
Code: Effet : être en relation/réseau "L'apprenant fait état grâce à cette formation d'une ouverture au niveau relationnel, d'une mise en réseau, de la possibilité élargie de contacts qu'elle lui a permis."	Vraiment ça m'a ouvert des portes et des horizons, et c'est bien pour ça que je garde le contact avec le DES (France – E3 - 12:12)
Code: Effet : relationnel "L'apprenant perçoit des effets sur ses relations avec son entourage (familial, social et professionnel). Il voit les gens autrement, se sent mieux avec eux. a des relations plus harmonieuses."	je me rends compte qu'en étant plus heureuse, je fonctionne intellectuellement beaucoup plus à fond, en étant plus heureuse, ça rejaillit sur ma vie privée aussi. Mes relations sont plus intenses, plus agréables, c'est assez miraculeux tout ça. (Claire - E1 - 18:18)
Code: Effet : transfert prat/perso "L'apprenant fait état d'un transfert de ses acquis de la formation dans sa vie professionnelle (voire personnelle). L'apprenant évoque un ou des projets dans le cadre de sa profession actuelle ou en dehors, qu'il compte réaliser à moyen terme, en lien avec la formation."	Mais il y a un enrichissement parce que déjà maintenant quand je donne mes cours, par exemple théories de l'apprentissage, je l'ai un petit peu rafraîchi par cette remise en question, par ce rappel de points théoriques. (Michel – E1 - 31:31)
Code: Effet : transfert prat/perso - avec autres "L'apprenant fait état d'un transfert de ses acquis de la formation dans sa vie professionnelle (voire personnelle), où d'autres personnes sont impliquées. L'apprenant évoque notamment un ou des projets dans le cadre de sa profession actuelle ou en dehors, qu'il compte réaliser à moyen terme, en lien avec la formation. Ce projet est réalisé avec d'autres. (voir uni et bi)"	c'est vrai que toute seule je n'arriverai pas à faire le projet. Il faut absolument que je trouve des gens sur place. (Laura – E3 - 16:16)
Code: Effet : externe "L'apprenant fait état d'effet sur des domaines externes liés à ses domaines de vie (légitimité professionnelle, valorisation sociale)."	Maintenant je me sens déjà plus à l'aise par rapport au tout départ. Un problème de légitimité dans ma fet car je travaille dans la formation continuée et je n'avais aucune formation pédagogique, rien du tout. Donc à ce niveau-là je me sens déjà plus de légitimité. (Laura – E2 - 11:11)

CODE ET DEFINITION	ILLUSTRATION
CONTEXTE PERSONNEL - CONTRAINTES	
Code: Contexte : Contr - charge "La formation représente une charge importante par rapport aux autres domaines de vie comme le travail, la vie sociale . Cela occasionne de la fatigue, laisse moins de temps pour les autres domaines (vie sociale, familiale, professionnelle) au risque de sacrifier ces derniers."	Au niveau familial c'est complexe, parce qu'il faut gérer un temps de travail énorme. C'est peut-être ma façon de travailler qui veut ça. Certainement que d'autres étudiants mettent moins de temps mais moi j'ai besoin de beaucoup de temps ça veut dire que je suis quand même nettement moins à disposition de mes enfants. Nettement moins aussi par rapport aux vacances et aux week-ends parce que je les consacre aussi à ça. (Marie - E2 - 3:3)
Code: Contexte : Contr - organisation "La formation entraîne des problèmes logistiques, d'organisation par rapport aux autres domaines de vie comme le travail, la vie sociale, la famille, ..."	c'est pas évident à jongler avec le point de vue professionnel, familial et avec en plus la formation (Laura – E2 - 5:5)
Code: Contexte : Contr - perso "L'apprenant fait état de tendances ou résistances personnelles qui peuvent représenter une contrainte ou un frein dans l'engagement en formation (se sent trop vieux, pas compétent, pas assez d'énergie)."	je l'ai géré au mieux que je pouvais. D'un point de vue personnel et scolaire, je dirais que c'est clair que je pouvais sûrement faire mieux mais je suis aussi un peu tire au flanc et peut-être qu'à certains moments je me suis pas assez investi. (Michel – E3 - 4:4)
Code: Contexte : Contr - technique "L'apprenant doit faire face à des problèmes techniques rendant difficile l'accès à l'environnement de cours."	J'ai aussi eu quelques problèmes mais ça c'est plus particulier, de connexion à Internet. J'ai demandé l'adsl et tout ça et il y a eu plein de problèmes au niveau de connexion Internet, donc tous les soirs, je passe parfois une heure avant d'avoir accès à la plate-forme, ce genre de choses, des problèmes techniques aussi, mais non en dehors de ça. (Laura – E2 - 7:7)
Code: Contexte : Contr prof/perso "L'apprenant vit des contraintes au niveau professionnel ou personnel qui peuvent freiner les possibilités d'atteinte de ses buts et son expérience d'apprentissage dans la formation (manque de soutien, incertitude professionnelle)."	il faut que je sois autonome parce que si je regardais ne serait-ce que l'entourage proche, la famille, c'est vrai que c'est ...les enfants c'est vrai que ça leur fait drôle aussi « qu'est-ce que tu vas faire ? t'es vieille, » ils me disent « t'es du temps des dinosaures, qu'est-ce que tu vas faire des » je pense que ça les remet aussi en question parce qu'ils sont aussi en formation, donc c'est pas là que j'aurai de l'appui, puis mon mari non plus (Julie – E1 - 109:109)
CONTEXTE PERSONNEL - RESSOURCES	
Code: Contexte : Ress - Organisation « L'apprenant fait part de ressources personnelles facilitant la gestion de son temps par rapport à son contexte de vie (stratégies de gestions de temps) »	j'y passe énormément de temps, en même temps j'arrive à isoler des moments différents , par exemple quand on se voit avec mon amie, j'arrive à faire autre...je dois pas travailler, donc ça va, j'arrive à isoler des moments, on se voit, et comme elle habite ailleurs en ce moment, c'est bien pratique, (Victor – E2 - 35:35)
Code: Contexte : Ress - perso "L'apprenant fait état de ressources personnelles qui peuvent faciliter l'engagement en formation (motivé, plein d'énergie,)."	Je m'en fais pas trop, je suis une bosseuse, à l'école on me reconnaît ça, donc, que je travaille. On verra. On arrivera à planifier tout ça (France – E1 - 14:14)
Code: Contexte : Ress - plus d'avantages "L'apprenant voit plus d'avantages que de contraintes dans la formation. Les inconvénients bien qu'existant sont considérés comme minimes et solutionnables."	les inconvénients sont minimes par rapport aux avantages que ça me procure (Laura – E1 - 18:18)
Code: Contexte : Ress - réseau prof/relation "L'apprenant fait part du support d'ordre "cognitif" et affectif apporté par un réseau/relation professionnels voire sociales dans son engagement en formation."	Par contre, ce que je sais c'est que je l'aurais vraisemblablement pas réussi de cette façon-là toute seule. De l'avoir entrepris comme on l'a entrepris à deux, je crois que c'était un truc génial. Parce qu'on s'est bien épaulées. (Marie – E3 - 8:8)
Code: Contexte : Ress - soutien fam/social "L'apprenant évoque des éléments de soutien moral et organisationnel en provenance de la sphère familiale et sociale, qui lui ont permis de mener à bien la formation."	C'est vrai que j'ai de grands enfants donc ils peuvent comprendre aussi, ils sont aussi aux études supérieures maintenant, enfin les 2 aînés en tout cas, et j'ai un mari qui est très compréhensif par rapport à ça heureusement et qui me soutient et qui m'aide. (France – E1 - 14:14)
Code: Contexte : Ress - soutien prof "L'apprenant évoque des éléments de soutien moral et financier en provenance de la sphère professionnelle, qui lui ont permis de mener à bien la formation."	Et ma directrice n'y connaissant absolument rien, mais quand je dis absolument rien, c'est absolument rien en ordinateur et en informatique mais me soutenant à 100% puisque c'est elle qui a demandé ce mi-temps multimédia, je savais que je serais soutenue au niveau de l'école aussi. Et même financièrement l'école intervient dans ma formation.

EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE HORS ET DANS LE DISPOSITIF	
	(France – E1 - 8:8)
Code: EA_DISP_COMMENT : en agissant seul "L'apprenant dit avoir agi par lui-même : en lisant, en traitant, en observant, en analysant, en faisant des liens, en essayant, en faisant des essais, en créant."	Expériences relatées par rapport au dispositif
Expérience d'apprentissage - préférences générales énoncées par l'apprenant essentiellement en termes de processus d'apprentissage (non liée à l'expérience dans le dispositif)	
Code: EA_HORS_DISP_COMMENT : en agissant seul " L'apprenant dit apprendre en agissant par lui-même : en lisant, en traitant, en observant, en analysant, en faisant des liens, en essayant, en faisant des essais, en créant." "	Et puis je suis une autodidacte aussi. J'aime bien prendre un livre, word c'est comme ça que je l'ai appris. J'ai démarré avec un livre à côté de moi, puis quand j'avais un problème j'allais voir dans la table des matières. Et Internet aussi, j'aime bien découvrir, je suis curieuse de nature (France – E1 – 12 :12)
Code: EA_HORS_DISP_COMMENT : en discutant "L'apprenant dit apprendre ou avoir appris en discutant et échangeant des points de vue, ."	dans beaucoup de formations que j'ai eues, j'ai appris surtout dans la richesse des interactions entre les gens qui étaient dans le cours, (Marie – E1 - 34:34)
Code: EA_HORS_DISP_COMMENT : en sollicitant et en exploitant de l'aide "L'apprenant dit apprendre en sollicitant et exploitant de l'aide. (stratégie de gestion des ressources humaines)."	Je pose des questions en général autour de moi jusqu'à ce que j'ai des réponses. Je cherche ou je prends des livres aussi hein ça m'arrive. Puis je pose, je pose beaucoup de questions (Julie – E1 - 98:98)
Code: EA_HORS_DISP_COMMENT : en étant en contact et soutenu "L'apprenant apprend en étant soutenu par un cadre, par des contacts. "	j'ai un peu besoin d'être suivi, qu'on me dise il faut ça, il me faut ce résultat à telle date (Victor – E1 - 5:5)

PERCEPTION DU DISPOSITIF	
Code: Perc_Dis : Charge trav "Le dispositif est perçu comme entraînant une charge de travail importante, amenant l'apprenant à devoir y consacrer beaucoup de temps."	Les choses plutôt négatives, parfois le temps. Je trouvais qu'on manquait de temps pour approfondir vraiment les choses, même si moi j'ai l'impression d'avoir consacré quand même beaucoup de temps, (Laura – E3 - 46:46)
Code: Perc_Dis : flexibilité "L'apprenant perçoit le dispositif comme flexible relativement à son contexte de vie (familial, social, professionnel)."	le fait qu'on a une partie à distance est quand même très chouette parce que c'est quand même pas tous les samedis et je peux quand même palier dans mon investissement. (Michel – E1 - 31:31)
Code: Perc_Dis : flexibilité - "L'apprenant perçoit le dispositif comme peu flexible relativement à son contexte de vie (familial, social, professionnel)."	Au niveau organisation, je dirais que parfois on était prévenu un peu tard des changements ou des nouveaux cours qui allaient avoir lieu. (France – E3 - 43:43)
Code: Perc_Dis : nécessité d'autogestion "L'apprenant perçoit le dispositif comme nécessitant des compétences d'autogestion voire une attitude proactive."	c'est dangereux puis c'est bien ; d'un côté c'est dangereux parce que il faut qu'on s'organise soi-même et c'est un truc que en licence on a peu, c'est toujours « rendez ça, rendez ça, rendez ça » ; moi j'ai mis peu les pieds à la bibliothèque et j'ai pas eu de problème pour passer ma licence ; donc on est très déchargé de responsabilités pour toutes les études et là c'est un peu l'inverse on doit se prendre en main vraiment. (Victor – E1 - 17:17)
Code: Perc_Dis : soutien autogestion « L'apprenant perçoit le dispositif comme soutenant l'autogestion, lui donnant un cadre de travail, d'organisation. »	il faut s'organiser, c'était bien de ns faire faire des workpackages, ns forcer à avoir une structure, à structurer ta façon de travailler, là c'est tout lié, je compare toujours à la licence, comme en licence il y avait de toute façon pas du tout de ça, tu vois il faut faire des choses, les organiser c'est pas égal la comparaison. Oui il y avait les outils qu'on avait, puis surtout les consignes qu'on avait, on ns forçait à ns structurer un peu et ça ça allait avec. (Victor - E3 - 67:67)
Code: Perc_Dis : engagement + : motivant "Le dispositif de formation est perçu comme motivant, suscite la motivation, l'engagement de l'étudiant."	Moi c'est ce que je remarque particulièrement, ça me motive beaucoup plus (Laura – E1 - 28:28)
Code: Perc_Dis : engagement + : individualisé "L'apprenant perçoit le dispositif de formation comme étant centré sur l'apprenant. Il est efficace par rapport à ses buts personnels, à son projet. Il est adapté à ses	la formation se fait vraiment individuellement quelque part, approprié au cas, au projet individuel de chacun, [...]Je pense que par exemple si on nous évaluait comme ça, si on décidait de nous faire des examens classiques on aurait tous des compétences différentes, pas forcément parce que

besoins. Il permet notamment de travailler seul. Cela doit permettre de soutenir son engagement."	on a pris des cours différents mais parce que on a chacun retiré ce dont on avait besoin, ce qui nous intéressait, c'est plus une expérience oui je crois. (Laura – E3 - 63:63)
Code: Perc_Disp : contenu + "L'apprenant perçoit positivement le contenu des cours, est intéressé."	c'est super intéressant, il y a toute une série de bases de départ qui sont de la culture générale qui est très intéressant (Michel – E3 - 57:57)
Code: Perc_Disp : pour apprendre "L'apprenant perçoit le dispositif comme permettant d'apprendre, de vivre une expérience d'apprentissage."	ensemble de cours qui me donne une vision un peu globale de ce que peut être, de ce que peut représenter en tout cas pour moi, si c'était une enseignante, la personne que j'imagine en face de moi, l'intégration des nouvelles technologies en classe. Donc on va pas approfondir les domaines mais on aura une vision sur plusieurs thèmes abordés, donc une vision assez globale, (Julie – E3 - 76:76)
Code: Perc_Disp : pas pour apprendre "L'apprenant perçoit le dispositif comme ne permettant pas d'apprendre certaines choses ou dans de bonnes conditions."	moi j'ai l'impression que j'ai survolé beaucoup de choses. Mais vraiment appris quelque chose à fond non. (Léa – E3 - 40:40)
Code: Perc_Disp : pour la pratique "L'apprenant perçoit le dispositif comme lui permettant de faire le lien avec sa pratique et de l'améliorer."	On ne vient pas dans l'idée d'apprendre la théorie. On vient dans l'idée d'avoir des connaissances et de pouvoir améliorer ce qu'on est en train de faire. (Léa – E1 - 15:15)
Code: Perc_Disp : engagement - : manque utilité "L'apprenant perçoit le dispositif comme peu utile pour lui car il ne pourra pas réellement l'exploiter (le diplôme ou certains aspects des cours)."	Je suis en questionnement en ce moment, je me dis à quoi ça va me servir finalement ce diplôme. A part le fait bien entendu d'avoir appris plein de choses, mais le diplôme lui même je ne sais pas s'il me sera utile (Claire – E2 - 13:13)
Code: Perc_Disp : Env. adapté "L'apprenant perçoit l'environnement technologique comme adapté par rapport aux besoins de formation."	Bon ben moi les ressources je suis également très satisfait puisque le site permettait d'avoir accès aux notes de cours et de ces notes de cours il y avait des liens pour ceux qui voulaient en plus. (Michel – E3 - 45:45)
Code: Perc_Disp : Env. non adapté "L'apprenant perçoit l'environnement technologique comme peu adapté ou présentant certains manques par rapport aux besoins de formation."	Dans l'environnement webct, ce qui m'embêtait c'est que parfois pour se connecter c'était très difficile. Pour avoir accès aux forums et des choses comme ça, il y a un moment donné où ça a foiré complètement, il y avait pas moyen de rentrer dedans, c'était plutôt ça. (France – E3 - 49:49)
Code: Perc_Disp : P/D + "L'apprenant perçoit le dispositif comme articulant positivement des phases en présentiel et des phases à distance."	j'ai fait une autre formation avant de superviseur, ben là il fallait attendre de revoir les gens, fallait attendre de se rencontrer je sais pas où, tandis que là c'était facile de se rencontrer. Donc moi j'ai bien aimé ce mode présence distance ça me convenait bien. (Julie – E3 - 70:70)
Code: Perc_Disp : P (Présence sociale) / D "L'apprenant perçoit le dispositif comme articulant positivement des phases en présentiel et des phases à distance et considère le présentiel comme soutenant la présence sociale."	si c'était entièrement à distance, j'arrêtera, j'aurais arrêté tout de, enfin pas tout de suite mais moi j'ai besoin, j'apprends par le contact. (Claire – E2 - 25:25)
Code: Perc_Disp : P (Lien social) / D (Climat +) "L'apprenant perçoit le dispositif comme articulant positivement des phases en présentiel et des phases à distance et envisage une certaine spécificité à chacune des phases : le présentiel permet de construire le lien social, ce qui permet d'assurer un climat positif à distance."	ça permettait, quand on dialoguait avec quelqu'un ça n'était pas un nom c'était la personne en face de qui on allait manger la pizza le samedi donc c'était tout à fait autre chose. Les contacts passaient beaucoup plus facilement et avec plus d'humour. (Laura – E3 - 52:52)
Code: Perc_Disp : P / D (Présence sociale) "L'apprenant perçoit le dispositif comme articulant positivement des phases en présentiel et des phases à distance et considère le mode distant comme soutenant la présence sociale."	Oui il fallait du présentiel. Ceci dit le côté distance était intéressant dans la mesure où on ne pouvait pas se voir tout le temps. (Claire – E3 - 48:48)
Code: Perc_Disp : P+ "L'apprenant perçoit la phase présentielle comme très positive pour son apprentissage."	ça voulait dire aussi, c'est bon, on recommence à zéro, ça fait un peu, t'as un peu ton sac qui se remplit et puis là c'est bon, tu pars et tu repars à zéro, en même temps j'étais fatigué en arrivant j'avais un peu ce soulagement et en même temps c'était quand même la semaine où il fallait être là, et suivre et tout, mais ça repartait, on recommence, c'est bon. (Victor – E3 - 73:73)
Code: Perc_Disp : P (Support autogestion) "L'apprenant perçoit la phase présentielle comme très positive pour son apprentissage et plus particulièrement comme support à l'autogestion."	Mais enfin je me dis me connaissant, c'était mieux si j'avais été présent à certains moments parce que de nouveau ça me motive mieux, ça fait démarrer une machine que quand t'es pas là au démarrage tu cours derrière. (Michel – E3 - 43:43)

<p>Code: Perc_Disp : P - "L'apprenant perçoit la phase présentielle comme peu porteuse pour son apprentissage."</p>	<p>Les classes, je trouve que quand on devait utiliser l'ordinateur c'était pas si bien que ça, c'était un peu difficile de suivre le cours et en même temps d'être devant l'écran, que ce soit à Uni-Mail ou ici. (Léa – E3 - 78:78)</p>
<p>Code: Perc_Disp : Sup_SA + "L'apprenant perçoit le dispositif comme permettant un support socio-affectif : - il y perçoit la présence des autres, de qui ils sont, de leurs actions, ne se sent pas seul, se sent en contact (présence sociale) ; - les personnes sont accessibles rapidement et facilement (accessibilité, rapidité de feedback) ; - la communication informelle est favorisée ainsi que les encouragements,... - le climat est favorable, caractérisé par l'ouverture et la convivialité - les ressources humaines sont de manière générale perçues comme positives."</p>	<p>C'est vrai que les autres du groupe sont importants aussi parce que c'est un soutien tout au long de l'année. Et donc le groupe est quelque chose d'important aussi. On s'était fait la réflexion que le groupe avait été un moteur dans l'apprentissage et dans l'avancement des travaux. (France – E3 - 55:55)</p>
<p>Code: Perc_Disp : Sup_SA présentiel "L'apprenant perçoit le dispositif comme permettant un support socio-affectif, et plus particulièrement le dispositif vécu en présentiel."</p>	<p>J'ai eu de la chance parce que la personne ressource, je l'avais vue avant sans qu'il le sache en réunion avant. Donc dès qu'on m'a donné son nom, je savais qui c'était. C'est vrai que je me suis dit que c'était quelque chose d'important, c'est que faire tout en enseignement à distance, ça me plairait pas. (France – E3 - 47:47)</p>
<p>Code: Perc_Disp : Sup_SA + médiatisé "L'apprenant perçoit le dispositif comme permettant un support socio-affectif, et plus particulièrement le dispositif vécu à distance via l'environnement médiatisé."</p>	<p>donc le soir, c'était une compagnie à la limite. Que ce soit parfois pour travailler, dans les forums officiels ou alors je suis quelqu'un qui a beaucoup fréquenté le café. Je plaisantais beaucoup. Je suis quelqu'un qui plaisante beaucoup. Il y avait 2-3 copains qui fonctionnaient de la même manière. Donc tout ce côté-là j'aimais beaucoup. (Claire – E3 - 50:50)</p>
<p>Code: Perc_Disp : Sup_SA - "L'apprenant perçoit le dispositif comme soutenant mal la dimension socio-affective : - les personnes sont peu accessibles (manque d'accessibilité, délai de feedback), cela prend du temps pour accéder aux ressources humaines ;"</p>	<p>je ne le conseillerais pas à d'autres de le faire en 2 ans parce que on est à un moment donné, justement les autres continuent dans la lancée, ils se dirigent vers leur mémoire de fin d'année et soi-même quand on se dit, je vais un peu lever le pied, on se sent largué, enfin moi c'est vraiment l'impression que j'ai eue. (Claire – E3 - 6:6)</p>
<p>Code: Perc_Disp : Sup_SA - médiatisé "L'apprenant perçoit le dispositif comme soutenant mal la dimension socio-affective et ce particulièrement à distance, via l'environnement technologique. »</p>	<p>Il y a une personne qu'on a presque jamais vue dans le MOO et c'est pas cette personne-là avec laquelle on a eu le meilleur contact tout au long de l'année donc là la distance elle s'est prise aussi. (Marie – E3 - 48:48)</p>
<p>Code: Perc_Disp : Sup_SC + "L'apprenant perçoit le dispositif comme permettant un support socio-cognitif : lieu d'échanges, de partages d'expériences, lieu de confrontation d'idées, de support à la métacognition. Ces éléments sont perçus comme support à l'expérience d'apprentissage."</p>	<p>J'ai vraiment eu le sentiment qu'on a partagé, dans quasi tous les domaines. On a beaucoup plus partagé qu'on a été l'entonnoir dans lequel on impose des connaissances. Donc c'était une vision aussi différente de l'enseignement. (Marie – E3 - 12:12)</p>
<p>Code: Perc_Disp : Sup_SC + présentiel "L'apprenant perçoit le dispositif comme permettant un support socio-cognitif et particulièrement en présentiel. »</p>	<p>La semaine passée, j'ai beaucoup aidé, on a beaucoup travaillé ensemble pour résoudre des problèmes mais c'était pas sur le même projet, on devait tous par exemple faire notre home page pour TECFA et on avançait tous à des vitesses différentes puis il y a aussi tout ce qui est interface info, aller changer son mot de passe, tous ces trucs là, on s'est beaucoup aidé mutuellement, (Victor – E1 - 47:47)</p>
<p>Code: Perc_Disp : Sup_SC + médiatisé "L'apprenant perçoit le dispositif comme permettant un support socio-cognitif et plus particulièrement le dispositif vécu à distance via l'environnement médiatisé."</p>	<p>Mais en même temps on pouvait, après avoir ri, tu pouvais dire « écoute, j'ai rien compris, est-ce que tu peux m'aider » alors on pouvait aller voir sur les travaux de l'autre : une des choses qui était aussi formatrice c'est qu'on pouvait aller voir les travaux de l'année passée, on pouvait les lire, on avait beaucoup de documents à disposition, on pouvait faire appel à l'enseignant ce que franchement j'ai jamais vécu moi dans mes autres formations ; on pouvait faire appel au groupe et puis on pouvait se montrer les documents facilement, qu'on était en train de faire. Et puis on pouvait se dépanner ; là je trouvais que (Julie – E3 - 68:68)</p>

Code: Perc_Dispo : TravGr - "L'apprenant perçoit le travail de groupe organisé dans le cadre du dispositif comme problématique pour diverses raisons (participation inégale, manque de tutorat)... essentiellement pb travail de groupe à distance"	Ici on est en train de collaborer au niveau des forums. Mais j'ai surtout envoyé des choses et je n'ai encore rien reçu. (Laura – E1 - 56:56)
---	--

ANNEXE 2– CITATIONS DES ETUDIANTS DU DES-TEF

1. LAURA

1.1 EXPERIENCES SIGNIFIANTES

ENTRETIEN 1

Expérience signifiante positive 1 (40 :46)	Situation - [Présentielle] [Prise d'Information] <ul style="list-style-type: none"> je pense qu'hier, avec l'intervention de C.(enseignant), j'ai appris pas mal de choses(40:40)
---	---

[ES_Comment : par un autre agent]

- il a modifié nos représentations. Donc il nous a rien appris qui nous sera utile mais il a réussi à modifier nos représentations de telle manière que je ne pense pas que je repenserai encore comme avant de rentrer au cours.(40:40)

[ES_Inter_verb : E→C]

- en nous expliquant un petit peu la démarche(42:42)
- Quand il nous expliquait(44:44)

[ES_Effet : voir quelque chose autrement]

- Avant je voyais ça plutôt comme, le monde informatique c'était quelque chose de nébuleux, c'était un truc pour les scientifiques, c'est quelque chose qui n'était pas à ma portée. Et puis là en nous expliquant un petit la démarche de l'informatique, je me suis dit , bien finalement c'est peut-être pas si inintéressant que ça. Je voyais plutôt les informaticiens comme des gens bornés et je me suis dit finalement que c'est une démarche intellectuelle intéressante qui est une démarche intellectuelle qu'on utilise aussi dans d'autres disciplines, dans l'histoire ou dans d'autres disciplines, mais la démarche intellectuelle est intéressante. (42:42)
- Au début je me suis dit ouhlala, qu'est-ce que ça va être, nous parler d'informatique comme ça, si ça n'est pas utile, à quoi ça pouvait me servir, et finalement à un moment il y a un truc qui a bougé dans mon cerveau et je me suis dit voilà. Moi même ça m'a donné envie de moi même faire de l'informatique parce que je trouvais la démarche est intéressante. Et pas seulement utiliser l'informatique . (46:46)

Expérience signifiante positive 2 (50 :54)	Situation - [Présentielle] [Pratique Professionnelle] <ul style="list-style-type: none"> Oui mais il y a plus longtemps c'est quand j'enseignais. Je me suis retrouvée une fois devant une classe de 1^e accueil. (50:50)
--	---

[ES_Comment : en agissant seul]

- je me rends compte, j'essaie de leur faire situer Israël, je me rends compte, ils savent même pas dans quel sens tourner la carte. Que même la carte ne voulait rien dire pour eux. Je me suis dis, ouhla et bien, je dois me mettre à leur place, (50:50)
- j'étais bien obligée de me remettre en question moi-même et de me poser la question, « qu'est-ce que les élèves sont capables de faire ? » ou au moins chaque fois vérifier leur niveau. (54:54)

[ES_Interactant : action]

- ils savent même pas dans quel sens tourner la carte(50:50)

[ES_Effet : voir quelque chose autrement]

- Mais quand j'ai vu en accueil comment, je ne savais pas communiquer avec eux si je ne me mettais pas à leur place, si je ne mettais pas différentes stratégies en place, je me suis rendu compte vraiment de ce que c'était le travail pédagogique(50:50)

ENTRETIEN 2

Expérience signifiante positive (20 :26)	Situation - [Distante] [Traitement Collectif] [Médiatisée] <ul style="list-style-type: none"> la première fois qu'on a fait un <i>chat</i> par exemple au sein du DES(20:20)
---	--

[ES_Comment : en agissant seul]

- A contrario je me suis dit, qu'est-ce qu'il faudrait mettre au point pour que le *chat* fonctionne. (20:20)
- Donc j'ai essayé d'imaginer comment je pouvais m'en sortir dans le *chat* (22:22)
- Et j'ai expérimenté, ça a fonctionné, donc là je me suis dit, ben tiens, je le ferai la prochaine fois et là j'ai appris mais pas vraiment en cours, enfin ça m'a donné des idées mais je me les suis vraiment approprié en le faisant. (22:22)
- Concrètement comme ça ne marchait pas du tout je me suis dit, il faut essayer de trouver des solutions(22:22)
- j'ai créé des choses et les expérimenter et comme ça a fonctionné j'ai appris(26:26)

[ES_Perc_Sit : Trav_Gr -]

- Ça allait dans tous les sens, ça partait dans tous les sens, c'était l'horreur, ça n'as pas du tout été productif, ça m'a fait perdre du temps, j'étais démotivée.(20:20)

[ES_Perc_Sit : Pb Approche d'enseign]

- On en avait fait en cours, on avait vu différentes règles mais c'était resté très théorique, je n'avais pas encore pu vraiment me l'approprier. (22:22)

[ES_Effet : connaître et/ou appliquer]

- Mais ça m'a appris beaucoup de choses. (20:20)

[ES_Effet : transfert]

- et les fois où j'ai après renouvelé cette expérience de *chat*, c'était en fait avec LEARN-NETT, et là je me suis dit, ouhlala il y a intérêt à trouver des règles rapidement. (22:22)

<p>Expérience signifiante négative (31 :33)</p>	<p>Situation - [Distante] [Traitement Collectif] [Médiatisée]</p> <ul style="list-style-type: none"> • C'est pour l'autre module de B.(<i>enseignante</i>) où on devait travailler de manière collaborative, c'est le module sur les réseaux et la collaboration. (31:31)
--	---

[ES_Comment : approche de surface - avec d'autres]

- puis après on s'est excité pour terminer à temps, dans tous les sens et on répondait mais on avait pas vraiment le temps d'analyser et se mettre à la place de la personne qui avait rédigé le message, de bien le comprendre, d'être pertinent. (31:31)
- et après on a voulu terminer dans les délais pour pouvoir rendre à temps le travail à B.(*enseignante*) et c'était ingérable, vraiment ingérable, parce que j'ai vraiment eu le sentiment de répondre n'importe quoi parce que je n'avais pas le temps de m'approprier ce que chacun mettait. (31:31)
- au moment où j'ai essayé de faire la synthèse, c'était le flop complet parce que on a dû faire des concessions, des choses comme ça par rapport aux autres mais on avait pas réussi vraiment à faire un vrai travail collectif en s'appropriant les choses, c'était juste des concessions sociales presque, pas vraiment en s'appropriant les choses. (31:31)
- et on avait pas le temps de s'approprier la chose, et donc on ne faisait pas de véritable échange. On expliquait ce que chacun avait fait individuellement. (33:33)

[ES_Inter_verb : S↔Pairs - Médiatisée]

- Et on était 5 personnes à discuter autour de l'évaluation de l'apprentissage collaboratif qui était vraiment pas une question évidente, et donc au départ j'ai lancé quelques pistes puis je suis partie 1 semaine en vacances, puis j'ai lu tous les forums, tous les messages (31:31)

[ES_Perc_Sit : Trav_Gr -]

- Et donc on s'est excité dans tous les sens et ça n'as pas du tout été positif parce qu'on n'avait pas suffisamment de temps pour faire cette appropriation, de vraiment comprendre ce que la personne voulait mettre, et d'arriver à se l'approprier parce que c'est quand même difficile, enfin, ça nous déstructure nous-mêmes, donc on avait pas le temps de nous déstructurer nous-mêmes que directement il y avait un nouveau message déstructurant qui arrivait, ça n'arrêtait pas. (31 :31)
- Au départ on ne s'est pas bien organisé, on n'a pas bien planifié le travail ni réparti les tâches (31 :31)
- En fait chacun a dû avoir le même problème même s'il ne l'a pas exprimé, mais chacun a eu le même problème qu'on n'avait pas le temps, parce que les mails se succédaient, toutes les 10 minutes on avait chaque fois de nouveaux mails, (33 :33)

[ES_Perc_Sit : charge]

- en fait on avait un délai très très court, on avait 15 jours, et dans ces 15 jours, je partais 1 semaine en vacances. (31:31)

- Donc c'était avant tout un problème de temps, d'organisation aussi parce que il n'y avait aucun plan qui était fait, ça allait dans tous les sens. Ça partait dans tous les sens, c'était impossible je crois à gérer au niveau du cerveau dans ce laps de temps donné. Je crois que ça venait essentiellement du temps. (31:31)

[ES_ Environn : usage]

- j'ai lu tous les forums, tous les messages(31:31)
- les mails se succédaient, toutes les 10 minutes on avait chaque fois de nouveaux mails(33:33)

ENTRETIEN 3

Expérience signifiante positive (23 :25)	Situation - [Distante/Prés.] [Traitement Individuel] <ul style="list-style-type: none"> • La dernière fois que j'ai le sentiment d'avoir appris quelque chose c'est en faisant mon mémoire. (23:23)
--	---

[ES_ Comment : en agissant seul]

- en lisant des articles sur le sujet de mon mémoire et particulièrement devant créer moi-même des situations d'apprentissage, des modules de cours, tout un cursus et des caractéristiques pour la formation des enseignants donc en essayant de créer quelque chose moi-même à partir de ce que j'avais appris, en intégrant toutes les choses. (23:23)
- Mais les dernières fois où j'ai appris c'est en créant quelque chose moi-même, et en faisant des lectures sur le sujet.(23:23)

[ES_ Comment : en ayant des interactions riches] [ES_Inter_verb : S↔A]

- [...donc par rapport à cette dernière situation que tu m'as décrite donc par rapport à ton mémoire, à ton avis quelles sont les conditions qui ont fait que tu as pu vraiment apprendre...]
Il y a plusieurs choses. D'abord la motivation, certainement, parce que j'avais l'envie de faire ce projet absolument ça. Puis aussi les échanges. J'ai eu pas mal d'échanges, des échanges avec l'extérieur parce que on avait beaucoup d'échanges avec les gens du Des mais là j'ai eu des échanges avec des gens d'une autre planète(24:25)
- en parlant notamment avec l'autre personne avec qui j'ai fait le projet, prof de l'UCL, qui lui n'était pas du tout dans l'univers DES, j'ai dû essayer de reformuler, de voir aussi d'autres aspects des choses, de ne pas voir les choses de façon centralisée, et de voir d'autres points de vue, et donc là ça m'a aidée pas mal. (25:25)
- Cette confrontation là par exemple, mais d'autres confrontations en allant à des formations de profs, par exemple, en voyant concrètement ce qu'il me disaient, loin de toutes les théories que j'avais lues,(25:25)

Expérience signifiante négative (38 :38)	Situation - [Présentielle] [Prise d'Information] <ul style="list-style-type: none"> • Souvent moi aux cours mêmes du DES, aux cours en présentiel, j'avais le sentiment de ne pas avoir appris (38:38) • c'était une bonne introduction(38:38)
--	---

[ES_Perc_Sit : Sup_SA Présence sociale] [ES_Inter : Présence - Pairs]

- enfin quand je sortais des cours, j'avais l'impression d'avoir passé mon temps, pas pour rien parce que je rencontrais les autres (38:38)

[ES_Perc_Sit : Pb Approche d'enseign] [ES_Perc_Sit : valeur tâche +]

- mais après coup ça me servait toujours, mais sur le coup j'avais le sentiment de ne rien avoir appris. Mais c'était une bonne introduction parce qu'après je réétudiais les choses moi-même. Quand on n'agit pas on n'apprend pas. Donc c'était une bonne introduction mais j'ai jamais le sentiment d'avoir appris à ce moment-là.(38:38)

1.2 EXPERIENCE DE L'ACTIVITE SPECIFIQUE DE COLLABORATION

Tâche

- interviewer un innovateur et ensuite de faire une analyse de ce qu'il avait raconté sous forme de synthèse (5:5)

Objectifs – sens pour l'apprenant

- Le premier c'était de voir un peu comme tout le monde, c'était de voir les difficultés et comment on arrivait à innover. Il y avait un double sens parce que dans mon cas, c'est moi dans le groupe qui ait choisi J. (*interviewé*), parce que j'avais un peu comme modèle, il a construit une communauté d'enseignants de profs d'histoire et c'est un peu ce que je veux construire à mon niveau en Belgique. Donc j'avais envie aussi d'apprendre des choses sur comment il avait fonctionné, lui et donc à la fois comment mener une innovation et comment construire une communauté d'apprentissage. (7:7)

Attendu - Rôle du sujet

- Mon rôle était de proposer des choses, de réagir à ce que les autres disaient, éventuellement de rassembler, de synthétiser après. (22:22)

Attendu - Rôle des pairs

- J'espérais qu'ils répondent à mes questions dans les échanges. Je l'imaginai moins comme rassembleur parce que je ne sais pas pourquoi je l'imaginai moins comme rassembleur. C'est difficile à dire mais disons, on réagit souvent par rapport à soi-même, donc j'imaginai qu'ils allaient m'apporter des infos notamment pour l'élaboration du questionnaire et ensuite pour l'analyse aussi. Et j'avais aussi envie qu'ils évaluent mon propre travail. (24:24)

Attendu_ Ressources

- D'abord les ressources humaines du groupe. Ensuite les ressources, les références qui étaient fournies dans le module. Aussi les réalisations de l'innovateur, donc les différents sites que j'ai tout de suite mis à disposition des autres membres du groupe. (26:26)

Produit

- J'étais satisfaite, on était content finalement d'avoir eu le temps d'être d'accord de ne pas rendre un truc qui était juste plein de choses agglutinées ensemble donc on avait plus ou moins eu le temps d'échanger à ce niveau là donc j'en étais satisfaite, j'étais satisfaite de la collaboration. (89:89)
- j'ai l'impression d'avoir appris d'un point de vue cognitif surtout et aussi d'arriver à comprendre ce que l'autre dit, et arriver à communiquer de manière compréhensible les choses donc ça c'est un véritable effort et donc c'est vraiment en termes cognitif cette fois-ci que j'ai vraiment appris. (110:110)
- Notamment les différentes caractéristiques de l'innovation de fullan, aussi les différents aspects de l'innovation, technique, de service, pédagogique, tout ça j'ai vraiment beaucoup plus approfondi, j'ai vraiment compris en termes concrets, (112:112)

Stratégies

- comprendre ce que l'autre dit, et arriver à communiquer de manière compréhensible les choses (110:110)
- j'ai approfondi les notes de B. (*enseignante*) que j'avais lues 2x avant. Mais ce n'est qu'au bout de la 3^e et en réalisant la synthèse que j'ai vraiment approfondi. (110:110)

Stratégies Gest Ress

- en lisant ce que chacun avait compris des notes dans ce travail collaboratif. (112:112)
- Toute seule je ne me serais pas posé autant de questions. (112:112)

Déroulement

Lancement de l'activité

- Au départ j'ai fait une proposition de planification. (30:30)
- Alors voilà au départ on voit j'ai fait le 1^e message où je suis en train un peu d'expliquer le personnage J. (*interviewé*). J'avais contacté J. (*interviewé*) et j'expliquais un petit peu ce qu'il avait répondu. Et j'explique un petit peu les différents sites et je propose une planification. (43:43)
- Alors après il y a déjà des réponses. Je crois que ce sont des réponses où om me remercie d'avoir contacté J. (*interviewé*) et d'accord par rapport aux propositions de planification. Il n'y a pas encore vraiment de contenu. (46:46)
- Ah oui donc dans ma planification j'avais été assez dirigiste parce que P. me dit, « je viens de lire ton message, tu souhaites des questions pour aujourd'hui, je vais essayer mais ma journée est chargée », donc voilà (rire). (48:48)
- Je suis intervenue tout le temps pour l'organisation du temps. Ils ne sont jamais intervenus, c'est chaque fois moi qui les remettais avec le planning. D'ailleurs on l'a rendu en retard. (87:87)

Etape 1 – Rédaction du questionnaire

- Pour la rédaction du questionnaire si je me souviens bien, j'ai élaboré d'abord un 1^e questionnaire avec les ressources, les documents de B. (*enseignante*). Ensuite j'ai mis en ligne le questionnaire, j'ai demandé que les autres réagissent. (38:38)
- Alors il y a un autre membre du groupe, P., qui a ajouté des suggestions au questionnaire. (38:38)

- Après on a été voir aussi ce que faisaient les autres groupes. Et on s'est inspiré aussi un peu de ce qu'ils avaient fait. (38:38)
- Et ensuite, quelques jours après, avec M., il a aussi posé d'autres questions mais pas par le forum car il était gêné par l'outil technique. Alors là on a travaillé vraiment ensemble mais pas de manière virtuelle. En fait il posait les questions et j'essayais à chaque fois d'adapter les questions au personnage parce que il posait les questions mais il a tout un bagage pédagogique derrière (38:38)
- De M. Il a tout un bagage pédagogique derrière et j'avais peur que notre innovateur ne comprenne pas du tout où il voulait en venir donc j'ai essayé de le traduire un petit peu. Comme j'ai la même formation au départ que J.(interviewé), je me suis dit on va essayer de traduire. Là il y a eu un réelle collaboration. (40:40)
- Alors pour tout ce qui concerne M. on ne voit aucune trace parce que il était bloqué au niveau technique alors on a fait ça aux Fac. (42:42)
- Oui bien là il y a eu des propositions de questions. C'est le 1^e jet de questions....j'attends vos critiques et suggestions...(51:52)
- Là il y a eu des réponses de P., (54:54)
- j'ai rerépondu certaines où on n'était pas tout à fait d'accord, (54:54)
- Oui là c'est quand j'ai envoyé le questionnaire d'interview. Et là j'essayais de ne pas être trop dirigiste et là j'ai demandé « il faut se mettre au boulot pour rédiger la synthèse, comment s'organise-t-on ? on fait tous ensemble, on se répartit le travail ? j'attends vos réactions » j'attendais aussi qu'il y ait un vrai travail de groupe. (56:56)
- J'ai proposé (62:62)
- D'émettre leurs critiques, des suggestions supplémentaires. Et puis j'ai réintégré tout ça dans un questionnaire.(64:64)
- Le document de B.(enseignante). Plus toute l'expérience et l'expertise de M. (66:67)
- Ah oui on est allé un peu butiner dans les autres groupes, les autres forums du groupe.(69:69)

Etape 2 – Interview

- J'ai contacté J.(interviewé) qui ne souhaitait pas être interviewé ni par *chat* ni par téléphone. Donc là ça s'est fait très simplement, il nous a renvoyé son questionnaire complété. (73:73)
- Non mais moi non plus. Une fois que le questionnaire était fait, on l'a envoyé et moi j'ai envoyé le questionnaire qu'il m'a envoyé sur la plate-forme. (75:75)

Etape 3 – Analyse et synthèse

- il n'y a aucune trace de M. parce que on a fait ça tout à la fin où là il intervient quand même, oui, à la fin. Je suis partie en vacances, mais alors on voit M. qui intervient à la fin. A ce moment-là commence tout le travail de synthèse et c'est peut-être intéressant de pointer ... (54:54)
- Alors là il y a P. qui m'a répondu. Non. Là ils n'ont jamais répondu à mes questions d'organisation. Donc j'ai dû diriger jusqu'à la fin parce qu'ils n'ont jamais vraiment répondu aux questions d'organisation puisqu'il me dit, « confirme-moi la date de remise de synthèse, je verrai si je peux la rédiger », c'est pas vraiment ma question. (59:59)
- Alors là je voulais justement qu'on fasse pas un travail tous seuls et là j'explique que je vais être culpabilisée si je les laisse faire tous seuls. Et donc comme je partais une semaine en vacances, j'ai essayé de planifier que chacun fasse une partie. (60:60)
- Donc ce qui s'est passé après pour raccourcir un petit peu, ça on peut le voir dans les échanges, donc après, on se retrouve un peu plus loin, à mon retour de vacances, donc pendant que j'étais partie en vacances, M. et P. ont continué à collaborer ensemble et M. a proposé une synthèse faite à partir de celle que P. avait fait (60:60)
- moi j'avais fait déjà la synthèse pour la 1^e partie (60:60)
- Ensuite j'essaie de réintégrer la synthèse de P., celle de M. et la mienne dans un travail commun, et puis à la fin avant de l'envoyer, j'ai chaque fois demandé si on était d'accord (60:60)
- on a eu quelques discussions à propos de la conclusion, on était pas d'accord. (60:60)
- Et puis on a envoyé, puis c'était les dernières corrections, d'orthographe et tout ça avant de l'envoyer. (60:60)
- Au départ j'ai proposé un plan, et j'ai rempli la 1^e partie, j'ai fait une proposition de 1^e partie. Ensuite les autres ont fait des propositions pour la partie 2, 3, 4 et après mon rôle a été de réunir tout ça en une synthèse. A peu près oui. (77:77)
- Essentiellement les notes de B.(enseignante). Et je dois dire, le fait de, enfin notamment le travail de M. m'a obligé à aller revoir, revoir les notes de B.(enseignante), pour bien comprendre tout ça. (81:81)

- La 1^e version, sa partie. Pour moi-même l'intégrer dans une synthèse globale, il fallait déjà que je comprenne bien ce qu'il avait voulu dire et là je sens que le conflit socio-cognitif a bien fonctionné. Ça m'a vraiment obligée, enfin j'ai passé toute une journée là-dessus, à retourner dans les notes de B.(*enseignante*), de bien tout réanalyser en profondeur. (83:83)
- Oui oui, je crois que pour moi ça a été vraiment un bon apprentissage parce que pour en faire une synthèse cohérente, j'ai pas juste fait des copier-coller, je voulais vraiment, pour en faire une synthèse cohérente, j'avais besoin, je me suis approprié le savoir qu'il m'a livré, de cette manière là. (85:85)
- Ici par ex ça c'est un message, 282, où j'ai parcouru les notes que P. m'a mis et je ne vois pas très bien où il veut en venir et je lui demande de développer un petit peu plus, (95:95)
- Voilà là où je propose un plan. (98:99)
- Oui et je mets j'attends vos réactions, ce n'est qu'un projet. Ce n'est pas qu'ils n'ont pas réagi mais ils ont été d'accord avec le plan. (100:100)
- Puis il y a les étapes finales. Ça c'est intéressant au niveau de la synthèse. C'est quand on n'est pas d'accord avec la conclusion. (101:101)
- Ah oui là où j'explique que je ne suis pas tout à fait d'accord, tout à fait à l'aise avec la conclusion de M.. (104:104)
- C'est le message 306. (106:106)
- Et là je lui demande d'expliquer plus ce qu'il entend par institution. Et je lui explique que je ne suis pas d'accord. Et là il y a eu un véritable échange à ce moment-là. (107:107)
- Donc P. a répondu aussi, s'est positionné par rapport à ça, un peu entre nous deux. Donc il était un peu d'accord avec M. mais il était aussi d'accord avec moi. (107:107)
- Là M. se repositionne, il explique davantage pour qu'on comprenne mieux et nous dit qu'on se sente libre d'apporter les nuances qu'on veut à son texte, si on le désire. (108:108)
- Alors bon on en conclut que c'est à débattre mais vu le manque de temps, on va faire une synthèse finalement sur ce qui nous unit. Là c'est intéressant car il y a un véritable échange pour aboutir à la synthèse. (108:108)

1.3 BUTS POURSUIVIS

ENTRETIEN 1

[But : apprendre - soutien]

- Et je trouve qu'on a besoin d'être soutenu quelque part parce que pour certaines personnes et bien là ça se termine presque même si on apprend quand même dans la pratique, il n'y a pas que l'université pour apprendre des choses, mais je crois que c'est bien quand même toujours d'avoir un soutien pour cet apprentissage, moi en tout cas j'en ai besoin. (72:72)

[But : transfert prat/perso]

- Alors j'avais 2 possibilités, soit faire juste un travail de secrétariat et rester sans rien faire soit décider moi-même de me motiver et de me dire et bien voilà je fais un nouveau métier, et j'acquière des compétences pour faire des choses intéressantes. Je ne voulais pas simplement rester exécutante de quelque chose que je ne maîtrisais pas, je voulais vraiment me dire, ben voilà tant pis, le destin fait que, maintenant je prends mon destin en main et j'en fais quelque chose. (6:6)
- Un peu tout mon projet est basé là-dessus. Je suis une idéaliste donc moi j'espère pouvoir utiliser, pouvoir rebondir dans ce que je fais grâce au DES. (30:30)
- Donc j'espère concrètement mon projet de formation collaboratif pour les enseignants en histoire, j'espère éventuellement pouvoir travailler dans ce domaine là après. Donc faire moins un travail administratif mais pouvoir gérer ce dispositif. Donc concrètement j'espère ça. On verra si ça fonctionne et s'il y a des budgets qui sont alloués à ça, mais j'espère entre guillemets construire mon propre travail, mon propre job. (30:30)
- Et je pourrai continuer à créer des choses, j'aime beaucoup créer des choses, et c'est absolument nécessaire pour moi donc si on crée des choses, on s'affirme par rapport aux autres, on peut échanger, c'est le fait de ne pas subir des événements. Quand on crée des choses, on entre plus facilement en relation aussi, on subit pas les choses. (74:74)
- je pourrai vraiment ne pas subir les choses et les inventer et les créer moi-même. (32:32)

[But : apprendre - changer comme personne]

- j'aurai davantage confiance en moi pour, dans le domaine de la formation parce que dans le domaine de l'histoire et tout ça, ça va j'ai confiance en moi mais pas dans ce domaine, dans les domaines pédagogiques pour lesquels j'ai une formation assez sommaire qui est l'agrégation. (30:30)
- j'avais envie de me reformer, j'avais un besoin d'absolument me reformer, ça c'était la base (4:4)
- je me sentirai plus à ma place aussi où je suis. Parce que j'aurai la formation pour, (32:32)
- je pourrais m'affirmer puisque j'aurais suffisamment de compétences pour le faire (74:74)

[But : apprendre - changer comme personne] [But : transfert prat/perso]

- Mais les avantages c'est que j'ai un nouveau projet pour me remotiver, pour refaire quelque chose (18:18)
- C'est surtout ce projet qui m'intéressait dans ce DES, quelque chose qui me redynamise, qui me permet de continuer à me former. (18:18)

[But : compétences sociales]

- Mon compagnon est prof d'histoire aussi et on ne collabore jamais ensemble. A fortiori on collabore très peu. Dans le cadre de mon travail, c'est pas vraiment collaborer, on donne bien une petite aide ou ce genre de choses mais collaborer. C'est pour ça que je voudrais faire l'apprentissage collaboratif (rires). C'est pour développer parce qu'on le fait très peu. (64:64)
- si on crée des choses, on s'affirme par rapport aux autres, on peut échanger, c'est le fait de ne pas subir des événements. Quand on crée des choses, on entre plus facilement en relation aussi, (74:74)

ENTRETIEN 2

[But : transfert prat/perso]

- Et en plus j'ai plusieurs projets. Puisque toute la formation était axée sur mon projet et au terme de la formation j'aimerais bien franchement mettre en pratique le projet (11:11)

[But : apprendre - changer comme personne]

- Je crois qu'à la fin de la formation, encore davantage de légitimité et je me sentirai davantage à l'aise dans ce milieu-là (11:11)
- continuer à me former de façon continuée parce que la formation va tellement vite qu'il y a plein de choses qu'on voudrait faire et plein d'articles que je n'ai pas encore lus et que je laisse de côté et je me dis. Ben, après j'en aurai besoin dans mon projet. Je prendrai le temps et je continuerai à me former dans ce cadre là. (11:11)
- je me sentirai davantage plus à l'aise, meilleure estime de moi-même, puis plus de légitimité, plus aussi d'initiatives, plus entreprenante (15:15)

[But : externe]

- Je crois qu'à la fin de la formation, encore davantage de légitimité (11:11)

1.4 EFFETS

ENTRETIEN 2

[Effet : transfert prat/perso]

- Oui dans la vue de tous les jours oui parce qu'avec cette nécessité de devoir organiser les choses, de devoir planifier les choses, de devoir négocier les choses, de manière inconsciente peut-être j'ai l'impression que je fais la même chose pour tout. Oui dans la vie de tous les jours aussi. Je dois un petit peu faire attention. (42:42)

[Effet : apprendre - changer comme personne]

- je me sens mieux (15:15)
- Je crois que j'ai une meilleure image de moi-même. Je me sens plus de ressort, même partout dans d'autres activités, je me sens plus la possibilité d'intervenir, la possibilité d'avoir des idées, la possibilité d'avoir des initiatives. (38:38)
- je me sens tellement une image de moi-même favorisée que finalement j'ai plein d'initiatives, plein d'envies, et on est très habitué à faire ça dans le travail collaboratif, on est obligé de prendre des initiatives, on est obligé d'organiser les choses et des choses comme ça. (40:40)

[Effet : externe]

- Maintenant je me sens déjà plus à l'aise par rapport au tout départ. Un problème de légitimité dans ma fct car je travaille dans la formation continuée et je n'avais aucune formation pédagogique, rien du tout. Donc à ce niveau-là je me sens déjà plus de légitimité. (11:11)

[Effet : relationnel]

- D'ailleurs à un certain moment j'ai tellement de ressort que je me demande si finalement je laisse encore parler les autres, (38:38)

ENTRETIEN 3

[Effet : transfert prat/perso]

- Mais c'est certain que c'est ce que je souhaite, pouvoir utiliser les nouvelles technologies pour développer des compétences en classe d'histoire. Donc de faire concrètement avec des élèves, utiliser les nouvelles technologies mais il faut que ça se fasse progressivement. (14:14)
- Donc voilà où j'en suis. Donc beaucoup de projets encore (16:16)
- pour le second semestre, je prévois d'utiliser des choses au début basiques, donc pas du tout dans l'idée que j'avais au départ de l'apprentissage collaboratif, ça ça va venir dans un second temps. (14:14)
- Donc dorénavant j'ai des projets en tête, j'ai des envies, des choses à concrétiser, voilà, je rebondis, c'est essentiellement dans cette optique là que je suis pour le moment. C'est dans ce cadre là aussi que j'ai changé de travail, (67:67)

[Effet : déception]

- même si ça a un côté négatif c'est que je me suis vraiment, enfin j'ai été à fond dans ce projet et du coup ça a entraîné beaucoup de désillusions quand le projet n'aboutit pas. (46:46)

[Effet : transfert prat/perso - avec autres]

- C'était surtout à ce niveau là, une envie de progresser, de continuer à faire des projets, de rester dans cette optique par exemple que j'avais lancé avec H. (*ancien étu*), la liste de diffusion du Des. (6:6)
- c'est vrai que toute seule je n'arriverai pas à faire le projet. Il faut absolument que je trouve des gens sur place. (16:16)

[Effet : apprendre - changer comme personne]

- Pour le moment, j'en ai parlé, d'un gain de confiance en moi, de volonté de continuer à apprendre des choses, ça c'était très fort. (6:6)
- Je ne peux pas encore en tout cas à l'heure actuelle exploiter tout ce que j'ai appris donc pour le moment c'est un peu transitoire mais j'ai surtout gagné en confiance en moi. (6:6)
- ça m'a permis d'acquérir davantage confiance en moi (67:67)

1.5 CONTEXTE PERSONNEL : CONTRAINTES

ENTRETIEN 1

[Contexte : Contr - organisation]

- Les inconvénients c'est vrai qu'il y a un week-end sur 2 où je ne suis plus là. Je ne peux plus faire mes loisirs habituels. (18:18)
- Les inconvénients pour moi c'est surtout un problème de distance parce que j'habite Tournai donc aller à Liège ou à Namur ça représente quand même des inconvénients (22:22)

[Contexte : Contr - charge]

- il y a aussi la fatigue car l'air de rien, quand on travaille tous les jours (18:18)
- Dans la relation aux autres, ça me laisse moins de temps d'avoir des relations, ça concrètement. (70:70)

[Contexte : Contr prof/perso]

- Pour le moment ils réagissent un peu différemment parce qu'ils se rendent compte que j'ai du temps à consacrer pour ça et que mon esprit est maintenant parti sur le DES (10:10)

ENTRETIEN 2

[Contexte : Contr - technique]

- De temps essentiellement. J'ai aussi eu quelques problèmes mais ça c'est plus particulier, de connexion à Internet. J'ai demandé l'adsl et tout ça et il y a eu plein de problèmes au niveau de connexion Internet, donc tous les soirs, je passe parfois une heure avant d'avoir accès à la plateforme, ce genre de choses, des problèmes techniques aussi, mais non en dehors de ça. (7:7)

[Contexte : Contr - charge]

- pour le moment c'est très lourd, en terme de travail (5:5)

[Contexte : Contr - organisation]

- c'est pas évident à jongler avec le point de vue professionnel, familial et avec en plus la formation (5:5)

ENTRETIEN 3**[Contexte : Contr prof/perso]**

- Oui il y a toujours mon projet mais il a été refusé 2 fois pour des raisons budgétaires, et donc par rapport à ça, c'est vrai qu'il y a eu quelques inconvénients. (12:12)
- mon entourage professionnel en tout cas, ne m'a pas suivie dans tous les projets et à un moment d'ailleurs, vers la fin de l'année passée, ça dégénérait presque en conflit latent parce que on me suivait pas du tout dans ces projets là hors au départ c'était une envie aussi de mon entourage professionnel que je me forme dans ce domaine là et que j'amène des nouveautés mais concrètement une fois que je proposais des nouveautés, l'entourage professionnel a mis beaucoup plus de temps à réagir et donc c'est une des raisons pour lesquelles je suis partie. (12:12)

1.6 CONTEXTE PERSONNEL : RESSOURCES

ENTRETIEN 1**[Contexte : Ress - soutien fam/social]**

- mon compagnon, lui a très bien réagi, c'était mon choix personnel, ça me regardait, (8:8)

[Contexte : Ress - soutien prof]

- Puis j'en ai parlé à mon travail, et ça a été finalement bien reçu puisque mes attentes, mon but, pouvait aussi être un de leurs buts et un de leurs projets. Donc ils se sont inscrits finalement dans mon projet. C'est plus eux, ils ont été un peu étonnés de mon projet mais finalement ils se sont dit ça vient à point. (8:8)

[Contexte : Ress - plus d'avantages]

- les inconvénients sont minimes par rapport aux avantages que ça me procure (18:18)
- mais bon j'essaie de trouver toutes des petites solutions pour finalement pallier à ces inconvénients (22:22)

**1.7 EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE HORS ET
DANS LE DISPOSITIF**

ENTRETIEN 1**[EA_HORS_DISP_COMMENT : en agissant seul]**

- la construction est toujours quelque chose d'un peu individuel, même si elle s'inspire des choses du groupe mais la construction est toujours un peu individuelle. (66:66)

ENTRETIEN 3**[EA_DISP_COMMENT : en agissant seul]**

- mais j'ai appris des choses en lisant autour(38:38)
- ce qui est important c'est que, c'est le fait qu'en expérimentant, enfin moi j'ai l'impression d'avoir appris autant en tant qu'expérimentatrice de ce nouveau dispositif que par les cours eux-mêmes. J'ai l'impression que c'est ça qui m'a fait vraiment comprendre concrètement les cours eux-mêmes, c'est de le vivre. (65:65)
- C'est ce qui m'a le plus appris, c'est de vivre ce type de formation, plus encore que les cours stricto sensu, même si évidemment sans les cours ça n'aurait pas eu de sens. C'est le vécu de cette expérience et le fait que je pouvais quand même l'articuler à des contenus théoriques. (65:65)

[EA_HORS_DISP_COMMENT : en agissant seul]

- Quand on n'agis pas on n'apprend pas. (38:38)
- je pense que le moment où j'apprendrai le plus c'est le moment où je vais mettre ça sur le terrain, où je vais tester, où il y aura des kwaks, où il faudra réagir sur le terrain. Ben par exemple c'est tout bête mais quand on a lancé l'idée de la liste de diffusion du DES tef, donc on est censé modérer l'histoire mais pour le moment j'ai pas encore eu le temps, c'est vrai que tout d'un coup se pose la question, comment est-ce qu'on modère une liste ? on a lu plein de choses sur le sujet mais concrètement comment ne pas se planter, comment ne pas se planter, donc pour le moment la liste n'est pas vraiment modéré parce que je réfléchis à ça. Donc je crois que c'est dans la situation concrète que je vais surtout apprendre. (23:23)

1.8 PERCEPTION DU DISPOSITIF

ENTRETIEN 1**[Perc_Disp : engagement + : motivant]**

- Moi c'est ce que je remarque particulièrement, ça me motive beaucoup plus (28:28)
- ça me redynamise, ça me donne un projet donc un but, donc finalement ça améliore mon image de moi puisque je continue à construire des choses (70:70)

[Perc_Disp : engagement + : individualisé]

- je vois vraiment que ça va me servir à moi-même. (28:28)
- le programme me convenait bien (4:4)

ENTRETIEN 2**[Perc_Disp : engagement + : individualisé]**

- Cela dit, comme la formation est quand même liée à mon projet et que mon projet, petit à petit prend corps, ces inconvénients sont un petit peu limités par ça. Par le fait que j'ai besoin maintenant de la formation pour mon projet et quelque part le projet est aussi en lien avec mon activité professionnelle et familiale presque. Le projet réunit les 3. (5:5)

ENTRETIEN 3**[Perc_Disp : engagement + : individualisé]**

- les conditions favorables en ce qui me concernent ça a été la possibilité quand même de travailler seule (46:46)
- s'approprier la matière de manière individuelle quand même (46:46)
- de ne pas avoir une seule ligne conductrice mais de pouvoir aller un peu farfouiller ailleurs, avoir accès à d'autres ressources, (46:46)
- C'est pas une formation classique comme on l'entend, formation universitaire classique, mais que c'est vraiment une formation qui se base sur les concepts de la formation d'adultes, (63:63)
- la formation se fait vraiment individuellement quelque part, approprié au cas, au projet individuel de chacun, (63:63)
- Je pense que par exemple si on nous évaluait comme ça, si on décidait de nous faire des examens classiques on aurait tous des compétences différentes, pas forcément parce que on a pris des cours différents mais parce que on a chacun retiré ce dont on avait besoin, ce qui nous intéressait, c'est plus une expérience oui je crois. (63:63)
- Je pense qu'en tout cas il faut qu'on ait un projet au départ, (65:65)
- c'est motivant de travailler, de faire cette expérience là parce que de travailler seul, de créer des choses, de construire des choses, de progresser à son rythme aussi parce que ça c'est vrai que c'était fort important. Chacun pouvait progresser à son rythme selon ses besoins, (65:65)

[Perc_Disp : Charge]

- Les choses plutôt négatives, parfois le temps. Je trouvais qu'on manquait de temps pour approfondir vraiment les choses, même si moi j'ai l'impression d'avoir consacré quand même beaucoup de temps, (46:46)

1.9 PERCEPTION DU DISPOSITIF : FINALITES

ENTRETIEN 1**[Perc_Disp : pour apprendre]**

- je le fais pour autre chose, j'ai trouvé un autre but, d'apprendre, que le simple but d'avoir un diplôme. (28:28)

ENTRETIEN 3**[Perc_Disp : pour la pratique]**

- La possibilité d'intégrer cela à quelque chose de réel, le projet ça a été vraiment l'élément fondamental, (46:46)
- Si on ne peut pas l'articuler à une pratique ça ne dit pas grand chose (65:65)

[Perc_Disp : pour apprendre]

- donc je le verrais finalement plus comme une expérience vraiment que comme un cours, c'est tout sauf un cours, c'est une expérience d'apprentissage mais ce n'est pas un cours, donné tel quel. (63:63)

[Perc_Disp : pas pour apprendre]

- il y a tellement de choses à apprendre que finalement on fait un petit peu de tout mais j'avais comme un petit manque, j'aurais voulu approfondir plus certaines choses en pédagogie, mais bon on pouvait pas tout faire, et aussi au niveau technologie, je sais faire des sites et tout ça mais j'aurais voulu approfondir plus certaines choses mais là je peux toujours le faire, mais j'étais un peu frustrée à ce niveau-là, par exemple maintenant on est à l'heure des portails et tout ça et moi je suis toujours à mon html, il y a des choses comme ça mais bon ça peut me donner aussi des pistes pour rebondir après mais ça c'était plutôt négatif parfois un peu superficiel et que finalement on abordait beaucoup de choses mais on faisait pas grand chose en profondeur. (46:46)
- Je trouvais qu'on manquait de temps pour approfondir vraiment les choses, (46:46)
- j'avais pas l'impression d'apprendre à ce moment-là, ça allait très vite (50:50)

1.10 PERCEPTION DU DISPOSITIF : ENVIRONNEMENT

ENTRETIEN 3

[Perc_Dis : Env non adapté]

- On a utilisé essentiellement le forum et le *chat*. C'est vrai que le *chat*, au début on savait pas trop comment l'utiliser, c'était souvent une perte de temps, donc c'est pas ce qu'on a le plus utilisé. (54:54)
- Le problème avec la plate-forme de webct c'est qu'il fallait se donner rdv pour les *chats* donc finalement c'était assez artificiel donc vers la fin en groupe à quelques uns on avait MSN sur notre ordinateur et dès qu'il y a quelqu'un qui se connectait on le voyait directement et on gardait contact par MSN donc à la fin on a carrément quitté la plate-forme pratiquement. On n'utilisait plus la plate-forme. (54:54)
- les ressources étaient insuffisantes. La formation à distance pour moi ça permet que chacun aille de son côté mais c'aurait été vraiment plus intéressant qu'on ait plus de ressources en ligne même s'il y a tout le problème des droits d'auteur et ce genre de choses, mais ça ça nous manquait un peu. (56:56)

1.11 PERCEPTION DU DISPOSITIF : ARTICULATION PRESENCE/DISTANCE

ENTRETIEN 3

[Perc_Dis : P (Présence sociale) /D]

- Puis l'organisation présentielle et à distance, c'est important aussi, je pense que si ça avait été que à distance, on n'aurait pas eu de contact réel, ça ne se serait pas bien passé non plus. Donc je pense que l'alternance entre les deux était très bien. (48:48)

[Perc_Dis : P -]

- Pas trop pour ce qui est explication des cours et tout ça parce que comme j'ai dit tout à l'heure, j'avais pas l'impression d'apprendre à ce moment-là, ça allait très vite, et souvent le samedi après-midi, après un bon repas, on était à moitié en dormant, on s'endormait à moitié. (50:50)

[Perc_Dis : P (Lien social) / D (Climat +)] [Perc_Dis : Sup_SA +]

- ça permettait, quand on dialoguait avec quelqu'un ça n'était pas un nom c'était la personne en face de qui on allait manger la pizza le samedi donc c'était tout à fait autre chose. Les contacts passaient beaucoup plus facilement et avec plus d'humour. (52:52)

1.12 PERCEPTION DU DISPOSITIF : ROLE DES INTERACTIONS SOCIALES

ENTRETIEN 1

[Perc_Dis : Sup_SC +]

- le premier jour quand j'étais là, je me disais ouhlala ils sont tous en psychopéda qu'est-ce que je fous là, puis je me suis dit finalement on est tous au même point, chacun a des choses à s'apporter mutuellement (60:60)
- La première séance du DES il y avait un des étudiants du DES très calé en psycho-péda. Je le regardais un petit peu étonnée. Et puis je me disais ouhlala celui-là il a des connaissances, puis

l'après-midi il était vraiment ennuyé avec son ordinateur, il savait pas trop quelle touche toucher, quelle touche appuyer pour arriver au résultat. Je suis là. Je me rendais compte que je pouvais lui apprendre des choses et lui pouvait m'apprendre des choses. (56:56)

[Perc_Disp : TravGr -]

- Ici on est en train de collaborer au niveau des forums. Mais j'ai surtout envoyé des choses et je n'ai encore rien reçu. (56:56)

ENTRETIEN 2

[Perc_Disp : TravGr -]

Et maintenant je le refais pour les *chats* du DES mais c'est plus compliqué parce que ma position n'est pas la même. Et donc au sein d'un groupe c'est difficile de dire, voilà je veux pas être tuteur du groupe ou modérateur, c'est difficile quand on est au sein d'un groupe de prendre cette position là. (24:24)

ENTRETIEN 3

[Perc_Disp : Sup_SA +]

- travailler seule mais de ne pas être isolée (46:46)
- Ben les profs effectivement il y avait toujours un rapport très proche toujours avec tous les enseignants, donc c'est vrai qu'à tour de rôle ils ont contribué à nous soutenir dans l'apprentissage. (58:58)
- mais qu'en même temps le groupe est très important (63:63)
- la personne ressource aussi. Au début je ne voyais pas trop à quoi elle servait mais moi ça m'a permis de me soutenir tout au long de mon apprentissage. C'est un regard extérieur, c'était quelqu'un qui était intéressé par mon projet, c'est comme ça que je l'ai vu, et vu que j'avais peu d'intérêts dans mon entourage professionnel, ça me faisait du bien que quelqu'un me posait des questions, quelqu'un s'intéressait vraiment au projet, (58:58)
- Ça m'a semblé très chouette surtout l'idée du groupe, du groupe dans l'apprentissage, je crois que c'est vraiment fondamental, en tout cas dans ce diplôme là, je pense qu'on peut tous le dire, d'ailleurs on reste tous en contact alors qu'on vient d'horizons différents, et c'est vraiment fondamental dans le projet et je crois que c'est une raison pour laquelle pratiquement tout le monde est arrivé au bout du Des, c'est qu'on était plusieurs et qu'on se soutenaient mutuellement (48:48)
- J'ai vécu tout autre chose avec learnett où là il n'y avait pas ce contact là, j'ai jamais vu sauf vraiment une fois lors de la vidéoconférence mais sinon je les ai jamais vus. Ça se passait bien malgré tout mais il y avait ça en moins. Il n'y avait pas ce côté, et puis en même temps c'était pas sur une année comme ça, il y avait pas ce projet là, le groupe était beaucoup moins important je trouve dans learnett qu'ici. (52:52)
- J'avais une très bonne personne ressource aussi (43:43)

[Perc_Disp : Sup_SA +] [Perc_Disp : P (Lien social) / D (Climat +)]

- ça permettait, quand on dialoguait avec quelqu'un ça n'était pas un nom c'était la personne en face de qui on allait manger la pizza le samedi donc c'était tout à fait autre chose. Les contacts passaient beaucoup plus facilement et avec plus d'humour. (52:52)

[Perc_Disp : Sup_SA présentiel]

- souvent le samedi après-midi, après un bon repas, on était à moitié en dormant, on s'endormait à moitié. Donc franchement j'ai pas l'impression sur le plan pédagogique mais sur l'aspect socialisant, c'était intéressant oui. (50:50)
- si ça avait été que à distance, on n'aurait pas eu de contact réel, ça ne se serait pas bien passé non plus. (48:48)
- Et qui m'a soutenu jusqu'à la fin, tout à la fin, il était à ma défense de mémoire et ça je trouvais ça très chouette, (58:58)
- on allait essentiellement au cours pour se revoir, pour parler de notre projet individuel, pour échanger à ce niveau-là, ça ça a été très très important, cette dimension là (48:48)

[Perc_Disp : Sup_SA + médiatisé]

- Mais bon par exemple il y avait quelqu'un comme C. (*enseignant*), lui il n'utilisait pas du tout la plateforme mais régulièrement ils nous envoyait un mail à tout le monde en nous rappelant par exemple, enfin je me souviens qu'à chaque séance il nous remerciait d'avoir participé à sa séance, rappeler un peu les synthèses, oui ça c'était important pour garder le contact entre les séances de cours en

présentiel et puis finalement ça a l'air de rien mais c'est important pour les étudiants de se sentir soutenus par les profs comme ça de cette manière là. **(58:58)**

- Même si vers la fin on l'a quand même pas mal utilisé. C'était plus vers la fin. Ça permettait de mettre un petit peu de contact réel le *chat* par rapport au forum. C'est vrai qu'il y avait plus d'humour dans le *chat*, c'était plus socialisant finalement le *chat* quand même que le forum **(54:54)**
- mais le *chat* c'était intéressant comme soutien. **(54:54)**

[Perc_Disp : Sup_SA -]

- Ah les évaluations parfois. De temps en temps elles sont intervenues trop tardivement pour qu'on puisse vraiment en profiter. Donc ça c'était un peu dommage au niveau des évaluations. Parfois je sais qu'on a attendu 2 mois et donc là on n'en profitait pas toujours totalement. **(60:60)**

[Perc_Disp : Sup_SC +]

- C'est une expérience où on se retrouve tous ensemble à devoir apprendre des choses, à devoir créer des choses, **(63:63)**
- ça sert aussi à se poser des questions sur un projet, avoir d'autres points de vue, à rebondir sur d'autres choses. **(65:65)**
- ça me donnait un interlocuteur où je devais à nouveau réexpliquer, reformuler et tout ça donc ça c'était intéressant. **(58:58)**

[Perc_Disp : Sup_SC + médiatisé]

- mais intellectuellement parlant c'est vrai que le forum était plus profitable parce que on avait toute la construction de la connaissance qui venait au fur et à mesure. C'était plus facile après. En général après les forums, on faisait les synthèses, ce qu'on ne faisait pas toujours dans le *chat* **(54:54)**

[Perc_Disp : TravGr -]

- mais quand on travaillait en groupe, tout le monde n'y consacrait pas le même temps **(46:46)**
- Ce qui manquait parfois c'est des tuteurs, notamment au tout début dans la gestion du travail de groupe. Au début, quand les étudiants ne savaient pas trop comment faire au niveau de la gestion du travail de groupe, je pense que cela aurait été intéressant que les tuteurs interviennent à ce moment-là. En fait c'est les profs qui étaient à la fois tuteurs mais c'était délicat qu'ils fassent les deux à la fois, et ensuite souvent ils avaient vraiment autre chose à faire, donc ils intervenaient 1 ou 2 fois, vraiment pour dire qu'ils intervenaient et 1 ou 2 fois ça nous a choqués parce qu'ils intervenaient 2 mois après qu'on ait pratiquement fini et on remarquait bien par leurs remarques qu'ils n'avaient pas eu le temps de lire toutes les interventions donc moi des choses comme ça, on se rendait bien compte qu'ils n'avaient pas eu le temps. **(58:58)**

2. FRANCE

2.1 EXPERIENCES SIGNIFIANTES

ENTRETIEN 1

Expérience signifiante positive 1 (26 :30)	Situation - [Présentielle] [Prise d'Information] <ul style="list-style-type: none"> • c'était en stage avec une étudiante(26:26) • la stomathérapeute était dans l'unité donc elle nous a fait un schéma, elle nous a expliqué(26:26)
--	--

[ES_Inter_verb : A→S]

- a fait un schéma, elle nous a expliqué(26:26)
- elle a fait un schéma pour expliquer (30:30)
- elle a expliqué pourquoi (30:30)

[ES_Comment : en exploitant de l'aide]

- qui a apporté les informations dont j'avais besoin pour comprendre ce qui s'était passé. (28:28)
- donc avec schéma aussi, donc on comprenait mieux pourquoi on avait été prélever des muscles là pour aller les mettre à l'anus. (30:30)

[ES_Effet : connaître et/ou appliquer] [ES_Effet : comprendre]

- j'ai mieux compris pourquoi il fallait faire passer une sonde et des choses comme ça. C'est vrai que ce sont de nouvelles techniques opératoires donc on ne sait pas très bien au niveau efficacité ce que ça va donner après mais c'est vrai que j'ai appris à ce moment-là quelque chose que je connaissais pas du tout(26:26)

Expérience signifiante positive 2 (34 :38)	Situation – [Présentielle][Prise d'Information] <ul style="list-style-type: none"> • Et là c'est mon mari qui m'a expliqué là où je devais aller chercher.(34:34)
--	---

[ES_Comment : en sollicitant et exploitant de l'aide]

- j'en ai parlé à on mari qui m'a dit « mais moi je sais » donc j'ai même pas dû chipoter. (36:36)

[ES_Inter_verb : A→S]

- Et là c'est mon mari qui m'a expliqué (34:34)

[ES_Inter_verb : S↔A]

- j'en ai parlé à on mari qui m'a dit « mais moi je sais » (36:36)

[ES_Effet : connaître et/ou appliquer]

- Oui dans outlook, on voulait savoir comment faire disparaître le volet de visualisation. Maintenant je sais que ça s'appelle comme ça, je le savais pas à ce moment-là. Donc pour que ce message ne soit pas ouvert dès qu'on ouvre l'ordinateur. (34:34)

ENTRETIEN 2

Expérience signifiante positive (17 :25)	Situation - [Présentielle] [Traitement Collectif] <ul style="list-style-type: none"> • une journée très intéressante(17:17) • Là justement l'apprentissage par problème, non par résolution de problème. (17:17)
--	---

[ES_Comment : en ayant des interactions riches] [ES_Inter_verb : S↔Pairs]

- on a justement réfléchi sur nos façons d'apprendre à chacun, et donc de voir comment chacun d'entre nous chacun individuellement on apprenait. (17:17)
- on a dû réfléchir à 3 situations où on avait appris, et donc on les a exposées aux autres et suite à ça, les autres tiraient les grandes lignes. (25:25)
- Puis dans un 2^e temps il y a eu la présentation d'un cas problème. Chaque participant avait 1 minute chacun pour poser des questions d'explicitation. Et puis moi suite à ça je devais reformuler ma

question problème. Et puis eux devaient réfléchir à des solutions et les proposer. Je devais dire ce que j'en pensais. (25:25)

- c'est vrai que bon je me suis jeté dans le bain en ce sens qu'on est parti de ma situation problème, et je dirais que l'apport des autres m'a ouvert des horizons. (17:17)

[ES_Perc_Sit : Sup_SA Climat +] [ES_Inter_verb : Ens→Classe]

- Le fait que l'animateur, donc le prof, a bien centré le travail sur le contenu et pas sur les personnes. Ce qui permet quand même de ne pas se sentir attaqué entre guillemets. Donc ça je crois que c'est nécessaire pour ne pas être complètement fermé et agressif(19:19)
- Or le but de l'animateur c'était vraiment que les gens formulent leur question de manière à être centrés sur le, je vais dire plus le contenu que les sentiments qu'il y avait derrière. Ils pouvaient pas interpréter en fait. Et donc de ce fait là, moi je me suis sentie assez libre pour répondre sans être jugée, ça c'était important et je pense que c'est aussi comme ça qu'on apprend et qu'on accepte. (21:21)

[ES_Effet : voir quelque chose autrement]

- Disons que ça a conscientisé des choses que je savais par rapport à mon apprentissage à moi. (17:17)
- Et que donc j'ai appris, enfin appris, je vois d'autres solutions que ce que moi j'envisageais à mon problème. Donc quelque part j'ai appris. (17:17)

Expérience signifiante négative (31 :33)	Situation - [Distante] [Traitement Individuel] [Médiatisée] <ul style="list-style-type: none"> • je ne sais pas s'il y aura un cours en présentiel(31:31) • j'ai choisi un module sur l'évaluation et qui ne s'est pas ouvert parce que on n'était pas assez nombreux.(31:31)
--	---

[ES_Comment : en sollicitant et exploitant de l'aide]

- le meilleur moyen sera de contacter le prof pour savoir exactement ce que je dois faire(31:31)

[ES_Inter_verb : Ens→C - Médiatisée]

- qu'on a eu c'est un email de la part du prof en disant que les notes étaient en ligne avec les objectifs. C'est vrai qu'il y avait 3 pages d'objectifs avec les activités à faire. Non c'est même pas de la part du prof, c'est de la part de S.(*assistant*). (31 :31)

[ES_Perc_Sit : incertitude]

- Mais je dois dire que je ne sais pas s'il y aura un cours en présentiel, si tout se fait à distance, s'il y a une date limite, en fait c'est assez flou(31:31)

ENTRETIEN 3

Expérience signifiante positive (24 :30)	Situation - [Présentielle] [Traitement Collectif] <ul style="list-style-type: none"> • ça devait être en janvier-février, au séminaire de J.(<i>enseignant</i>). Donc ça faisait partie du module apprentissage par résolution de problème, et donc on avait un samedi complet avec J.(<i>enseignant</i>),(24:24)
--	--

[ES_Comment : en ayant des interactions riches] [ES_Inter_verb : S↔Paires]

- où quelqu'un devait amener une situation problème, la présenter aux autres, mais avant ça, il nous avait demandé de réfléchir à 3 situations où nous même on avait appris quelque chose. Et on essayait de décortiquer chez les autres leur façon d'apprendre. (24:24)
- c'était une qui présentait une situation problème, c'était moi en l'occurrence et donc les autres devaient m'écouter, avait une minute pour expliciter l'un ou l'autre point du problème que je présentais. Et puis ils devaient réfléchir à des solutions possibles mais tout ça sans juger. J.(*enseignant*) était très sensible à ça. Sans me juger et sans interpréter, et donc me proposer des solutions puis à la fin je devais dire, ben tiens celle-là ça me semble faisable, celle-là non. (28:28)
- j'ai trouvé ça très intéressant de voir aussi que des gens qui ne connaissent pas le problème en soi, qui ne vivent pas la situation, apportent un regard neuf, et extérieur, et donc ça permet de faire aussi évoluer les choses. Parce que quand t'es dedans finalement tu tournes en rond, et donc ça c'était très intéressant. Là j'ai appris aussi que c'était aidant d'avoir un regard au-dessus du problème. (28:28)

[ES_Perc_Sit : Sup_SA Climat +] [ES_Interactant : présence]

- Mais d'abord qu'il y ait J.(*enseignant*) qui soit animateur et qui soit le garant du fait de ne pas me sentir jugée, parce que ça je pense que effectivement si la personne se sent jugée elle se dit je ne dirai plus

rien, ils ont rien compris au problème. Donc ça je pense que c'est important. Oui je crois que c'est l'élément important, c'est de ne pas se sentir jugé. (30:30)

[ES_Effet : connaître et/ou appliquer]

- Et on a pu constater que finalement, il y avait les individualistes, il y en avait qui avaient besoin d'un tuteur ou d'un maître pour apprendre, il y en avait qui recourraient en autodidactes aux bouquins, d'autres qui étaient plus visuels, etc. donc ça c'était le départ de ce séminaire, et c'était intéressant de voir qu'il y avait des différences et parfois des choses que je ne soupçonnais pas, que c'est une façon d'apprendre finalement(24:24)

[ES_Effet : transfert avec autres]

- il y a quelque chose que j'ai appris puisqu'on l'a mis en application finalement. (24:24)
- on a refait l'expérience avec les étudiantes de 4^e onco avant de commencer tout le module APP pour leur montrer, bon elles étaient que 6, ça c'était facile, pour leur montrer qu'il y avait différentes façons d'apprendre(28:28)

[ES_Effet : compétences sociales]

- Donc là aussi ça m'a appris moi par rapport à quelqu'un qui a un problème , d'essayer de ne pas la juger et d'essayer de rester le plus objectif possible. (30:30)

<p>Expérience signifiante négative (35 :39)</p>	<p>Situation - [Présentielle] [Prise d'Information]</p> <ul style="list-style-type: none"> • je pense au cours de C.(<i>enseignant</i>), je ne sais plus le titre de son cours, moi j'appelle ça la philosophie de l'ordinateur. C'est le cours où il essaie de nous faire comprendre comment fonctionne un ordinateur.(35:35)
--	--

[ES_Inter_verb : E→C]

- Il a essayé de nous expliquer cela de manière très schématique (39:39)
- Il essayait de nous expliquer(39:39)

[ES_Perc_Sit : Approche enseign +]

- Parce que bon c'est vrai que c'est pas évident pour lui de nous faire comprendre les aspects techniques purs, du fonctionnement d'un ordinateur, surtout qu'il le fait très bien je dois dire. J'apprécie vraiment la façon dont il donne cours parce que il essaie de nous faire passer le moins rébarbativement possible, (35:35)

[ES_Perc_Sit : valeur de la tâche -]

- mais ça m'intéresse pas(35:35)
- Et puis une non motivation, il faut bien le reconnaître. C'était un cours obligatoire mais ça m'intéressait pas, vraiment. (37:37)

2.2 EXPERIENCE DE L'ACTIVITE SPECIFIQUE DE COLLABORATION

Tâche

- Moi ce que j'avais compris, c'était qu'il fallait interroger un innovateur, qu'on déterminait au cours même. Donc il fallait d'abord se mettre en groupe, interroger un innovateur et on pouvait partir du petit syllabus qu'on avait reçu avec le « qui, pourquoi, comment » et le 4^e j'ai oublié mais c'est pas grave. Et on devait donc élaborer un questionnaire. A partir de ce questionnaire, le soumettre normalement à B.(*enseignante*), puis à partir de ce questionnaire, interviewer pendant une heure maximum l'innovateur et en faire une synthèse. Et puis il y avait un debriefing qui se faisait au cours aujourd'hui. (5:5)

Objectifs – sens pour l'apprenant

- Ca me permettait de rencontrer un innovateur dans le domaine des TICE et de voir surtout comment il s'y était pris pour arriver à introduire son innovation. Et c'est pas pour rien que j'avais pris H.(*interviewé*) d'ailleurs puisque je savais qu'il donnait un cours d'anatomie et que moi mon innovation concernait anatomie aussi. En plus c'était ma personne ressource, enfin c'est ma personne ressource donc ça m'intéressait de le rencontrer. Et donc ça me permettait à moi d'essayer de voir comment je pouvais transposer certains éléments vécus par H.(*interviewé*) dans ce cas ci dans mon institution à moi, par rapport à mon rôle à moi dans l'institution. Puisque je suis personne ressource multimédia dans l'institution chez moi. (8:8)
- Ce que je pensais apprendre c'est au moins avoir des pistes de réflexion, pour voir par rapport à la situation analysée ce que je peux mettre en place chez moi. Parce que ce n'est pas tout à fait le même cadre, et il y a aussi peut-être apprendre ce qu'il vaut mieux éviter. Dans l'expérience de l'autre, voir ce

qui n'a pas marché chez l'autre et pourquoi. Bon c'est pas parce que ça n'a pas marché dans une autre institution que ça ne peut pas marcher chez moi mais au moins savoir, comprendre comment ça fonctionne. Et voir comment je peux mettre ça, par rapport aux éléments chez moi, comment je peux les mettre en place. Parce qu'il y a 2 choses, il y a l'institution et le cours aussi, il n'y a pas que l'institut dans lequel je travaille, il y a aussi le cours que je donne. Donc ça m'apportait aussi des idées au niveau pédagogie. (11:11)

Attendu - Rôle du sujet

- ce que je voulais moi c'était aller sur place l'interviewer. Ça c'était un des objectifs que je m'étais fixé. C'était d'élaborer des questions. (18:18)

Attendu - Rôle des pairs

- Au cours même donc au premier cours on avait dit d'abord qu'on ferait tous ensemble, donc les 4 groupes, qu'on allait mettre toutes nos idées ensemble pour élaborer un questionnaire. (16:16)
- Le rôle des autres. Ben j'imaginai qu'on allait toutes poser des questions, enfin proposer des questions et puis que dans le forum on analyserait chacune les questions des autres en disant là ça va, enfin commenter les questions des autres. Et puis fixer un questionnaire définitif. Par rapport à l'interview, c'est vrai qu'il fallait voir qui serait libre, on l'aurait fait à un, deux trois ou quatre, pour moi ça n'avait pas d'importance mais ça dépendait des disponibilités des autres. Et pour la synthèse, c'est vrai que ça me semblait plus simple que ceux qui aient interviewé, fassent au moins la synthèse de départ et puis que d'autres y mettent leurs commentaires, leurs remarques, y rajoutent une note théorique, (22:22)
- Oui voilà, ça c'est le premier de Claire je pense. H.(interviewé) est d'accord pour l'interview. Oui, Claire était chargée, puisqu'elle travaillait dans l'école d' H.(interviewé) de voir s'il était d'accord qu'on l'interview. (29:29)

Attendu_ Ressources

Produit

- Et d'ailleurs c'est un peu suite à ça que mon projet change un tout petit peu. (11:11)
- Le produit du travail et bien justement en entendant ce matin je me suis dit qu'on aurait peut-être pu aller voir ailleurs pour y intégrer plus de notions théoriques. Bon ça ça manque très clairement dans le travail, enfin pour moi en tout cas, dans le travail, c'est l'apport théorique par rapport à ce qui a été avancé. Bon il y a certains aspects par rapport au petit syllabus qu'on avait reçu qui ont été abordés dans le travail mais pas de manière très, enfin on n'a pas fait de lien direct. Et donc c'est vrai que si on avait eu plus de temps, peut-être que j'aurais été chercher d'autres documents venant de l'extérieur, d'autres ressources. (70:70)
- Sinon finalement c'était une bonne synthèse de ce qui avait été dit par H.(interviewé). Qui me semblait très claire par rapport à ce qu'H. (interviewé) avait dit. (72:72)
- Que quand on est innovateur il y a différentes manières de s'y prendre et le Power Point final de B.(enseignante) était une bonne synthèse finalement des différentes facettes possibles de l'innovation. Qu'est-ce que le changement apporte ? du rôle qu'on peut y jouer. (74:74)
- Et donc je me dis que pour moi ça va être maintenant le travail suivant, au fond, c'est de répondre un peu aux questions de ses conclusions dans notre projet. C'est vrai qu'il y avait des facettes là-dedans auxquelles je ne pensais pas du tout quand elle a parlé du prophète, du militant, etc. il y avait des choses auxquelles je ne pensais pas du tout. Je me dis oui c'est vrai ça pourrait arriver. Donc c'est vrai cet apport là. Disons qu'intuitivement je sens des choses et elle a mis un aspect théorique à ces choses. (74:74)
- Là il y a un élément de plus à cette activité c'est qu'il y a eu cette information qu'elle a donnée. A la limite cela aurait été intéressant que je te vois avant qu'elle vous en parle
- (Rires)... oui parce que c'est là où j'ai appris le plus. Bon maintenant ce que j'ai appris c'est que l'innovation n'est pas facile en soi, ça demande beaucoup de temps. C'est quelque chose que je soupçonnais avant mais maintenant qui m'est confirmée. (75:76)
- Mais finalement la présentation qu'elle a faite faisait partie du cours. Oui, disons que ça a permis de remettre les idées, de catégoriser, de restructurer, en fait c'est ça. Et c'est ça que je trouvais finalement important parce que je pense que si elle ne l'avait pas fait, je serais sortie de là en me disant je n'ai rien appris. (77:78)
- Bon oui, que l'innovation n'est pas facile oui mais quel est le rôle que je peux jouer par rapport à cette innovation en sachant qu'il y a différentes pistes possibles et ouvertes qu'il faut analyser maintenant et approfondir mais...des pistes auxquelles je n'aurais jamais pensé. Donc là j'ai appris des choses même si j'arrive pas à les reformuler les pistes. Mais voilà. Je dirais que ça a été important qu'elle restructure. (78:78)

Déroulement

Lancement de l'activité

- Comme on savait qu'on devait remettre le travail pour fin carnaval, la fin des vacances de carnaval, ça dépendait un peu des disponibilités d' H.(interviewé) aussi. En fait j'y ai pas réfléchi dans le temps. (20:20)

Etape 1 – Rédaction du questionnaire

- Finalement cette consigne a été mal comprise donc chacun a travaillé de son côté, donc chaque groupe de son côté. Et puis il y a 2 personnes dans le groupe qui se sont réunies parce qu'elles se voyaient souvent à Namur et qui ont élaboré tout un questionnaire(16:16)
- en même temps moi dans mon groupe j'avais déjà dit voilà déjà un premier jet de questions, j'avais dit bon c'est un premier jet, c'est pas réfléchi. (16:16)
- Et donc je pense que dans notre groupe on a lu ce questionnaire qui était élaboré par les deux collègues et une des deux était dans notre groupe aussi et donc on a un petit peu mélangé le tout et ce n'est qu'au sein du forum qu'on s'est un peu réparti la tâche. En ce sens que il fallait aller voir H.(interviewé) sur place, il fallait faire la synthèse et donc dans l'élaboration des questions finalement, le questionnaire des deux autres nous a beaucoup aidés, on n'a plus beaucoup travaillé dessus. (16:16)
- Au niveau des ressources, c'est vrai que pour élaborer les questions j'ai commencé par lire le syllabus, ça c'est au niveau de ressources matérielles, mais j'ai pas cherché à trouver d'autres choses plus loin. (18:18)
- Pour le questionnaire, c'est vrai que c'est moi qui ai été la 1^e sur le forum je pense, élaborer ces 2, 3 questions, (26:26)
- Voilà quelques pistes de réflexion, je commençais à poser quelques questions. Donc ça c'est le 173. (31:32)
- Qui disait qu'elle avait travaillé le week-end avec A. et elles ont élaboré tout un questionnaire. Donc voilà, et elles avaient par rapport aux différentes catégories de B.(enseignante) déjà élaboré des questions, donc moi ça me semblait déjà relativement complet, et je ne voyais pas ce que je pouvais rajouter par rapport à ce questionnaire. (38:38)
- Donc Claire a dû donner son avis ici je suppose, on va voir. Oui voilà, « elles ont fait un travail vraiment utile » et elle demandait la réaction des autres pour voir s'il fallait ajouter ou pas. (39:39)
- E. a mis un temps fou pour répondre parce qu'elle était fort occupée. Et je pense que c'est ici qu'E. donne son accord. On était 4 dans le groupe. Elle, elle proposait de rassembler les idées de tout le monde et d'en faire un questionnaire. Et c'est ce qu'elle a fait et c'est ce questionnaire là qu'on a pris. (39:39)
- Et alors il y a eu B.(enseignante) qui est arrivée mais un peu tard parce que nous on avait déjà fait l'interview, en disant je vais lire vos questionnaires et puis je vous ferai un feedback, qu'on n'a jamais eu d'ailleurs. Et je sais que Claire a répondu en disant je t'envoie le questionnaire qu'on a fait. (68:68)

Etape 2 – Interview

- On s'est mis d'accord pour le rendez-vous. En fait Claire a proposé plusieurs dates, parce que H.(interviewé) était libre à plusieurs moments et donc très vite F. et E. ont répondu qu'elles n'étaient pas libres. Moi il y avait plusieurs dates qui me convenaient, Claire il n'y en avait qu'une et finalement on a pris cette date là. (42:42)
- On a eu de la chance c'est que H.(interviewé) avait eu les questions avant et contrairement aux autres groupes, il nous avait répondu dans la nuit à 1h du matin par écrit. Donc on l'avait pas reçu le jour où on allait le voir mais il nous l'avait imprimé pour qu'on ait les réponses écrites déjà. (42:42)
- Et donc l'interview il a commenté un peu ce qu'il avait mis par écrit et puis nous on en a rajoutées quelques unes en fonction de ce qu'il a dit. On en a rajoutées par rapport au questionnaire. (42:42)

Etape 3 – Analyse et synthèse

- Et on a conclu qu'on se partageait, bon il y avait 4 questions auxquelles il fallait répondre, et donc Claire et moi après l'interview on s'est vite vues pour remettre les idées en place. (42:42)
- Et juste après l'entrevue on a pris ½ heure pour se répartir la tâche et voir un peu si on avait les mêmes points, et donc Claire a répondu à 2 questions sur 4 et moi à 2 autres questions sur 4. (42:42)
- Claire ne pouvant travailler que pendant la semaine de Carnaval et moi pouvant y travailler avant, j'ai dit je t'envoie le tout, comme ça tu en fais un document qu'on envoie aux deux autres et E. était chargée de le retravailler et F. de mettre les commentaires et E. de le retravailler pour le présenter convenablement. Et c'est ce que s'est passé. (42:42)
- Et suite à la synthèse d'E., on a encore changé l'un ou l'autre aspect il me semble. Et E. a fait la synthèse définitive je pense. (43:43)
- Nous on a synthétisé...en fait dans le questionnaire de F., il y avait le pourquoi de l'innovation mais il y avait toute une série de sous-questions. Mais nous a répondu au pourquoi de l'innovation mais en

synthétisant les différentes réponses. On a fait un texte cours, on n'a pas repris chaque question séparément. Moi c'était la synthèse brute de l'interview, E. a remis ça en forme, elle a fait des belles phrases, elle a supprimé certaines choses qu'on avait écrites, elle a retransformé. Et c'est ça qui a été envoyé à B.(*enseignante*). Et donc E. nous a remis ça sur la plate-forme, nous a demandé notre avis, et voilà. (45:45)

- j'avais une question que j'ai posée au groupe, maintenant je me souviens. J'ai fait la synthèse et je me suis un petit peu centrée sur l'évaluation au moment de l'interview avec H.(*interviewé*), parce que ça m'intéressait de savoir comment il évaluait les différentes choses qu'il avait mises sur pied, et je ne savais pas vraiment si ça faisait partie de l'innovation, pour moi je trouvais que non l'évaluation ne faisait pas partie de l'innovation, et je demandais si je devais mettre un mot dans la synthèse ou pas et puis finalement le groupe a décidé que oui. (47:47)
- je sais que Claire a dit qu'elle ne serait jamais prête. (cherche) voilà ici. Non c'est avant, Claire...(cherche)... ou alors elle l'a envoyé en email. Parce que je sais qu'elle a envoyé des mails. (48:48)
- Donc elle a envoyé un mail le 1^e week-end des vacances de carnaval donc vers le 1^e mars, en disant qu'elle était très fatiguée et qu'elle ne savait pas si elle arriverait à faire le travail. Ça c'était le 1^e mail et le lendemain on en a reçu un 2^e nous disant, écoutez de toute façon, ça va me turlupiner toutes les vacances alors je fais le travail tout de suite et elle nous a envoyé sa synthèse. (48:48)
- Et suite à ça, elle a fait la synthèse qu'elle a proposé à H (*interviewé*) avant de l'envoyer à B.(*enseignante*). Pour qu'il soit d'accord avec ce qu'on y mettait. Et là je n'ai pas eu de réponse. (56:56)
- Ah c'est peut-être bien ici, c'est peut-être pas par mail qu'elle l'a envoyé, oui c'est ça. « Je tarde, il va de soi que si je tarde trop j'en prendrai l'entière responsabilité auprès de B.(*enseignante*) » « nous assumerons avec toi, est-ce que tu veux un coup de main ? de toute façon c'est pour vendredi. Donc ça c'est quand elle disait qu'elle n'avait pas le temps, « je relis la partie de F. aujourd'hui et la tienne quand tu auras eu le temps de l'envoyer ou que tu me donneras des éléments pour avancer... » et finalement toujours le même jour, « tout compte fait, plutôt que de me gâcher tout le reste des vacances, ... » (57:57)
- On ne s'est pas beaucoup vues parce qu'on n'a pas les mêmes cours. Donc c'était surtout par le forum. (63:63)

2.3 BUTS POURSUIVIS

ENTRETIEN 1

[But : apprendre - changer comme personne]

- je me sentirai probablement mieux par rapport à certaines incertitudes mais c'est toujours le professionnel finalement. Si je suis mieux au boulot je serai mieux dans ma famille. (20:20)
- c'est chouette de pouvoir continuer et de progresser (20:20)

[But : apprendre - quelque chose]

- Au niveau avantages, au niveau personnel je crois que je vais apprendre, bon je n'ai pas de formation pédagogique de base, puisque bon j'ai fait une agrégation, c'est pas ça qui m'a appris tous les aspects de la pédagogie. Et c'est quelque chose qui m'intéresse depuis longtemps. Les sciences de l'éducation, parfois je me dit, flûte c'est ça que j'aurais dû faire, plutôt à la base, bien je ne regrette pas mon choix. Et donc c'est quelque chose qui m'intéresse la pédagogie, comment apprendre, la motivation. Donc je pense que je vais quand même retirer quelque chose de ça. (14:14)
- Je pense quand même que j'aurai des savoirs plus développés que je n'ai maintenant en termes de pédagogie, peut-être en termes de technologie. (22:22)
- Ce qui me manquait moi par rapport à ce projet c'était l'utilisation pédagogique du multimédia (6:6)
- je me dis , peut-être que je vais apprendre et je vous passerai tout ça. Donc je pourrai peut-être apporter des choses du fait de ce que je vais apprendre ici. (50:50)
- je sentirai probablement plus experte que je ne suis maintenant au départ dans ces nouvelles technologies. (52:52)

[But : transfert prat/perso]

- Ce qui a motivé ce choix c'est que depuis septembre l'année passée j'ai un mi-temps multimédia au sein de mon école d'infirmière et donc pour créer une cellule multimedia. (6:6)
- maintenant il est temps de passer dans le concret et de mettre sur pied (6:6)
- J'espère qu'au niveau professionnel, j'aurai un bagage suffisant pour pouvoir mettre des projets en place au sein de l'école, et faire avancer l'utilisation des TICES dans l'institut où je travaille. (20:20)

- Je verrai plus clair dans cette fonction de cellule multimedia parce que pour l'instant j'ai l'impression d'être dans le brouillard complet. Donc là je crois qu'il y a des pistes qui vont s'ouvrir. Et donc plus de satisfaction au niveau du travail. De voir les choses bouger, avancer (22:22)
- pour l'instant c'est vrai que je me sens un peu seule dans mon établissement donc je me dis que j'aurai plus d'armes aussi peut-être pour pouvoir faire bouger les choses. Arriver avec des projets concrets. Parce que pour l'instant j'ai l'impression que je peux aller tous azimuts mais sans vraiment voir ce vers quoi ça va mener. Et donc là je pense que je vais avoir des pistes qui me permettront de dire à ma directrice, mais voilà, c'est ça qui faut, c'est vers là qu'on doit aller. Et de faire des propositions concrètes. Parce que pour l'instant il n'y a rien de concret si ce n'est qu'on va peut-être avoir une salle informatique. (24:24)

[But : transfert prat/perso - avec d'autres]

- J'espère aussi pouvoir convaincre mes collègues de l'utilisation rationnelle, parce que tout ne doit pas se faire comme ça non plus, et de pouvoir les former, parce que il y en a qui au niveau informatique ne sont nulle part. (20:20)
- Que je pense que je peux apporter certaines choses à mes collègues en tout cas. Parce que je repense à cette 4^e onco et à l'APP, je sais qu'aujourd'hui on voyait méthodologie de la formation des tuteurs, et on patauge un peu parce que c'est la 1^e fois, les 2 collègues qui faisaient tuteurs ne savaient pas bien où se situer, et je me dis, peut-être que je vais apprendre et je vous passerai tout ça. Donc je pourrai peut-être apporter des choses du fait de ce que je vais apprendre ici. Que je pourrai peut-être aussi faciliter la mise en pratique de certaines choses. (50:50)

[But : être en relation]

- Sinon au niveau social je ne sais pas. En voyant les personnes ressources ce matin, je me disais tout compte fait, c'est vrai que si ça me plaît je me proposerais bien. Mais on verra. On n'est qu'au début. Je ne suis qu'à la 2^e séance. (20:20)

[But : externe]

- je pense qu'au sein de l'école j'aurai cette image aussi d'experte (52:52)

ENTRETIEN 2

[But : apprendre - changer comme personne]

- pour l'instant je suis assez insatisfaite de la façon dont je fonctionne donc j'espère que je serai plus satisfaite comme ça. (13:13)
- Et que donc j'aurai peut-être plus confiance en moi aussi pour tenter des petites innovations. (36:36)

[But : transfert prat/perso]

- Et d'autre part c'est de faire évoluer d'un cours magistral à des cours beaucoup plus actifs et donc j'espère que, je sais bien que ça va se faire de jour au lendemain mais que d'ici à ma pension, cela aura évolué au sein de l'institut. (11:11)
- Et peut-être une réorientation professionnelle, ça je sais pas encore, mais peut-être plus centrée sur les technologies. (11:11)
- Enfin maintenant il faut la mettre en pratique, enfin ce que j'ai envie de faire c'est de mettre en pratique. (7:7)
- nous on doit absolument changer nos méthodes, ça, il n'y a rien à faire. (13:13)
- Et que même si au début, parce que je fonctionne par essais et erreurs, que même si au début ça ne va pas, je trouverai à améliorer les choses. (36:36)

[But : transfert prat/perso - avec d'autres]

- Je pense que je vais encore plus m'investir dans des projets avec les collègues cette fois-ci c'est-à-dire que je vais montrer aux collègues ce qu'il y a moyen de faire ou leur expliquer ce qu'il y a moyen de faire et à partir de leur projet travailler avec elles donc je me vois plus comme chef de projet au sein de l'institut. (11:11)

[But : externe]

- peut-être qu'aux yeux de mes collègues je serai plus experte (15:15)

ENTRETIEN 3

[But : intérêt]

- Et le DES, je l'avais dis à ma présentation de mémoire, est très intéressant car on avait les 2 aspects. Et que pour moi c'est ça que je recherchais. (57:57)

ENTRETIEN 2**[Effet : satisfaction]**

- je suis très contente de cette formation (40:40)

[Effet : apprendre - changer comme personne]

- je suis en plein évolution, évolution positive (36:36)

[Effet : transfert prat/perso]

- sur le plan personnel je dirais que ça me fait évoluer, dans ma méthodologie par rapport aux étudiants, ça c'est sûr. (7:7)
- j'évolue au niveau professionnel, par rapport à ma façon d'envisager l'apprentissage. Bon maintenant il n'est pas dit que je vais utiliser les technologies à tort et à travers, mais par rapport à la façon d'apprendre des gens, que j'avais peut-être tendance à croire que tout le monde apprenait comme moi, et bon je me rends compte que c'est pas vrai du tout. (36:36)

ENTRETIEN 3**[Effet : satisfaction]**

- moi j'y étais toujours avec enthousiasme (43:43)
- je suis très contente de l'avoir fait (12:12)

[Effet : satisfaction] [Perc_Dispo : P+]

- Je l'ai déjà dit, j'ai été à chaque cours de manière, enfin, avec bonheur (43:43)
- Donc j'y ai été à chaque fois, mais je l'avais dit la fois passée, avec grand bonheur (43:43)

[Effet : apprendre - changer comme personne]

- Je dirais après coup au niveau professionnel, je me sens plus sûre de moi au niveau de l'utilisation pédagogique de l'informatique par rapport à mes collègues de travail. (4:4)
- Et je dirais que je me sens plus forte de pouvoir arriver avec des projets en disant, bien voilà c'est ce que je pense, voilà vers quoi on devrait tendre (4:4)
- Au niveau personnel, comme je suis quelqu'un qui n'a pas une grande confiance en moi, ça m'a permis d'acquiescer une confiance en moi. (4:4)
- Je dirais que ça m'a remotivée dans ma profession (43:43)
- Que finalement je me sentais bien dans ma peau, plus sûre de moi, que ça me permet aussi de m'affirmer face à ce rôle que j'ai dans l'école de multimédia (62:62)

[Effet : connaître et/ou appliquer]

- Et ça le DES m'avait apporté certains éléments par exemple par rapport au tutorat. (12:12)
- C'est vrai que j'avais pris l'APP, l'apprentissage par résolution de problème de D.(enseignant), (14:14)

[Effet : transfert prat/perso]

- Que j'ai des tas de projets en tête que j'aimerais voir se développer, (4:4)
- Des projets j'en ai en tête et ils ne sont pas encore précis, et il faut voir les moyens qu'on aura. Mais ils sont là. (4:4)
- je vais peut-être laisser tomber des cours l'année prochaine pour m'orienter plus vers l'utilisation de l'informatique. (4:4)
- Mais au niveau du tutorat, il y a des choses qui ont évolué. Et ça le DES m'avait apporté certains éléments par exemple par rapport au tutorat. (12:12)
- et même le tutorat par enseignement à distance nous donne des pistes pour faire un tutorat en présentiel. (14:14)
- Et donc je vais essayer pour la 1^e fois la méthode LQRT quand elles reviennent de stage, j'essaie d'appliquer des tas de petits tests tout au long du cours. (18:18)
- je leur ai prouvé que j'étais quelqu'un de capable, parce que bon j'ai eu un très bon résultat et ils étaient assez étonnés je pense. Surtout qu'ils sont un peu en train de patauger dans les études supérieures. Donc ils ont vu qu'il y avait quand même moyen en travaillant d'y arriver. Ça c'est peut-être un aspect positif (62:62)

[Effet : transfert prat/perso - avec autres]

- Et je pense aussi qu'il va falloir et c'est pour ça que je vais voir les coordinatrices pédagogiques cet après-midi, que toute seule dans mon coin ça ne sert à rien, je vais pas y arriver. Il faut qu'on travaille ensemble. (16:16)
- ça va me permettre aussi de développer des tas de projets. Donc que je vais me mettre en projet. Si je ne le suis pas déjà. Qu'il va maintenant falloir convaincre les collègues de l'aspect positif que ça peut apporter dans leur pédagogie, et qu'il va falloir aussi travailler sur les peurs des gens. (62:62)

[Effet : être en relation/réseau]

- Bon j'étais enthousiasmée par le projet puisque cette année j'ai décidé d'être personne ressource. C'est parce que j'avais envie de garder un contact en fait avec (4:4)
- Oui dans le DES et d'avoir un contact avec les gens du DES. Et puis il y a plusieurs de mes collègues qui le sont aussi donc ça va permettre de se retrouver aussi via les forums. Et puis on a développé une liste de diffusion et donc c'est enthousiasmant. (6:6)
- Vraiment ça m'a ouvert des portes et des horizons, et c'est bien pour ça que je garde le contact avec le DES (12:12)

2.5 CONTEXTE PERSONNEL : CONTRAINTES

ENTRETIEN 1

[Contexte : Contr - charge]

- Maintenant au niveau contraintes, c'est que je travaille temps plein donc que ça se rajoute (14:14)
- Mais c'est vrai que depuis le début de l'année parce que j'ai de nouveaux cours à préparer, je travaille tous les jours pour l'instant, tous les soirs, tous mes week-end. J'ai pas beaucoup de loisirs pour l'instant. (14:14)

ENTRETIEN 2

[Contexte : Contr - charge]

- Je suis passée par une phase de découragement. Je pense que c'est un peu normal car on a énormément de travaux. Et donc sur le plan personnel j'arrivais juste à assumer mes travaux mais pas d'avancer dans mon projet. Et comme le temps passe, je m'inquiétais un petit peu. (5:5)

[Contexte : Contr - organisation]

- Au niveau familial, des hauts et des bas, dans le sens que c'est vrai que comme j'ai pris 2 cours sur les produits multimédia j'ai cours pratiquement tous les vendredis, et beaucoup de samedis il y a parfois des tensions parce que c'est vrai qu'au départ, il était mis dans la brochure que c'était 1 fois par mois (7:7)

ENTRETIEN 3

[Contexte : Contr - charge]

- en juillet je me suis dit, c'est pas possible, qu'est-ce que j'ai fait pendant un an. C'est pas possible, c'est de la folie. Parce que finalement je n'ai fait que ça tout le temps. C'est-à-dire que j'ai assuré mon temps- plein au boulot et puis en dehors de ça, tous mes week-end y sont passés ou à peu près. Et une collègue m'a dit mais comment tu fais. Et j'ai dit écoute quand t'es dedans tu continues, tu suis et tu y vas. Si tu veux aboutir au projet, t'as pas d'autre choix que d'avancer, d'avancer. Mais c'est vrai qu'en juillet je me suis dit, c'est de la folie, j'aurais jamais dû faire ça. (10:10)
- Une année dure, en juillet j'ai un peu décompensé (12:12)

2.6 CONTEXTE PERSONNEL : RESSOURCES

ENTRETIEN 1

[Contexte : Ress - perso]

- je suis hypermotivée donc pour l'instant ça va, je vois pas trop le travail que j'aurai à fournir donc pour l'instant ça ne me fait pas trop peur (14:14)
- Je m'en fais pas trop, je suis une bosseuse, à l'école on me reconnaît ça, donc, que je travaille. On verra. On arrivera à planifier tout ça (14:14)

[Contexte : Ress - soutien fam/social]

- Ma famille a très bien réagi (8:8)
- C'est vrai que j'ai de grands enfants donc ils peuvent comprendre aussi, ils sont aussi aux études supérieures maintenant, enfin les 2 aînés en tout cas, et j'ai un mari qui est très compréhensif par rapport à ça heureusement et qui me soutient et qui m'aide. (14:14)

[Contexte : Ress - soutien prof]

- Et ma directrice n'y connaissant absolument rien, mais quand je dis absolument rien, c'est absolument rien en ordinateur et en informatique mais me soutenant à 100% puisque c'est elle qui a demandé ce mi-temps multimédia, je savais que je serais soutenue au niveau de l'école aussi. Et même financièrement l'école intervient dans ma formation. (8:8)

- A l'école on est fort centré aussi pédagogie puisque on a un référentiel en compétences qu'on a travaillé pendant pas mal d'années, maintenant on va vers le socio-constructivisme avec les entretiens d'explicitation et tout ça, par rapport aux stages, donc je suis entourée d'une école qui me pousse aussi quelque part. ça j'ai de la chance. (14:14)

ENTRETIEN 2**[Contexte : Ress - soutien prof]**

- j'ai un peu présenté ce que je faisais dans ce DES à l'ensemble de mes collègues, lors d'une réunion générale et à ma direction, et donc on attend la suite avec impatience. (7:7)

ENTRETIEN 3**[Contexte : Ress - perso]**

- Mais c'est vrai que je suis de nature quelqu'un de très ouvert donc le changement ne me fait pas peur en soi (14:14)
- c'est déjà ce qu'on m'a dit lors de ma présentation de mémoire, on m'a dit quel enthousiasme ! je soulèverais des foules. (20:20)

2.7 EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE HORS ET DANS LE DISPOSITIF

ENTRETIEN 1**[EA_HORS_DISP_COMMENT : en agissant seul]**

- Et puis je suis une autodidacte aussi. J'aime bien prendre un livre, word c'est comme ça que je l'ai appris. J'ai démarré avec un livre à côté de moi, puis quand j'avais un problème j'allais voir dans la table des matières. Et Internet aussi, j'aime bien découvrir, je suis curieuse de nature(12:12)

[EA_HORS_DISP_COMMENT : en sollicitant et en exploitant de l'aide]

- Oui ce qui faut savoir c'est que depuis l'année passée j'organise des formations individuelles en Power Point pour que les profs soient formés à cet outil, et donc j'aurais pu, au lieu que ce soit moi qui me mette derrière le clavier, me mettre à côté et que le prof le fasse lui-même. Je pense qu'elle aurait plus appris. (46:46)

2.8 PERCEPTION DU DISPOSITIF

ENTRETIEN 1**[Perc_Dis : engagement + : individualisé]**

- ce que j'aime bien ici c'est le projet, la mise en projet, l'apprentissage par problèmes entre guillemets même si on ne le cite pas comme ça mais c'est plus ou moins ça(16:16)
- Ce qui me manquait moi par rapport à ce projet c'était l'utilisation pédagogique du multimédia et je pense que je vais trouver la réponse ici(6:6)

[Perc_Dis : engagement + : motivant]

- depuis que je suis ici j'ai été chercher des livres, j'ai été sur les sites, j'ai été voir les dossiers complémentaires, parce que j'ai envie, je suis motivée pour. (16:16)

ENTRETIEN 2**[Perc_Dis : engagement + : individualisé]**

- Il y a un cours qui m'a beaucoup aidée, j'ai pris le cours sur la conception d'un cahier des charges et donc là je suis bien obligée d'avancer dans mon projet donc c'est très bien. (5:5)

[Perc_Dis : Charge] [Perc_Dis : pour apprendre -]

- Ce qui me dérange enfin, je me rends compte qu'il y a un tas de choses que je pourrais lire et approfondir et c'est là où j'ai pas le temps. Et comme je suis plutôt une perfectionniste, quelque part ça m'embête un peu. Mais bon je me dis que j'ai le temps de lire tout après. (44:44)

ENTRETIEN 3**[Perc_Dis : engagement + : individualisé]**

- Pour moi c'était un peu la bulle d'oxygène dont j'avais besoin. (43:43)
- qu'en fonction de son projet, on peut choisir tel ou tel cours qui va intervenir plus dans le projet. Mais qu'il y a un projet à remettre, ça c'est la base, c'est la condition pour commencer le DES. Parce que sans projet c'est difficile, on est même pas admis je pense. Mais que le projet ne doit pas être

très clair dans la tête non plus, qu'il peut se développer tout au long de l'année. Et que beaucoup de choses tournent autour de ce projet. (57:57)

[Perc_Disp : flexibilité -]

- Au niveau organisation, je dirais que parfois on était prévenu un peu tard des changements ou des nouveaux cours qui allaient avoir lieu. (43:43)

[Perc_Disp : engagement + : motivant]

- Si on est motivé, on accepte beaucoup de choses. (43:43)
- Je trouvais ça très gai, très positif. C'est vrai que j'essayais de les faire le plus rapidement possible les travaux, justement parce que j'étais motivée et enthousiasmée (47:47)

2.9 PERCEPTION DU DISPOSITIF : FINALITES

ENTRETIEN 1

[Perc_Disp : pour la pratique]

- ça fait 20 ans maintenant que je travaille dans cette école, j'ai du recul, j'ai de l'expérience. Ce que les jeunes n'ont pas, c'est difficile pour elles d'avoir ce recul et d'avoir cette réflexion par rapport à leur travail. C'est ça que j'aimais bien ici aussi. C'est que ça me permet de faire une petite mise au point sur mes pratiques. Ce que j'aspirais depuis pas mal de temps, mais toute seule c'est un peu difficile. pour ça aussi je suis contente. (18:18)

ENTRETIEN 2

[Perc_Disp : contenu +]

- en fait les cours sont très intéressants et donc ça m'a motivée à continuer. (7:7)
- Mais c'est vrai que j'ai choisi les bons modules je pense, spécialisés, franchement j'en regrette pas un et j'attends avec impatience celui de samedi. (44:44)

[Perc_Disp : Charge] [Perc_Disp : pas pour apprendre]

- Ce qui me dérange enfin, je me rends compte qu'il y a un tas de choses que je pourrais lire et approfondir et c'est là où j'ai pas le temps (44:44)

ENTRETIEN 3

[Perc_Disp : contenu +]

- Et le DES, je l'avais dit à ma présentation de mémoire, est très intéressant car on avait les 2 aspects (57:57)
- je garde le contact avec le DES parce que je sens que c'est quelque chose qui va, bon l'informatique pédagogique c'est quelque chose qui va se développer. (12:12)

2.10 PERCEPTION DU DISPOSITIF : ENVIRONNEMENT

ENTRETIEN 3

[Perc_Disp : Env. non adapté]

- Au niveau matériel c'est vrai que webct, c'est parfois un peu casse-pieds, c'est un peu lourd (43:43)
- Dans l'environnement webct, ce qui m'embêtait c'est que parfois pour se connecter c'était très difficile. Pour avoir accès aux forums et des choses comme ça, il y a un moment donné où ça a foiré complètement, il y avait pas moyen de rentrer dedans, c'était plutôt ça. (49:49)

[Environ : usage]

- Les forums surtout, j'allais quand même voire les notes de cours, de temps en temps j'allais voir où les étudiants se présentaient, l'agenda évidemment, le calendrier. Le porte-folio, je l'ai pas tellement utilisé, parce que d'une part j'avais tout sur mon ordinateur et que j'envoyais tout à ma personne ressource comme ça. Donc je l'ai moins utilisé. (51:51)
- Oui c'est ça. Tous les documents, le carnet de bord, pouvaient être dessus, les travaux, et ça c'est vrai j'ai pas tellement utilisé. Les bibliographies j'avais été les voir aussi. Et tout ce qui était document annexe, j'ai au moins été jeté un coup d'œil. Je me souviens même si j'ai pas beaucoup travaillé avec, j'ai au moins été jeter un coup d'œil. (53:53)

2.11 PERCEPTION DU DISPOSITIF : ARTICULATION PRESENCE/DISTANCE

ENTRETIEN 2**[Perc_Dis : P+]**

- j’y allais à chaque fois avec joie car j’étais sûre d’apprendre quelque chose. Là je ne vois pas. Je suis toujours sortie de ces journées de formation très contente. (27:27)
- chaque fois j’y vais très contente et en me disant, aller c’est gai. Donc je n’y vais pas du tout avec des pieds de plombs. Et je ressors de là contente même s’il y a beaucoup de travaux et tout ça. C’est vrai que j’en sors contente. (44:44)

ENTRETIEN 3**[Effet : satisfaction] [Perc_Dis : P+]**

- Je l’ai déjà dit, j’ai été à chaque cours de manière, enfin, avec bonheur (43:43)
- Donc j’y ai été à chaque fois, mais je l’avais dit la fois passée, avec grand bonheur (43:43)

[Perc_Dis : P (Lien social) / D (Climat +)] [Perc_Dis : Sup_SA présentiel]

- Maintenant bon, c’est vrai que je pense qu’un truc comme LEARN-NETT doit être plus compliqué parce que on ne voit pas les autres tandis qu’ici on se connaissait finalement. Et donc de travailler à distance quand on connaît les gens c’est nettement plus facile. En tout cas pour moi, j’ai plus facile, j’ai besoin d’avoir un visage, d’avoir eu un contact physique entre guillemets avec la personne, ne fût-ce que pour pouvoir mettre un visage derrière le message que je reçois. (47:47)

[Perc_Dis : P/D +]

- Je lui dirais qu’il y a 2 aspects. Il y a l’aspect présentiel et l’aspect à distance (57:57)

2.12 PERCEPTION DU DISPOSITIF : ROLE DES INTERACTIONS SOCIALES

ENTRETIEN 3**[Perc_Dis : Sup_SA +]**

- J’avais une très bonne personne ressource aussi(43:43)
- C’est vrai que les autres du groupe sont importants aussi parce que c’est un soutien tout au long de l’année. Et donc le groupe est quelque chose d’important aussi. On s’était fait la réflexion que le groupe avait été un moteur dans l’apprentissage et dans l’avancement des travaux. (55:55)
- Et pour nous aider, on a un promoteur et une personne ressource. La personne ressource étant un ancien du DES. Et donc si on a une difficulté on peut toujours s’adresser à lui (57:57)
- Que c’est très gai, que les gens du Des sont des gens assez ouverts et jovial, et que c’est vraiment très gai (57:57)

[Perc_Dis : Sup_SA présentiel]

- J’ai eu de la chance parce que la personne ressource, je l’avais vue avant sans qu’il le sache en réunion avant. Donc dès qu’on m’a donné son nom, je savais qui c’était. C’est vrai que je me suis dit que c’était quelque chose d’important, c’est que faire tout en enseignement à distance, ça me plairait pas. (47:47)

[Perc_Dis : P (Lien social) / D (Climat +)] [Perc_Dis : Sup_SA présentiel]

- Maintenant bon, c’est vrai que je pense qu’un truc comme LEARN-NETT doit être plus compliqué parce que on ne voit pas les autres tandis qu’ici on se connaissait finalement. Et donc de travailler à distance quand on connaît les gens c’est nettement plus facile. En tout cas pour moi, j’ai plus facile, j’ai besoin d’avoir un visage, d’avoir eu un contact physique entre guillemets avec la personne, ne fût-ce que pour pouvoir mettre un visage derrière le message que je reçois. (47:47)

[Perc_Dis : Sup_SA + médiatisé]

- Et puis c’était gai d’avoir une réflexion au tout premier, j’avais A. comme correspondant et quand on avait des travaux à deux, c’était gai de pouvoir correspondre comme ça. (47:47)
- S.(assistante) et B.(enseignante) sont vraiment à la disposition des étudiants, donc c’est très gai de savoir que si on a un pépin on eut faire appel à eux et qu’ils répondent, ils mettent pas un temps fou avant de réagir. Donc ça c’est très gai. (55:55)

[Perc_Dis : Sup_SA -]

- promoteur je suis un petit peu déçue (43:43)
- Oui c’est ça. Je suis un peu déçue parce que c’est vrai que je lui ai envoyé mon mémoire et je n’ai pas eu de réponse avant un mois, et le temps défilait et je voyais le moment où il fallait le remettre. Quand je suis arrivée à avoir finalement un entretien avec lui, il n’avait pas le mémoire avec lui. (45:45)

[Perc_Displ : Sup_SC +]

- J'ai même fait le travail d'une autre, enfin elle avait pas d'ordinateur donc elle est venue le faire ici, on l'a fait ensemble. **(47:47)**
- bon ça dépend un peu des candidats dans le groupe mais que le groupe peut aussi être un apport d'expériences très intéressant **(57:57)**

3. CLAIRE

3.1 EXPERIENCES SIGNIFIANTES

ENTRETIEN 1

Expérience signifiante positive 1 (32 :32)	Situation - [Présentielle] [Pratique professionnelle] <ul style="list-style-type: none"> je suis partie en brousse retrouver des étudiants qui étaient déjà sortis de la formation(32:32) C'était il y a bien une dizaine d'années, je travaillais aux îles Comores, je travaillais au niveau régendat donc je formais de futurs professeurs de français de collège donc de futurs régents(32:32)
---	---

[ES_Comment : en agissant seul] [ES_Interactant : action]

- les voir travailler, donc conseillère pédagogique, voir ce qu'ils faisaient. Je me suis rendu compte qu'ils enseignaient au niveau de leurs gosses, de petits ados, ils avaient repris des pans entiers du cours que je leur avais donné, (32:32)

[ES_Effet : apprendre – changer comme personne]

- je me suis dit que j'avais complètement raté, enfin complètement raté, que j'avais été à côté de la plaque, que c'était pas comme ça que j'aurais dû leur enseigner la matière, que j'aurais dû leur enseigner le français, à l'époque je leur donnais des cours de grammaire, avec la perspective qu'eux-mêmes donneraient un cours à ce niveau-là mais à des gosses. (32:32)
- Ça m'a bouleversée car je me suis dit que j'avais perdu mon temps, que je leur avais fait perdre leur temps aussi, que je n'avais pas été utile. (32:32)
- Et ça m'a bouleversée, je me suis dit que j'avais raté mon boulot. (32:32)
- Et ça m'a bouleversée, je me suis dit, je suis un mauvais prof. Il faudrait que je sois beaucoup plus pédagogue. Et donc je crois que j'ai appris quelque chose à ce moment-là. Et ça a déterminé, suite à ça, j'ai décidé de faire un stage, en formation de formateurs, Pour moi ça a été une vraie expérience d'apprentissage de me rendre compte qu'il y a quelque chose qui ne va pas dans ce qu'on fait et donc décider de changer, décider de faire autre chose, de fonctionner autrement. (32:32)

Expérience signifiante positive 2 (34 :34)	Situation - [Présentielle] [Traitement Collectif] <ul style="list-style-type: none"> Ben là maintenant récemment il y a 15 jours. Quand j'ai raconté ce que je viens de te raconter, je crois que c'est B.(enseignante), c'est B.(enseignante) ou B.(enseignante), a renchéri, il y 2 ou 3 personnes qui ont parlé de leur expérience d'apprentissage(34:34)
--	---

[ES_Comment : en ayant des interactions riches] [ES_Inter_verb: S↔E]

- Quand j'ai raconté ce que je viens de te raconter, je crois que c'est B.(enseignante), c'est B.(enseignante) ou B.(enseignante), a renchéri, il y 2 ou 3 personnes qui ont parlé de leur expérience d'apprentissage, et toutes c'était dans les mêmes termes, une sorte de rupture, une sorte de choc par rapport à quelque chose qu'on croyait et chez tous c'était une envie de changer, alors elle a renchéri là-dessus, elle a dit bon, semble-t-il effectivement, une expérience d'apprentissage ça peut être ça, ça peut être vécu comme ça, comme une sorte de rupture, d'envie de changement, etc. (34:34)

[ES_Comment : en agissant seul]

- puis quand je suis allée dans les notes de cours, c'était décrit en long et en large, (34:34)

[ES_Inter_verb : E↔C]

- il y 2 ou 3 personnes qui ont parlé de leur expérience d'apprentissage, et toutes c'était dans les mêmes termes, une sorte de rupture, une sorte de choc par rapport à quelque chose qu'on croyait et chez tous c'était une envie de changer, alors elle a renchéri là-dessus, (34:34)

[ES_Effet : connaître et/ou appliquer]

- J'ai appris que je fonctionnais de manière assez, enfin c'est hiérarchisé, il y a plusieurs conceptions de l'apprentissage, ça peut simplement être augmenter ses connaissances, comprendre, si je me

souviens bien, ça peut être transmettre, enfin je sais plus et au sommet c'est changer, changer même personnellement, être touché au niveau de son être. (34:34)

ENTRETIEN 2

Expérience significative positive (17 :25)	Situation - [Présentielle] [Prise d'information] <ul style="list-style-type: none"> • où à son dernier cours, il parlait justement des TIC dans l'enseignement(17:17) • Je pense à un cours qu'on a eu avec C.(enseignant) (17:17)
--	---

[ES_Comment : en discutant] [ES_Inter_verb: S↔E]

- il disait un peu ce que je viens de dire à la question précédente, c'est-à-dire qu'on a parfois l'impression de se heurter à une montagne. Moi je me souviens lui avoir dit que je le trouvais un peu pessimiste. Alors il m'a dit non c'est pas pessimiste, c'est objectif. (17:17)

[ES_Perc_Sit : Approche enseign +]

- Le fait de comprendre dans le livre ce qu'il explique si bien de manière si imagée, voilà, moi je lie ça à son côté excellent pédagogue, la qualité qu'il a est d'utiliser un vocabulaire très imagé, avec des comparaisons. (23:23)

[ES_Perc_Sit : Sup_SA Climat +]

- Puis il met de l'humour en plus donc ça te détend parce que parfois moi je suis crispée, quand on entre dans des détails technologiques moi ça me crispe, parce que je me sens très nulle par rapport à d'autres qui sont beaucoup plus loin à ce niveau là, qui connaissent beaucoup de choses. (23:23)

[ES_Perc_Sit : Sup_SA Climat +] [ES_Inter_verb : C↔C]

- puis il y a tout le dynamisme du groupe qui fait que 1 pose une question, c'est pas toujours lui qui y répond, ce sont des autres, c'est animé, c'est vivant. (25:25)

[ES_Perc_Sit : charge]

- il donne toujours un travail quand on est absent, on doit faire un travail de remplacement, je ne suis pas arrivée à le faire, je suis toujours en retard à ce niveau là. Je me souviens de la date parce que j'ai eu un accident ce jour-là, ça date du 13 décembre et j'ai toujours pas réussi à faire le travail parce que je me suis rendu compte que ça me prendrait beaucoup plus que les 3 heures que j'aurais passées en présentiel. (23:23)
- Je comprenais ce qu'il disait et quand je dois lire dans le syllabus, je comprends pas, facilement en tout cas. Il faudrait que je lise 5 ou 6 fois. (23:23)

[ES_Effet : connaître et/ou appliquer]

- Enfin C.(enseignant) j'ai appris énormément parce que tout ce qui est technologique je n'y connaissais vraiment rien, je trouvais ça un petit peu magique. C'est pas si magique que ça, ça il l'a bien démontré. Bon à ce niveau là j'ai appris beaucoup. (17:17)

Expérience significative négative (27 :41)	Situation - [Présentielle] [Prise d'information] <ul style="list-style-type: none"> • Le dernier cours, moi j'ai raté le 4^e cours de C.(enseignant) (28:29)
--	--

[ES_Inter_verb : E→C]

- il a consacré les 3 derniers quart d'heure, à parler non plus de technologie(33:33)

[ES_Perc_Sit : Pb Approche d'enseign]

- Que j'avais raté le cours précédent, donc je dirais que j'étais larguée dans le sens où, pourtant il fait chaque fois un rappel, il y consacre même 20 bonnes minutes, mais bon c'était trop complexe pour moi. (35:35)

[ES_Perc_Sit : charge]

- ce cours se donne de 4 à 7, à Namur le vendredi, moi je sors aussi d'une journée de cours que j'ai donnés, et bon t'arrive déjà un peu fatigué(33:33)
- ça m'aurait pris beaucoup trop de temps
Pour lire le document
Oui, beaucoup plus que les 3 heures. Moi mon temps est très compté, j'ai autre chose à faire (37:39)

[ES_Perc_Sit : valeur de la tâche +]

- j'étais quand même contente d'être là parce que c'est ce qui m'intéressait le plus parce que mon projet c'est justement intégrer le réflexe des nouvelles technologies à l'école où je suis donc c'était intéressant. (33:33)

[ES_Effet : décrochage]

- Moi j'ai raté le 4^e cours et au 5^e j'étais larguée, complètement larguée. Et je me suis dit que j'aurais mieux fait de ne pas venir parce que je me sentais idiote. (33:33)

ENTRETIEN 3

Expérience signifiante positive (18 :32)	Situation - [Présentielle] [Prise d'information] <ul style="list-style-type: none"> • je me souviens de la matinée, un samedi,(18:18) • c'était co-animé, M.(<i>enseignante</i>) avait commencé le matin, elle avait parlé de l'approche systémique, d'un point de vue historique et puis B.(<i>enseignante</i>) avait continué et elle avait abordé tout ce qui était régulation, (20:20)
---	--

[ES_Comment : en exploitant de l'aide] [ES_Inter_verb : E→C]

- elle avait parlé de l'approche systémique, d'un point de vue historique et puis B.(*enseignante*) avait continué et elle avait abordé tout ce qui était régulation, (20:20)

[ES_Perc_Sit : Approche d'enseign +]

- elle avait très très bien expliqué cela, c'est une bonne pédagogue B.(*enseignante*), (20:20)
- là j'ai vraiment appris énormément de choses, surtout que B.(*enseignante*) avait pris un excellent exemple, (20:20)

[ES_Perc_Sit : environ pas adapté]

- j'ai dû quitter le cours en ayant l'impression que j'allais rater quelque chose. Parce que ce qui sur l'écran, enfin dans les notes de cours, disons que ce n'est pas pareil(20:20)

[ES_Perc_Sit : valeur de la tâche +]

- elle avait parlé de la perspective d'apprendre une nouvelle langue, elle avait pris ça comme exemple et comme moi ça me touche comme j'enseigne le français comme langue, ça m'avait fort touchée, (20:20)
- Ca me touchait. C'était assez proche de mes préoccupations professionnelles. (26:26)

[ES_Effet : connaître et/ou appliquer]

- c'est tout ce travail sur ce qu'on a appris sur la régulation(18:18)
- puis suite à ça, quand j'ai essayé de formaliser mon projet à ce niveau là, imaginer l'analyse de besoins, toutes les tâches, je sais plus comment ça s'appelle, j'ai oublié, les choses que j'ai oublié ce sont les termes, le jargon, mais j'ai appris énormément. (20:20)
- comme ça me touchait parce que ça m'intéressait fort, j'en ai retenu beaucoup, pas les termes manifestement, mais enfin ça c'est pas très grave. (30:30)

[ES_Effet : apprendre – changer comme personne]

- Quand je t'ai dit que j'avais l'impression que c'était un défaut chez moi de remettre tout en question, ça m'a touché dans la mesure où je me suis rendu compte que c'était une pratique, c'était une qualité. (26:26)

[ES_Effet : transfert]

- j'en ai encore parlé ce matin avec des étudiants, j'ai est-ce que vous voulez qu'on continue comme ça ou est-ce que je m'adapte, est-ce quelque chose d'autre vous conviendrait mieux ? et donc ça m'a confortée dans une pratique que je croyais peut-être un peu exagérée, le fait de réguler tout le temps et puis ça me touchait, oui je crois que c'est ça. (26:26)

Expérience signifiante négative (34 :40)	Situation - [Présentielle] [Prise d'Information] <ul style="list-style-type: none"> • Le cours de C.(<i>enseignant</i>) (34:34)
---	--

[ES_Perc_Sit : Approche enseign +]

- Le cours de C.(*enseignant*), qui par ailleurs est un homme qui donne très bien cours, c'est vraiment un excellent pédagogue, (34:34)

[ES_Perc_Sit : charge]

- quand tu lis les notes, le syllabus, qui est très très bien fait, si tu n'as pas, si on ne te l'a pas expliqué, c'est vraiment ardu. mais à partir du moment où j'ai raté une leçon, là j'ai été complètement larguée parce que en plus C.(*enseignant*) demandait quand on ratait un cours de faire un travail à la place, et moi ça m'a demandé des heures, c'était beaucoup trop compliqué et puis il demandait des trucs sur l'intelligence artificielle, je sais plus tout quoi. C'était un domaine tellement nouveau que c'était trop, ça me demandait beaucoup trop de temps. Il aurait fallu 10 heures pour compenser un cours de 3 heures que j'avais perdu. Ça n'allait pas. (38:38)

- Voilà c'était trop difficile à comprendre et comme je t'ai dit, je n'avais pas le temps de relire les notes (36:36)

[ES_Perc_Sit : valeur de la tâche -]

- ça ne m'intéressait pas de la même manière non plus. J'ai dit à un moment donné aux copains, en boutade, j'ai l'impression que je me suis trompée de DES. (36:36)
- Le cours de C.(*enseignant*) est très très technique, très très technique, et je ne suis pas convaincue que j'ai besoin de savoir tout ça pour moi, actuellement en tout cas, comme prof de français. (38:38)
- Et comme je n'ai pas l'occasion de pratiquer, je trouve ça d'autant plus inutile(38:38)

[ES_Perc_Sit : valeur de la tâche +]

- le cours était passionnant, il était vraiment passionnant(38:38)

3.2 EXPERIENCE DE L'ACTIVITE SPECIFIQUE DE COLLABORATION

Tâche

- Il s'agissait de rencontrer un innovateur de faire ressortir les caractéristiques de l'innovation. (5:5)
- Oui par une interview, ce dont on a parlé tout à l'heure, qui il est, pourquoi il a innové, quelle est l'innovation ? et ce qu'il en pense. (7:7)

Objectifs – sens pour l'apprenant

- Ce qui m'intéressait c'était la personne elle-même qu'on interviewait car c'est mon directeur et comme j'ai un projet qui rejoint un peu le sien, ça m'intéressait de savoir comment lui avait travaillé. Donc c'était pour moi très intéressant. (9:9)
- Oui pour mener ma propre innovation entre guillemets, mon propre projet, je me suis dit que je pourrais m'inspirer certainement de sa propre démarche puisqu'il travaille dans la même institution. (11:11)

Attendu - Rôle du sujet

- Et bien participer à l'élaboration du questionnaire, et puis certainement interviewer l'innovateur en question, participer à la synthèse. Mais c'était clair que c'était en collaboration de toute façon. (15:15)

Attendu - Rôle des pairs

- Comme ça s'est passé, qu'on travaille un peu toutes à l'élaboration des questions, que peut-être l'une ou l'autre m'accompagne à l'interview et qu'on travaille toutes à la synthèse. J'envisageais vraiment ça comme une collaboration. (17:17)

Attendu_ Ressources

- En tout cas, c'est certain, on devait s'inspirer des notes de cours, de tout ce que B.(*enseignante*) avait dit, donc pour avoir tous plus ou moins, et je ne parle pas seulement de notre groupe, mais pour l'ensemble des groupes, pour pouvoir faire ce qu'on a fait ce matin, revenir tous avec une synthèse qui évoque les mêmes choses, les mêmes critères, et que quelque chose se construise. (25:25)

Produit

- C'est clair que j'ai appris, j'ai pu ressortir beaucoup de choses de ce qu'il a fait. (11:11)
- les innovateurs étaient des personnes très différentes et c'était bien de voir la différence justement et aussi le rapprochement qu'on peut opérer entre ces personnes. (25:25)
- Tout à l'heure, quand il y a eu les présentations, je me suis dit, mon dieu comme ce qu'on a fait nous est modeste. (75:75)
- En fait c'est pas notre travail qui est modeste, c'est qu'on a choisi quelqu'un dont l'ambition est plus modeste. C'est quelqu'un qui est à une autre dimension, un projet plus personnel. (75:75)
- Comme je n'ai pas participé à tout, comment j'expliquerais bien ça. Je trouve un peu bizarre, c'est un peu bizarre, comment je pourrais expliquer ça ? en ayant participé qu'à une partie, si tu veux, je n'ai pas une vue très, je ne peux pas dire si c'est un bon travail, comment je pourrais expliquer ça ? une impression de facilité (75:75)
- comme j'ai peu participé, mais ça c'est mon côté à toujours culpabiliser, je me dis que j'aurais pu faire mieux. Or comme on l'a fait à plusieurs, j'ai fait ma part. mais j'ai l'impression d'y avoir consacré très très peu de temps. Et je me dis qu'on aurait peut-être pu approfondir. (75:75)
- Mais semble-t-il B.(*enseignante*) est satisfaite du travail. (75:75)
- Mais je crois que ça va, les autres sont satisfaites donc je dois l'être aussi, je dois justement me dire « ça suffit comme ça à toujours me fustiger, me dire, oh j'aurais dû faire autre chose ». c'est pour ça, c'est très bien la collaboration, quand soi-même on se sent pas sûr de soi, et que finalement on arrive à un travail

où les autres sont satisfaits, on se dit « je dois l'être aussi ». je dois pas toujours me dire que j'aurais pu faire mieux. Voilà. Donc je suis satisfaite. Grâce aux autres. (75:75)

- D'une part, je n'ai pas l'habitude, je ne suis pas encore entrée dans une habitude, donc c'est quelque chose de nouveau pour moi ce travail collaboratif. J'ai appris que ça vaut la peine, c'est intéressant. C'est intéressant à réaliser. (77:77)
- Une collaboration. On dit toujours l'union fait la force, ce sont des bêtes choses, mais c'est vrai qu'il y a beaucoup plus d'idées dans plusieurs têtes, c'est vrai. On pense à une question, puis l'autre renchérit, puis chacun y met du sien. (79:79)
- C'est plus léger aussi. C'est plus léger même si à un moment donné on se dit, comme je l'ai dit tout à l'heure, qu'on a l'impression de ne pas avoir fait beaucoup et se demander si c'est vraiment bien comme travail. Mais c'est vrai que c'est plus léger. (79:79)
- Donc ça ça m'a appris l'envie de recommencer et d'amener mes étudiants à faire pareil. (79:79)
- J'ai appris par le questionnaire même beaucoup de choses qui pourront me servir pour mon propre projet. Qui pourront me servir ou qui me font penser que peut-être je n'aurai peut-être pas la force de réaliser mon projet. (79:79)
- Donc de ce que tu as pu analyser de sa situation.
Oui de sa situation et de tout ce que B.(enseignante) nous a donné comme documents. Toute sa présentation de ce matin était fort intéressante aussi. Voir un peu quel genre de personne on est, est-ce qu'on est prophète, est-ce qu'on est stratège ? même le cas de R. on se dit, tiens, dans quel domaine s'y prend-il mal ? est-ce que moi je ferais mieux ? c'est intéressant parce qu'on peut se situer grâce à une typologie déjà réalisée. On ne peut pas toujours réinventer tout non plus. Ça a un côté pratique, on peut se fier à des choses qui ont déjà été faites. On peut pas tout réinventer de toute façon. Je crois que personne ne réinvente rien. Enfin c'est intéressant de voir ça, voilà. (80:81)

Déroulement

Lancement de l'activité

- C'est d'ailleurs moi qui ait proposé cette personne-là. Quand on a choisi les innovateurs c'est moi qui l'ai proposé. Donc ça m'intéressait évidemment énormément. (9:9)
- J'ai proposé tout de suite, encore une fois comme c'était mon directeur, par simple facilité pratique, j'ai proposé de réaliser moi-même l'interview. Même si je ne réalisais pas les questions. D'emblée j'ai dit ok, c'est moi qui poserai les questions qu'on aura élaborées toutes ensemble puisqu'on était 4 femmes. (13:13)
- On avait beaucoup de temps. Moi j'avais proposé, comme on envisageait 4 groupes de questions, d'éventuellement travailler, puisqu'on avait 1 mois pour réaliser le questionnaire, par semaine réaliser un groupe de questions. J'avais proposé aux autres de travailler comme ça puisqu'on avait tous beaucoup de travail. Je suis dit autant diviser le travail en 4 semaines, puis ça ne s'est pas fait comme ça. Puis l'interview je m'étais proposé d'emblée pour la réaliser, et puis la synthèse on n'y a pas encore pensé à ce moment-là, les choses se mettent en place au fur et à mesure. (27:27)
- ah oui évidemment, H.(interviewé) est d'accord. C'est vrai que c'était mon rôle au début de quand même lui demander s'il était d'accord. (31:31)

Etape 1 – Rédaction du questionnaire

- quel a été ton rôle ?
Presque nul. Alors que je ne l'envisageais pas comme ça. (28:29)
- En fait ce qui s'est passé, on s'était donc dit, au terme de la 1^e semaine, on allait tous proposer quelques questions, alors il y en a une qui a commencé, France, elle avait beaucoup de questions déjà, en vrac. Moi j'en ai ajouté 2 ou 3 qui m'intéressaient plus personnellement puisque je connaissais H.(interviewé), je le connaissais mieux que France ne le connaissait. Et puis ce qui s'est passé c'est que A. et F. ont travaillé ensemble à élaborer tout un questionnaire et elles l'ont proposé à la communauté. Moi quand je l'ai vu, je trouvais qu'il était très très bien fait et puis on en a parlé entre nous et on a dit qu'on l'adoptait. (29:29)
- il y avait des questions plus personnelles, enfin plus personnelles, je savais qu'il travaillait dans 2 institutions, et donc je voulais lui poser la question de la différence entre son innovation au niveau des 2 écoles. Puisque moi je travaille dans l'autre et qu'il ne se passe rien dans mon école. (33:33)
- ah oui E. s'est proposé pour faire plutôt la synthèse des questions. (33:33)
- « je vous rejoins un peu en retard mais je travaille avec A. le weekend et nous avons proposé un modèle de questionnaire » (33:33)
- Je crois que j'ai répondu tout de suite en la félicitant. Oui c'est ça. « vous avez fait un travail vraiment utile, attendons les réponses de tout le monde pour voir s'il faut ajouter ou supprimer certaines

questions, merci d'avoir fait avancer les choses ». leur travail était vraiment remarquable. Avec le fait que c'était très général et que ça pouvait convenir à tout le monde et qu'il fallait ajouter des choses plus liées au personnage lui-même. Et puis on a attendu les réactions des autres. (35:35)

- Puis je sais qu'il y a eu à un moment donné un quiproquo. Je sais qu'à un moment donné, F. a dit qu'il fallait secouer les autres. Parce qu'il y en a qui ne réagissaient pas. Mais ne fait F. croyait que tout le groupe, toutes les personnes qui étaient là ce matin, devaient réagir pour tout le monde. Alors elle s'étonnait que quelqu'un comme Michel ne réagisse pas. Alors il y avait un malentendu. Je sais bien que France s'est sentie visée comme elle n'avait plus parlé depuis une semaine. Il y a eu un petit malentendu, non pas une dispute. (35:35)
- donc E. a refait le questionnaire, a remis les questions en ordre. En fait elle a tenu compte du questionnaire d'A. et F. et elle a ajouté les questions que nous, nous avions posées avant. Et donc elle l'a mis en ordre effectivement. (35:35)
- C'est là que j'ai proposé, comme il y avait déjà pas mal de questions et que comme l'interview devait durer ½ heure, il fallait pas plus d'items à mon avis, sachant qu'une question peut engendrer une autre. (35:35)
- Ça c'est qui, France, « merci E., moi je ne rajouterai rien ». (35:35)
- Les autres ont réagi effectivement. Nous étions très polies entre nous. On se faisait plein de compliments. Moi j'ai bien aimé cette activité là parce que justement ça s'est déroulé de manière très harmonieuse, sans devoir vraiment faire appel, trop rappeler à l'ordre. Chacune y a mis du sien. (35:35)
- Bon A. et F. qui avaient énormément travaillé pour élaborer le 1^e questionnaire, on ne leur a même plus demandé de faire quoi que ce soit d'autre. Enfin moi je trouvais qu'elles avaient fait tellement alors que moi j'avais très peu travaillé au début, en tout cas pour l'élaboration des questions. (35:35)
- Alors F., voilà « il faudrait secouer les autres ». c'est à ce moment-là. Tu vas voir la réponse de France qui s'est sentie visée, parce qu'elle n'avait plus rien dit depuis une semaine. (37:37)
- Le travail d'A et F qui ont proposé un questionnaire entier puis alors E. qui elle s'est proposé pour mettre les questions en ordre, structurées en somme. Je trouve que c'est important. (43:43)

Etape 2 – Interview

- Alors oui il y avait des questions sur les dates et on a remis les choses au point. « synthèse 6 pages maximum, devait être envoyée à B.(*enseignante*) pour le 7 mars, nous laissait un mois pour réaliser l'interview. (35:35)
- Donc moi j'ai pris les choses en main en ce qui concerne l'organisation de l'interview. J'ai dit je vais demander à H.(*interviewé*) quand ça l'arrange car il a un agenda tellement, donc je lui ai donné plusieurs dates que j'ai communiquées aux autres pour voir si il y en a qui pouvaient m'accompagner. (37:37)
- Oui j'ai fait de l'humour. Je veux bien faire l'interview mais je ne veux pas vous priver de rencontrer cet homme charmant. Mais moi j'aime bien mettre dans les mails un petit peu de clin d'œil. Je trouve que parfois c'est tellement froid les échanges. (37:37)
- Ensuite comme on était toutes d'accord sur le nombre d'items, ça nous semblait assez complet, il s'agissait à ce moment-là de réaliser l'interview, ça a un côté pratique. (43:43)
- C'est de l'organiser, donc demander à H.(*interviewé*) les dates où il était libre, de dispatcher l'information pour voir si certaines voulaient venir. J'ai même dit que je pensais qu'on ne devait pas y aller à 4. (45:45)
- voilà « il propose les dates, j'attends de vos nouvelles » alors elles ont répondu, France a dit les dates qui lui convenaient. Moi j'ai répondu à ce moment-là qu'on n'était pas obligées d'y aller à 4. E. a dit qu'elle ne pouvait pas venir. F. a dit également qu'elle ne pouvait pas venir. Là il est tout à fait possible que j'ai donné les coordonnées de l'école à France. (47:47)
- Ce qui s'est passé et je suis contente d'avoir pris cette initiative, connaissant la surcharge de travail chez H.(*interviewé*) puis connaissant l'homme, sa manière de parler, il parle comme une mitraillette H.(*interviewé*), je me suis dit, je vais lui envoyer le questionnaire deux jours à l'avance, comme ça il aura le temps de lire. Sans le lui demander, il y a répondu par écrit et il me l'a envoyé. Mais il me l'a envoyé le jour même à 4h du matin, le jour même de l'interview donc je ne l'ai pas lu, je n'ai pas lu les réponses. (51:51)
- Quand on est arrivé avec France, il nous les a simplement imprimées et il a dit, il a repris les questions, il a repris un peu ce qu'il disait et il a ajouté 2 ou 3 petites choses aux questions qu'on posait. (51:51)

Etape 3 – Analyse et synthèse

- comme on était débordées France et moi, on s'est partagé le travail. On a dit et bien il y a 4 questions, toi deux, moi deux et voilà. J'ai pris QUI, donc pour parler de qui était H.(*interviewé*) parce que je le connaissais mieux qu'elle puis elle, elle a choisi, EN QUOI consistait l'innovation, parce qu'on y parlait

d'ostéologie et autres, comme elle est scientifique et moi pas du tout. Voilà, on s'est partagé le travail. (51:51)

- E. a proposé de relire. (57:57)
- De relire notre synthèse, d'y ajouter éventuellement certaines choses. Et effectivement elle a ajouté des choses. (59:59)
- Oui moi j'ai donc repris 2 questions, c'était QUI et POURQUOI. En fait, pour le qui, je me suis référée à un document où on parlait d' H.(interviewé), pour voir un peu son curriculum. (63:63)
- France m'a envoyé sa part de travail, (67:67)
- moi à un moment donné j'ai eu une période fort creuse, j'ai dit, je suis en retard, je n'y arriverai pas dans les temps, je prends l'entière responsabilité du retard, et puis 2h après je m'y suis mise en disant, je vais pas me gâcher le reste de mon congé en me disant que je dois faire ce travail. Donc je l'ai fait tout de suite, (67:67)
- on a tout envoyé, enfin on a mis sur le forum(67:67)
- E. à ce moment-là, a tout repris, elle a fait une introduction, elle a mis au net si je peux dire. (67:67)
- E. m'a gentiment répondu qu'on assumait tous, « nous assumons avec toi le retard ». des encouragements disons. Et puis finalement je l'ai fait. (69:69)

3.3 BUTS POURSUIVIS

ENTRETIEN 1

[But : apprendre - quelque chose] [But : transfert prat/perso]

- je vais apprendre des choses qui vont m'amener à faire d'autres choses après, ça j'en suis sûre. (28:28)

[But : transfert prat/perso]

- Et à cette époque là je me suis dit il faudrait quand même que je me recycle, que je me réoriente. (4:4)
- J'avais d'une part envie de me réorienter, de me recycler, je ne sais pas très bien le mot à utiliser, d'un point de vue pédagogique, et puis j'avais envie que ce soit quelque chose de moderne, enfin pas moderne, qui utilise quelque chose qui, pas dans le vent non plus, mais bon les nouvelles technologies, on en parle tellement, et moi à cette époque là j'étais niveau zéro au niveau informatique. Et je me dis bon tant qu'à me recycler autant aller loin, enfin pas loin mais autant entrer là-dedans et (6:6)
- Sinon je me dis qu'ici ça peut toujours servir aussi, ne serait-ce qu'au niveau de mes propres enseignements. Si j'intègre un peu les nouvelles technologies dans mes cours, dans ma manière de donner cours, je pense que ce sera un plus. En plus vis-à-vis de futurs instituteurs je pense qu'il est très important de les ouvrir un peu à ça aussi ne serait-ce que simplement un peu utiliser Internet quand ils font des recherches plutôt que d'aller uniquement en bibliothèque. Il y a tellement de choses sur le net (26:26)
- moi mon moteur c'est progresser, avoir un projet, être dans un projet, je pense qu'après ceci, je ferai autre chose. (28:28)

[But : être en relation]

- Je vais rencontrer des gens, (28:28)

[But : externe]

- Le DES je l'ai aussi choisi dans la perspective éventuellement de repartir à l'étranger. J'ai fait quand même la plus grosse partie de ma carrière (26:26)
- Mais j'envisage éventuellement de repartir. Un DES c'est un plus surtout dans ce domaine là. Je sais qu'au Maroc, en Tunisie, on est vraiment, ils entrent en plein dans cette perspective d'enseignement à distance, de formation continuée des instituteurs, etc. donc pour l'instant je fais ce qu'il faut pour éventuellement repartir. Ça c'est une chose que je vois, une possibilité que j'entrevois dans l'avenir (26:26)
- D'abord, j'ai un nouveau boulot, et puis il y a ce DES, c'est très valorisant. Parce que en étant au chômage, c'est très dévalorisant d'être au chômage, surtout quand on a des diplômes, qu'on a déjà travaillé au niveau universitaire, parce que j'ai fait de la recherche à l'unif, j'ai travaillé en régentat, j'ai quand même déjà une jolie carrière et puis quand on se retrouve au chômage, on se retrouve à zéro, enfin on a l'impression qu'on est plus rien. Donc il y a tout ce côté, se dire, j'entre dans un DES, au moins j'ai un statut, je suis étudiante. Si on me dit qu'est-ce que tu fais, je dis ben je suis étudiante. C'est drôle de dire ça comme ça mais depuis je retravaille et que je fais ce DES, je me sens

vraiment mieux avec moi même. J'ai un besoin de reconnaissance c'est clair. Je ne fonctionne pas uniquement sur le besoin d'épanouissement, il est là c'est clair mais c'est vrai que j'ai besoin d'une reconnaissance sociale. (48:48)

ENTRETIEN 2

[But : apprendre - quelque chose]

- A part le fait bien entendu d'avoir appris plein de choses (13:13)

[But : externe]

- Moi au départ j'avais envisagé le DES dans la perspective éventuelle de retourner à l'étranger, puisque ça semble être vraiment être un plus maintenant quand on veut s'expatrier. (11:11)

ENTRETIEN 3

[But : apprendre - quelque chose]

- j'avais des choses à réapprendre en Belgique (74:74)

[But : transfert prat/perso]

- car depuis un an j'étais au chômage, et je m'étais dit, si ça continue, autant suivre une formation, ça a l'air d'être une motivation de remplacement, enfin j'avais vraiment envie de me recycler, de vivre d'autres choses (4:4)
- j'avais envie de me recycler (74:74)

[But : externe]

- j'avais l'impression d'être un peu larguée dans mon propre métier et je m'étais dit, suivre une formation, je vais me retrouver, je dirais pas à la pointe mais en plus en intégrant les technologies ce qui n'est vraiment pas le cas de tout le monde dans les enseignants, je croyais être en retard et en fait je crois que ma démarche même de vouloir me renouveler et me recycler est assez, n'est pas fréquente chez les enseignants. (6:6)

3.4 EFFETS

ENTRETIEN 1

[Effet : satisfaction] [Perc_Disp : P+]

- Je suis sortie le vendredi soir complètement dynamisée et j'y suis retournée le samedi, j'ai été vraiment enchantée des 2 premières journées. Je me suis vraiment lancée là-dedans sans, ce n'est plus pesant du tout. (16:16)

[Effet : apprendre - changer comme personne]

- C'est ça, c'est tellement dynamisant que, on voit les choses autrement. Je dirais même qu'à la limite, je me rends compte par exemple que le fait que je case mon fils comme ça pendant 2 jours, j'y vois plus les avantages maintenant que les inconvénients, (18:18)
- depuis je retravaille et que je fais ce DES, je me sens vraiment mieux avec moi-même. (48:48)

[Effet : relationnel]

- j'ai de meilleures relations avec tout le monde, avec ma famille. Je vois les gens autrement. (48:48)
- je me rends compte qu'en étant plus heureuse, je fonctionne intellectuellement beaucoup plus à fond, en étant plus heureuse, ça rejaillit sur ma vie privée aussi. Mes relations sont plus intenses, plus agréables, c'est assez miraculeux tout ça. (18:18)

ENTRETIEN 2

[Effet : connaître et/ou appliquer]

- Mais j'ai appris beaucoup de choses, ça m'a vraiment intéressée, (7:7)

[Effet : être en relation/réseau]

- Je suis contente d'avoir rencontré des gens qui ont les mêmes intérêts, on appelle ça communauté d'intérêts justement et ça je trouve que, j'en avais vraiment besoin, rencontrer des gens qui veulent faire la même chose, qui ont un certain idéalisme, envie de changer un peu les cours, la manière de donner cours. Moi je suis contente d'avoir rencontré des gens. Pour ça ça vaut la peine. (7:7)

[Effet : externe]

- Maintenant je sais pas très bien où j'en suis à ce niveau là, dans ma motivation de repartir notamment. (11:11)

ENTRETIEN 3

[Effet : satisfaction]

- je suis satisfaite de l'avoir fait (74:74)

- J'avais une démarche constructive et donc ça je suis très contente de l'avoir faite, d'avoir eu cette démarche. Donc ça je suis fière de moi. Je suis quand même contente d'avoir tenu le coup aussi longtemps (74:74)

[Effet : connaître et/ou appliquer]

- je me rends compte d'un strict point de vue pédagogique j'ai vraiment appris énormément de choses. En fait quand je dirais j'ai appris j'ai surtout formalisé des tas de choses que je faisais de manière intuitive, je crois que beaucoup les profs disent la même chose. En fait notamment avec les paradigmes (10:10)
- J'ai appris énormément au niveau de la régulation, quand il a fallu formaliser le projet (14:14)

[Effet : transfert prat/perso]

- Notamment ces paradigmes je me suis rendu compte à quel point je les utilisais, je les manipulais, je les intégrais dans mon cours mais je n'y avais jamais réfléchi de manière formelle, donc j'ai mis des mots sur les choses que je faisais. (14:14)
- Et ça a été dur mais j'ai appris énormément de choses et je me rends compte maintenant que je passe mon temps à réguler (14:14)

[Effet : être en relation/réseau]

- je reviendrais volontiers ne fut ce que parce que j'aurais envie de revoir tout le monde, enfin déjà les étudiants, il y a toujours ce côté un peu triste quand on quitte, (82:82)

[Effet : relationnel]

- ce que j'ai appris aussi au niveau relationnel, c'est justement à confier de temps en temps mon fils à ma famille, à mes parents notamment sans aussi culpabiliser à l'extrême comme je le faisais avant. Et c'est important tout ça. (76:76)
- Même si je ne suis plus la formation, je continue et j'ose maintenant même dire notamment à mon fils que je ne vais pas m'occuper de lui un soir pour m'amuser, pas uniquement pour le travail. Et je trouve que c'est terriblement important. Non à ce niveau là je me sens beaucoup mieux. (76:76)
- j'avais très peur, en consacrant moins de temps à mon fils, d'être une mauvaise mère, et je me suis rendu compte à terme que ça lui avait fait beaucoup de bien que je lui lâche un peu les baskets. Et en fait il est devenu très autonome, ce qui ne pouvait lui faire que du bien finalement. Bon je vois les retombées maintenant. Il ne veut plus que je fasse les devoirs avec lui, et j'en suis très contente et à l'école on trouve que c'est très bien aussi. Il y a le niveau scolaire mais même le point de vue, comment dire, j'ai appris à lui expliquer que j'avais d'autres priorités que lui, j'ai appris à ne pas culpabiliser parce que j'avais d'autres priorités que lui et c'est bien. Je trouve ça très très bien (76:76)

[Effet : déception]

- On nous avait dit il y aura telles activités et elles n'ont pas eu lieu et j'ai trouvé que c'était un peu dommage. Si tu veux un exemple précis, par exemple on a eu le cours d'évaluation donné par D.(enseignant), le sacré LQRT, je sais pas si tu connais, et en fait le T on ne l'a jamais eu. On attendait le test et on ne l'a jamais eu. Il y a eu un autre exemple. Tout au début du cours on nous avait dit qu'on ferait des PARM, formation réciproque multimédia, et on n'en a jamais fait. Bon c'est peut-être un peu dommage. C'est-à-dire quand on nous annonce quelque chose et puis que c'est pas fait c'est un peu décevant. (66:66)

3.5 CONTEXTE PERSONNEL : CONTRAINTES

ENTRETIEN 1

[Contexte : Contr - charge]

- jusqu'à la mi-août, j'étais persuadée que j'allais continuer à être plus ou moins au chômage, plus ou moins dans des interims, donc je me disais que j'aurais le temps. Et c'est vers la mi-août que m'a été proposé ce travail à l'école normale de Huy. Et là je me suis dit, ouille, ça va être trop. (16:16)
- jusqu'à la veille de venir ici pour la première fois, je me suis dit, je vais appeler et dire que je ne viens pas. Parce que je me suis dit que ce serait beaucoup trop lourd, et avec la grande peur aussi de sacrifier mon fils (16:16)

[Contexte : Contr - organisation]

- Parce que je me dis, c'est consacrer un week-end sur deux, bon il y a tout le côté organisationnel, caser l'enfant puisque le père n'est pas là, donc le mettre soit chez mes parents, soit ailleurs, j'ai dû organiser tout le calendrier. Donc ça c'était assez difficile. (16:16)
- Alors je me suis dit, de toute façon, je le fais en 2 ans, et puis à partir du moment où on a eu le calendrier, ou j'ai eu mon propre calendrier de cours à l'école normale, je me suis dit, alors ce week-

end là ça ira, ce week-end là je pourrai peut-être pas y aller. J'ai vraiment tout calculé et je ne sais pas si ça on peut dire que ce sont des inconvénients, c'est une question d'organisation, ça fait peur. (16:16)

[Contexte : Contr prof/perso]

- Je vais le plus loin possible, mais si j'en arrive à devoir sacrifier mes cours, les cours que je donne, ça ne va pas non plus. Parce que professionnellement c'est important pour moi de me retrouver, j'ai la chance de me retrouver dans une école normale, ça je ne veux pas le sacrifier. Donc j'irai le plus loin possible, et si dans un mois ça n'allait plus, ben j'aurai peut-être clôturé 1 ou 2 modules et puis tant pis (18:18)
- J'ai envisagé d'arrêter. Si j'arrête pour diverses raisons, parce que c'est trop lourd, parce que je ne veux pas sacrifier mon boulot, ou qu'il y a un problème quelconque au niveau familial, (30:30)

[Contexte : Contr - perso]

- Puis le côté technologique me faisait un petit peu peur aussi parce que j'avais suivi une formation mais je ne me sens pas très sûre de moi. (16:16)

ENTRETIEN 2

[Contexte : Contr - charge]

- C'est très dur dans la mesure où, c'est très dur de continuer dans la mesure où j'ai un nouveau boulot cette année et que les 2 ensemble c'est vraiment énorme. C'est énorme. (5:5)
- Soulagée, probablement oui. Probablement soulagée. Parce que c'est lourd (15:15)
- En plus j'ai sacrifié énormément de choses au niveau de mes loisirs, j'ai très peu invité et j'ai accepté très peu d'invitations depuis la rentrée scolaire donc ça fait déjà quelques mois. J'ai même, je dirais pas des reproches mais des amis disent, qu'est-ce que tu fais ? t'es folle de travailler tant. Donc ça me manque un peu le côté, sorties, loisirs, les rencontres avec les copains. Ça me manque. (43:43)
- Mais j'ai besoin de repos. Je crois que c'est ça (43:43)
- J'avais de toute façon décidé de le faire en 2 ans, même en ayant décidé ça, à un moment donné c'était vraiment très très lourd et mon travail s'en est ressenti. (5:5)
- Oui parce que quand on a un nouveau boulot, on a énormément de choses à préparer. Je suis enseignante et j'ai 3 classes différentes. C'est tous des nouveaux cours. J'ai jamais travaillé à ce niveau là, c'est une école normale et j'avais jamais travaillé à ce niveau là. Bon c'était énorme, c'est trop. (7:7)

[Contexte : Contr - organisation]

- La contrainte familiale est là aussi dans la mesure où le week-end, je te l'ai dit je pense, je vis seule avec mon fils, je dois, enfin je dois, c'est un plaisir, je m'occupe de lui tout le temps donc parfois on peut dire je vais sacrifier mon week-end pour travailler mais ce n'est pas toujours possible avec un enfant qui réclame quand même plus de présence. (7:7)
- Si c'était à refaire, je n'aime pas parler comme ça mais je crois que je n'entamerai plus d'études en ayant un nouveau travail (7:7)

[Contexte : Contr prof/perso]

- et j'avoue que j'ai plus sacrifié mon boulot que le DES et j'ai même eu des plaintes au niveau de mes étudiants. (5:5)
- je ne suis pas sûre d'avoir ce boulot l'année prochaine or mon projet était orienté sur mon travail. Et si j'ai pas ce travail l'année prochaine, ça veut dire que je vais devoir retrouver un autre projet, ce qui n'est pas impossible (7:7)
- comme c'est ma 1^e année, je me dis que mon DES, je le fais trop tôt, car comme je suis nouvelle, je n'ai pas encore assez de poids pour imposer certaines nouvelles pratiques. Ils ont des cours de nouvelles technologies mais de là à imaginer un projet où on utiliserait plus, enfin davantage l'outil, moi j'ai pas assez de poids pour l'instant (13:13)
- je n'ai pas beaucoup travaillé au projet en fait, je n'ai fait que, dans le cadre du module, je ne sais plus lequel, le 2^e module je crois, où on devait planifier, etc, j'y ai beaucoup réfléchi et donc j'ai dépensé une certaine énergie à imaginer ce que ça pouvait être mais comme en ce moment je ne sais pas du tout ce qui va m'arriver l'année prochaine(15:15)
- Je suis en questionnement à ce niveau là justement puisque déjà je ne sais pas quel travail je vais avoir l'année prochaine. (11:11)
- j'ai eu des problèmes à l'école, les étudiants se sont plaints de moi, enfin plus ou moins à juste titre car il y avait quand même beaucoup de mauvaise fois là-dedans mais bon tu te sens quand même, je dirais pas humiliée, mais piquée. Bon c'est vrai que parfois je ferais mieux de préparer mes cours que d'être au DES et bon tu te sens un peu mal. (43:43)

[Contexte : Contr - perso]

- je me sens médiocre. Parce que je me sens médiocre dans mon boulot et je me sens médiocre au niveau du DES. Et c'est dur. (43:43)

ENTRETIEN 3**[Contexte : Contr - charge]**

- En gros pourquoi j'ai arrêté. Je crois que je te l'ai déjà dit par mail mais je vais répéter. Je me sentais débordée (4:4)
- J'ai essayé effectivement mais en bout de compte j'étais épuisée. A partir de décembre j'étais vraiment épuisée. (4:4)
- c'est vraiment le fait d'être débordée, débordée nerveusement aussi, je me suis retrouvée pendant 5 mois sous anti-dépresseurs, mon médecin a dit que je risquais de craquer. J'étais vraiment épuisée. Epuisée au point de ne plus dormir. Donc j'ai été obligée d'aller voir un médecin parce que je me sentais mal physiquement, ça devenait physique et connaissant mon passé, il m'a dit, bon, il vaut mieux que tu prennes des antidépresseurs et puis j'ai un peu levé le pied vis-à-vis de la formation parce que j'estimais que mon travail était très important, c'est ce qui quand même aussi me fait gagner ma vie, et alors là j'ai commencé à me sentir larguée, d'abord débordée et puis larguée(6:6)

[Contexte : Contr - organisation]

- Oui oui Je ne suivais même plus certains cours. Pour prendre un exemple le cours de C.(enseignant), qui est vraiment de la technologie pure, au début je savais que je devrais m'accrocher, parce que je n'avais pas une grande formation technologique mais alors ça demandait probablement plus de travail, de travail de relecture quand on avait suivi son cours, ce que je n'ai pas pu faire, alors forcément c'est comme n'importe quelle base dans n'importe quelle matière, un cours de langue ou n'importe quoi, si tu n'as pas la bonne base, tu te fais larguer. (8:8)

[Contexte : Contr prof/perso]

- J'ai arrêté parce que j'ai rechangé de travail, j'ai changé d'école, d'établissement donc c'est de nouveau des nouveaux cours à préparer et je ne vais pas recommencer la même, je ne tiendrai pas le coup de toute façon, je ne vais pas commettre la même erreur (4:4)

3.6 CONTEXTE PERSONNEL : RESSOURCES

ENTRETIEN 1**[Contexte : Ress - réseau prof/relation]**

- C'est-à-dire G. que tu vas voir après, on en a un peu parlé ensemble, on se connaît depuis très longtemps, on a fait les mêmes pays donc on en a parlé ensemble et petit à petit l'idée a mûri chez lui aussi. C'est comme ça qu'on est entré là-dedans. P. que tu as peut-être déjà vu ou que tu verras plus tard, lui travaille dans une école de langue à Spa où initialement je voulais faire mon projet et j'ai appris en fréquentant cette école de langue que lui entraînait dans ce projet là aussi. (10:10)

ENTRETIEN 2**[Contexte : Ress - soutien fam/social]**

- il y en a qui me disent par ailleurs, t'es sacrément courageuse de le faire, aller t'es quand même arrivée au bout de la 1^e partie, tu t'y attendais pas, tu croyais que tu allais abandonner. (43:43)

ENTRETIEN 3**[Contexte : Ress - perso]**

- Je me suis rendu compte depuis plus d'un an maintenant que je fréquente des enseignants en Belgique que je ne suis pas trop mal placée à ce niveau là, l'envie de se remettre en question, etc. (6:6)

3.7 EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE HORS ET DANS LE DISPOSITIF

ENTRETIEN 1**[EA_HORS_DISP_COMMENT : en étant en contact et soutenu]**

- le côté totalement à distance me faisait peur. Alors je me suis dit je vais me démotiver comme on se démotive pour un cours de langue à distance, comme on se démotive, je crois. Moi le côté équipe, le

côté travail en partenariat ou en collaboration m'intéresse beaucoup plus. J'apprends beaucoup par les autres. (6:6)

ENTRETIEN 2

[EA_HORS_DISP_COMMENT : en étant en contact et soutenu]

- Moi je suis pas une autodidacte. Moi j'apprends par le contact, (25:25)

ENTRETIEN 3

[EA_HORS_DISP_COMMENT : en étant en contact et soutenu]

- J'ai ce côté fragile qui se décourage de temps en temps et le fait de travailler à 2 ou 3, déjà 2, on s'épaule. Je suis pas assez individualiste pour, j'avoue, j'ai besoin d'encouragements de temps en temps(100:100)

[EA_HORS_DISP_COMMENT : en discutant]

- moi je fonctionne, je comprends mieux quand je vis les choses avec des échanges, etc, quand je peux poser des questions(20:20)
- Je me nourris beaucoup de, comment dire, de l'ambiance, de ce que les autres disent même si ce n'est pas directement lié au cours. Une conversation entendue dans un couloir à propos de quelque chose, je vais la rapprocher de, quelque chose qui ne me touche pas je vais peut-être la rapprocher de quelque chose, j'apprends comme ça moi. (28:28)

3.8 PERCEPTION DU DISPOSITIF

ENTRETIEN 1

[Perc_Dis : engagement + : individualisé]

- dans ce DES ce que j'apprécie c'est tout le côté construire son travail soi-même, son apprentissage soi-même. Avec bien entendu tous les outils qu'on nous donne, on est responsabilisé, moi je trouve ça formidable. J'ai un peu l'impression de me retrouver à l'époque où je faisais mon mémoire, mon 2^e mémoire de maîtrise, où c'est moi qui cherche, c'est moi qui, je suis responsable de ce que je fais, avec toute l'aide de l'équipe qui est superbe, c'est ça que j'aime le plus (24:24)
- C'est plus professionnellement, dans la perspective d'un éventuel redépart. C'est un plus qui est presque un must pour repartir (26:26)

ENTRETIEN 2

[Perc_Dis : Charge] [Perc_Dis : pas pour apprendre]

- j'ai jamais eu le temps de prendre le temps de relire les notes, d'approfondir un peu tout ce qui est fourni notamment comme notes supplémentaires sur la plate-forme ou même parfois dans des bibliographies qu'on nous donne. (7:7)

[Perc_Dis : Charge]

- A certains moments, c'est quand même fort fort lourd. (7:7)

[Perc_Dis : engagement - : manque utilité]

- Je suis en questionnement en ce moment, je me dis à quoi ça va me servir finalement ce diplôme. A part le fait bien entendu d'avoir appris plein de choses, mais le diplôme lui même je ne sais pas s'il me sera utile(13:13)
- En Belgique je ne suis pas tout à fait sûre que ce soit vraiment utile, le DES en question. (11:11)

ENTRETIEN 3

[Perc_Dis : Charge]

- Je dirais qu'il faut y consacrer beaucoup de temps et beaucoup d'énergie, qu'il faut s'accrocher, (70:70)

[Perc_Dis : engagement + : individualisé]

- Il y avait des modules obligatoires, évaluation, etc. et puis des modules facultatifs qu'on prend en fonction du projet qu'on a. je dirais aussi au départ que la formation est axée sur un projet professionnel, (70:70)
- on ne va pas là uniquement pour emmagasiner de la matière et que tout ce qu'on emmagasine entre guillemets, on doit le digérer, enfin n'est utile que dans la mesure où on va l'intégrer dans un projet. (70:70)

3.9 PERCEPTION DU DISPOSITIF : FINALITES

ENTRETIEN 2**[Perc_Dis : Charge] [Perc_Dis : pas pour apprendre]**

- j'ai jamais eu le temps de prendre le temps de relire les notes, d'approfondir un peu tout ce qui est fourni notamment comme notes supplémentaires sur la plate-forme ou même parfois dans des bibliographies qu'on nous donne. (7:7)

ENTRETIEN 3**[Perc_Dis : pour la pratique]**

- Je parlerais certainement d'isomorphisme dans la mesure où, oui ça c'est quelque chose qui m'a fort frappée, tiens je n'y ai pas pensé tout à l'heure, dans le sens, ce que je trouve vraiment chouette, c'est l'isomorphisme, c'est le fait d'essayer de nous faire vivre ce qu'on devrait faire vivre à nos étudiants. (70:70)

[Perc_Dis : contenu +]

- il y a un grand volet pédagogique qui est fort intéressant (70:70)

3.10 PERCEPTION DU DISPOSITIF : ENVIRONNEMENT

ENTRETIEN 3**[Perc_Dis : Env. non adapté]**

- tu vois le fait même d'utiliser la plate-forme ne m'a pas tellement servi pour les notes de cours parce que je n'aime pas, je connais pas beaucoup de gens qui aiment lire sur un écran de toute façon, et j'aime bien souligner et des choses comme ça. (48:48)
- j'avais regretté que peu de gens aient mis leurs coordonnées personnelles, autres que celles de la plate-forme justement. Qu'il n'y ait pas de numéro de téléphone, d'email plus direct, parce que on ne va pas toujours sur la plate-forme. Alors que outlook c'est quasiment d'office qu'on y va. Parfois quand il y avait une urgence, il y a eu des cas d'urgence, quand on devait se mettre d'accord, ne serait-ce que pour un rendez-vous, c'est parfois plus facile par téléphone que de faire ça par mail. (62:62)

3.11 PERCEPTION DU DISPOSITIF : ARTICULATION PRESENCE/DISTANCE

ENTRETIEN 1**[Effet : satisfaction] [Perc_Dis : P+]**

- Je suis sortie le vendredi soir complètement dynamisée et j'y suis retournée le samedi, j'ai été vraiment enchantée des 2 premières journées. Je me suis vraiment lancée là-dedans sans, ce n'est plus pesant du tout. (16:16)

ENTRETIEN 2**[Perc_Dis : P-]**

- je n'apprends pas grand chose le samedi après-midi. C'est lié à la fatigue qu'on a quand on a eu cours le vendredi soir, on recommence le samedi puis on va déjeuner ensemble et l'après-midi on est un petit peu ramollis, et j'ai l'impression que ça passe, ça passe, je retiens mille fois moins qu'à un autre moment. (27:27)

[Perc_Dis : P (Présence sociale) /D]

- si c'était entièrement à distance, j'arrêteraient, j'aurais arrêté tout de, enfin pas tout de suite mais moi j'ai besoin, j'apprends par le contact. (25:25)

ENTRETIEN 3**[Perc_Dis : P / D (Présence sociale)]**

- Oui il fallait du présentiel. Ceci dit le côté distance était intéressant dans la mesure où on ne pouvait pas se voir tout le temps. (48:48)

3.12 PERCEPTION DU DISPOSITIF : ROLE DES INTERACTIONS SOCIALES

ENTRETIEN 1**[Perc_Disp : Sup_SA +]**

- c'est moi qui, je suis responsable de ce que je fais, avec toute l'aide de l'équipe qui est superbe, (24:24)
- J'en ai parlé avec B.(*enseignante*), je l'ai appelée, auparavant je l'avais appelée 2 fois en disant, écoute, ça me semble lourd, alors elle m'a dit, essaie quand même, elle est très encourageante, elle dit on t'aidera (16:16)

[Perc_Disp : Sup_SC + présentiel]

- parmi nous certains répondaient plus facilement à certaines questions et d'autres à d'autres et donc on a construit les réponses ensemble. Notamment un qui était dans le groupe avait une capacité de conceptualiser, une capacité de résumer, de conceptualiser, de mettre les mots sur les choses qu'on disait de manière un petit peu décousue. Donc pour ça c'était intéressant. (44:44)

ENTRETIEN 2**[Perc_Disp : Sup_SA +]**

- j'aime beaucoup l'ambiance qu'il y a entre nous, j'aime le contact. Tous les profs sont chouettes (7:7)
- j'ai l'impression qu'on nous ménage quand même beaucoup. (45:45)

ENTRETIEN 3**[Perc_Disp : Sup_SA +]**

- c'est passionnant parce que on y rencontre des tas de gens d'horizons, pas différents mais des gens passionnés, moi c'est quelque chose qui m'a beaucoup plu, le fait de rencontrer des gens qui, tout en ayant des projets très différents, parce que on avait tous des projets très différents, qu'on se rencontrait quand même, dans le sens on avait des conversations communes et des intérêts communs, oui je dirais ça(70:70)
- l'équipe m'a beaucoup aidée.
L'équipe ?
Les collègues, enfin ceux que je connaissais. Il y avait P. qui est en Tunisie, G. donc des gens que je connaissais déjà depuis très longtemps, anciens collègues, amis, surtout amis, et donc plus d'une fois, j'ai écrit j'arrête, et ils m'ont encouragée, c'est très important. (74:76)

[Perc_Disp : Sup_SA présentiel]

- Ce que j'ai aimé c'est la manière même d'apprendre. Je veux dire le côté, enfin je crois que j'ai déjà eu l'occasion de le dire mais si ça n'avait été qu'à distance, je n'aurais pas continué, ça d'office, puisque comme je te l'ai expliqué, moi j'ai besoin de contacts, une certaine ambiance, (46:46)

[Perc_Disp : Sup SA + médiatisé]

- Mais ce que j'aimais beaucoup c'est tout l'aspect contacts à distance justement via les forums et la messagerie privée aussi (48:48)
- donc le soir, c'était une compagnie à la limite. Que ce soit parfois pour travailler, dans les forums officiels ou alors je suis quelqu'un qui a beaucoup fréquenté le café. Je plaisantais beaucoup. Je suis quelqu'un qui plaisante beaucoup. Il y avait 2-3 copains qui fonctionnaient de la même manière. Donc tout ce côté-là j'aimais beaucoup. (50:50)

[Perc_Disp : Sup_SA -]

- Moi il y a une chose mais c'est lié à ma personnalité, quand je me suis trouvé un peu larguée, je dirais qu'il ne faut pas être complexé dans cette formation, dans le sens où, et ça j'en ai parlé à B.(*enseignante*) une fois, il y a des gens de niveaux très différents dans la formation, que ce soit au niveau de connaissances pédagogiques ou le niveau de connaissances techniques, technologiques. Bon il y a des gens qui programment, etc. et alors moi plus d'une fois je me suis sentie bête. Faut aborder ça avec beaucoup d'humilité, je pense, enfin d'humilité et s'en foutre, ça c'est difficile, parce que, comment dire, on n'est pas habitué à ça. Dans la formation initiale on est en général au même niveau, quand on fait les 1^{er} études on est au même niveau et là se retrouver avec des gens, c'est pas toujours facile à assumer, je trouve(70:70)
- je ne le conseillerais pas à d'autres de le faire en 2 ans parce que on est à un moment donné, justement les autres continuent dans la lancée, ils se dirigent vers leur mémoire de fin d'année et soi-même quand on se dit, je vais un peu lever le pied, on se sent largué, enfin moi c'est vraiment l'impression que j'ai eue. (6:6)

4. MICHEL

4.1 EXPERIENCES SIGNIFIANTES

ENTRETIEN 1

Expérience signifiante positive 1 (33 :41)	Situation - [Présentielle] [Prise d'Information] <ul style="list-style-type: none"> • C'était ici aux cours. (35:35) • Qui présentait la pyramide Oui je ne sais plus si c'est B.(enseignante) ou B.(enseignante) (36:37)
---	--

[ES_Comment : en agissant seul]

- ça s'est fait en même temps parce que par le contexte de mon travail, je suis en train de parler des apprentissages avec les étudiants donc c'est quelque chose qui est dans ma tête. Là c'est une nouvelle approche qui se met dans ma tête également et fait lien directement et donc c'est en l'intégrant quand j'étais dans ma voiture et que je rentrais chez moi, que je me suis dit, tiens mais comme ça comme ça comme ça. (41:41)

[ES_Inter_verb : E→C]

- elle avait lancé l'idée on va parler de la pyramide des compétences et je me suis dit tiens je connais pas, qu'est ce que ça peut bien être et puis elle a parlé(39:39)

[ES_Perc_Sit : valeur de la tâche +]

- j'ai trouvé ça super intéressant parce que ça approfondissait la réflexion que j'allais avoir avec les étudiants et que les étudiants allaient avoir avec leur préparation de cours. Donc j'ai découvert quelque chose qui allait m'être utile et être utile aux autres. (33:33)
- je pense que si je ne donnais pas le cours de théories des apprentissages maintenant, j'aurais trouvé le moyen d'en parler parce que je trouvais ça bien. Parce que je trouvais que c'était un apport...de même que j'ai rappelé les paradigmes parce que j'ai vu que c'était un apport intéressant pour les étudiants, un plus. (41:41)

[ES_Effet : connaître et/ou appliquer]

- j'ai appris la pyramide des compétences. (33:33)

[ES_Effet : transfert]

- je me suis dit, c'est bien, c'est bien. Et puis je l'ai, 3 jours après j'en parlais à mes étudiants. (39:39)

ENTRETIEN 2

Expérience signifiante positive 1 (12 :37)	Situation - [Présentielle] [Traitement Individuel] <ul style="list-style-type: none"> • le logiciel Director, L.(enseignante), et je suis le cours et j'apprends, j'apprends tous les jours de nouveaux trucs, euh non le mot truc n'est pas le bon, j'apprends à gérer ce logiciel qui est très cher et que je n'ai pas. J'attends toujours avec impatience d'aller au cours pour pouvoir rallumer l'ordinateur et continuer là-dedans.(12:12)
---	---

[ES_Comment : en agissant seul]

- je découvre et je suis comme un enfant qui essaie, qui rate, c'est très dur mais j'apprends vraiment (14:14)

[ES_Perc_Sit : valeur de la tâche +]

- c'est quelque chose de nouveau qui va me servir car je vais pouvoir reprendre tous les travaux de mes étudiants, les mettre sur un CD rom grâce à ce que j'ai appris(12:12)
- c'est quelque chose que je connaissais pas et que ça répond vraiment à quelque chose que j'attendais (14:14)
- Parce que ça coïncide tout à fait à, enfin ça a du sens pour moi. Ça coïncide à ce que j'attends et ce que j'espère dans ma vie professionnelle. J'ai découvert quelque chose que je ne connaissais pas donc je suis content de pouvoir le réutiliser. (22:22)

[ES_Perc_Sit : charge financière]

- Et Director par exemple, c'est un logiciel que je ne sais pas me payer. Je pourrais demander à l'école de me l'acheter puisque dans certaines écoles ça se fait mais comme c'est une nouvelle directrice, ça ne se présente pas. (25:25)

[ES_Effet : connaître et/ou appliquer]

- j'apprends tous les jours de nouveaux trucs, euh non le mot truc n'est pas le bon, j'apprends à gérer ce logiciel (12:12)

<p>Expérience signifiante positive 2 (12 :37)</p>	<p>Situation - [Dist./Prés.] [Traitement Individuel]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moi je suis très content du cours d' E.(enseignant) parce que on travaille Dreamweaver. Alors j'ai eu la chance d'avoir quelqu'un qui m'a donné le lien pour télécharger gratuitement DreamweaverMX et grâce à E.(enseignant) je refais des sites, je rebâti des choses et je suis très content maintenant, je me l'approprie vraiment. Donc de nouveau c'est une question de temps, tous les soirs je dois le faire mais grâce à ça, au moins je sais le faire.(37:37)
--	---

[ES_Comment : en agissant seul]

- je refais des sites, je rebâti des choses et je suis très content maintenant, je me l'approprie vraiment. (37:37)
- tous les soirs je dois le faire mais grâce à ça, au moins je sais le faire. (37:37)

[ES_Comment : en exploitant de l'aide] [ES_Inter_verb : E→C]

- Mais c'est très très bien d'avoir suivi tous les conseils qu'il a donnés. (37:37)

[ES_Effet : connaître et/ou appliquer]

- je refais des sites, je rebâti des choses et je suis très content maintenant, je me l'approprie vraiment. Donc de nouveau c'est une question de temps, tous les soirs je dois le faire mais grâce à ça, au moins je sais le faire (37 :37)

ENTRETIEN 3

<p>Expérience signifiante positive (13 :23)</p>	<p>Situation - [Présentielle] [Traitement Individuel]</p> <ul style="list-style-type: none"> • arriver à la séance suivante, séance suivante (13:13) • l'exemple de Director (13:13) • on avait une licence d'essai gratuite de 30 jours, donc celle-là je l'ai gardée pour la fin de l'année, pour en apprendre le plus possible et pouvoir apprendre chez moi seul quand j'avais un maximum d'atouts mais 30 jours c'est très vite passé.(17:17)
--	--

[ES_Comment : en agissant seul]

- j'ai découvert, j'ai observé le produit par un exemple donné par le professeur, ensuite j'ai manipulé c'est-à-dire que j'ai essayé personnellement de faire une réalisation puis ça a marché dans ma tête pendant une semaine 15 jours le temps d'arriver à la séance suivante, (13:13)
- j'ai observé le produit par un exemple donné par le professeur, (13:13)
- je suis arrivé à la première marche par essai et erreur, manipulation, questionnement, retour en arrière(13:13)

[ES_Comment : approche de surface - seul]

- Alors j'ai tout fait en défilé au lieu de faire en sautant d'un page à l'autre. J'ai contourné la difficulté pour avoir un produit fini. (21:21)

[ES_Comment : en exploitant de l'aide]

- donc j'ai remanipulé, et avec les conseils de mon professeur, j'ai réalisé quelque chose, (13:13)

[ES_Perc_Sit : Pb Approche d'enseign]

- la base en présentiel était là, mais c'est aussi un prof qui parle très vite, qui est très sûr de lui. Je ne critique pas du tout le prof mais tout ça fait partie aussi du fait de la difficulté, beaucoup de personnes, pour ce genre de logiciels, il faudrait presque être à deux ou à trois, peut-être que le nombre était aussi un frein pour moi. (21:21)

[ES_Inter_verb : E→C]

- avec les conseils de mon professeur(13:13)

[ES_Perc_Sit : charge]

- Et puis quand j'ai vu les difficultés, cette motivation est un petit peu, s'est un petit peu en allée en fumée. Parce que c'était vraiment énorme avec tout ce qui fallait mettre dedans et donc j'ai confronté la réalité de l'apprentissage avec mes ambitions puis je me suis dit, nom d'un chien, pas terrible. Pas terrible, difficile à faire. (13:13)

[ES_Effet : connaître et/ou appliquer]

- c'est quelque chose que je ne connaissais pas du tout, que j'ai découvert et j'ai donc appris puisque j'ai réussi à réaliser quelque chose. (13:13)
- donc cette étape là était acquise parce que 15 jours après j'ai pu reproduire la même chose que j'avais déjà réussi à faire pour la 1^e fois. (13:13)

Expérience signifiante négative (31 :35)	Situation - [Présentielle] [Traitement Individuel]
	• je reviendrai à mon exemple de Director (31:31)

[ES_Perc_Sit : valeur de la tâche -]

- je ne retrouvais plus le contexte où je pourrais aboutir à un résultat pour l'école(31:31)

[ES_Perc_Sit : Pb Présence sociale]

- Arrivé à ce stade-là je voyais les autres tellement, ma femme m'a dit, aller téléphone à F., tu l'as déjà fait il y a pas de lézard, je pense que là c'était terminé, j'avais laissé tomber Director dans ma tête et j'avais peur un petit peu aussi du ridicule en disant, parce que comme ils avaient fait des trucs splendides, j'avais un petit peu peur du ridicule, et j'ai pas eu envie de téléphoner. (33:33)

4.2 EXPERIENCE DE L'ACTIVITE SPECIFIQUE DE COLLABORATION

Tâche

- Alors, la tâche demandée était l'interview d'un innovateur, comment je l'ai comprise, premièrement il fallait réfléchir, voir qui on connaissait dans toutes les personnes auxquelles on pense, qui est un innovateur ou qui pourrait l'être. Deuxièmement sur base du syllabus présenté par B.(enseignante), on allait prendre au départ un petit peu de recul et rédiger un ensemble de questions. Ces questions serviraient ou auraient servi à l'interview de cet innovateur. Ensuite, on aurait rédigé le texte, donc d'interview, et puis on aurait aussi mis en évidence les points forts liés au syllabus présenté. Le tout ensemble c'est-à-dire en groupe et à distance puisque chacun aurait fait son travail, pas dans son coin puisque c'est un travail collaboratif, mais on échange, on partage tout en habitant, en étant à des endroits différents. (9:9)

Objectifs – sens pour l'apprenant

- Le sens pour moi, c'était l'occasion de rencontrer un innovateur et de réfléchir aux difficultés générales, et quand je dis générales, de tous les niveaux que ce soit institutionnel, que ce soit matériel, que ce soit au niveau du temps, tous les problèmes liés à une innovation et à sa réalisation ou non, sa réalisation ou sa conception en général. (13:13)
- Oui c'est comme ça pour tous, c'est en le faisant et aussi s'appropriier les points importants au cas où on accompagnerait quelqu'un qui innoverait, au cas où on serait amené à innover(15:15)
- Donc chacun a choisi quelque chose qui avait du sens par rapport à sa fonction. (27:27)

Attendu - Rôle du sujet

- Interviewer et rédacteur. Oui c'était mon rôle, interviewer et rédiger, qui dit rédiger dit faire référence aux notes de cours et aux notes de l'interview pour tout mettre ensemble. (17:17)

Attendu - Rôle des pairs

- Alors on était à deux donc c'est pas très compliqué. Et en plus B. n'était pas là puisqu'elle était en Angleterre, elle savait pas venir avec moi à l'interview. (19:19)
- Comme une rédactrice collaboratrice. Quelqu'un qui complète, je ne sais pas comment on appelle ça, qui apporte des informations complémentaires, il y a plus dans 2 têtes que dans une. Dans un esprit de partage, de complémentarité et d'impulsion. (21:21)
- Si on avait été 3, on aurait pu découper différemment, imaginons qu'on était avec A. et F. en plus, elles avaient déjà fait les questions, et bien elles auraient pu faire les questions, moi l'interview et quelqu'un d'autre les réponses, un 3^e lecteur, ça aurait peut-être plus compliqué les choses, mais chacun aurait lu, aurait ajouté, il y aurait eu moyen de garder le schéma. (21:21)

Produit

- Incomplet. Incomplet parce qu'on s'est trop limité à l'interview et on n'a pas assez exploité certains points du document de B.(*enseignante*). Et on s'en est rendu compte aujourd'hui en fait. (60:60)
- Mais pourquoi parce que peut-être que dans le temps ça a été trop long. Et on a fait d'autres choses et on a perdu de vue, oui peut-être le projet initial, qui était de, ou dans les consignes de base qui étaient vraiment les 3 points importants d'introduction de l'innovation. Donc ça on s'en est rendu compte aujourd'hui et bon c'était là mais c'était pas rédigé. Donc peut-être qui si on avait été plus nombreux, quelqu'un aurait dit, eh vous avez oublié (60:60)
- mais bon on a travaillé tout à l'heure, B. le tape ce soir, et c'est réglé. (60:60)
- Je dirais que c'est trop tôt pour le dire parce que pour l'instant on en sort. Donc je sais pas répondre(62:62)
- J'ai appris, comme ça, là maintenant, qu'il existait différentes personnes, qui faisaient différentes choses, très intéressantes, de différentes manières, que c'était pas évident. Qu'il y a des étapes dans l'introduction de l'innovation, que parfois on peut y penser mais que ça se fait pas. (62:62)
- Ou je pourrais me repérer moi à tel ou tel point si j'introduisais quelque chose. Ou je pourrais conseiller un collègue ou quelqu'un qui a une idée. Très facilement maintenant grâce à ça. (62:62)
- Ben on a vu par exemple tout à l'heure qu'il y avait différents styles de personnes au niveau de l'innovation, le prophète, l'expert, l'accompagnateur, tout ça je l'ai appris donc si à l'école quelque vient me proposer quelque chose où j'entends, ou moi même je me dis tiens c'est bien, je sais où me situer, je sais où le situer, et je peux l'aider. Ca c'est parce que je l'ai appris. Avant j'aurais pas su le faire. Enfin sûrement pas aussi bien. (64:64)
- on s'est rendu compte lors de l'interview qu'on n'était pas vraiment chez un innovateur. Donc peut-être que la personne avait été mal choisie. Alors on s'est dit ça ce matin mais on a remarqué qu'il avait quand même fait 2 ou 3 innovations dans son amplification, donc on l'a retrouvé mais finalement on n'a peut-être pas tout à fait répondu à la bonne personne. (68:68)

Usage Environnement

- Que on n'a pas toujours utilisé le forum comme je te disais, puisqu'on a utilisé à la fois la boîte de courrier plus la boîte de courrier extérieure aussi. Tout n'est pas toujours passé par le forum(66:66)

Déroulement

Lancement de l'activité

- je pouvais faire quelque chose, puisque quand nous nous sommes quittés au départ on avait chacun comme idée de lancer nos questions mais de tout le groupe sur le forum(32:32)
- C'est tout au début parce que nous on a très peu travaillé dans le forum, B. et moi(34:34)

Etape 1 – Rédaction du questionnaire

- Donc on s'est vu une fois ici au cours de base, on a discuté par rapport aux questions, (19:19)
- elle a rédigé les questions en Angleterre, elle me les a envoyées, j'ai complété les questions par rapport aux autres, (19:19)
- je ne sais plus pourquoi A. et F. ont rédigé un document, B. également, l'ayant lu, ça ne servait plus à rien que je fasse quelque chose. (32:32)
- donc je lui expliquais que j'avais contacté Baudouin, que j'allais l'interviewer, que je m'occupais de ses questions et que je complétais l'interview avec des questions d'A. et F. donc là-dessus elle m'avait dit oui pas de problème, tu le gères comme tu veux. (36:36)

Etape 2 – Interview

- puis je suis allé donner l'interview, (19:19)

Etape 3 – Analyse et synthèse

- puis comme c'est moi qui donnait l'interview, j'ai rédigé le compte-rendu puis je lui ai envoyé, elle a rajouté ses questions. (19:19)
- Alors on avait prévu en cas de questions et de problèmes un *chat* avec l'innovateur, mais on n'en a jamais eu besoin parce que on lui a renvoyé le texte par écrit, il a rédigé(19:19)
- Et donc là je dis que j'ai réalisé l'interview de Baudouin ce vendredi. « il me faut un peu de temps » et mettre en forme, c'est finalement B. qui l'a fait parce qu'il semblerait quand je l'ai écrit que c'était pas en forme et qu'il y ait l'une ou l'autre petite faute de frappe, dirons-nous. (36:36)
- j'ai contacté Baudouin et je lui ai montré le document terminé de B., avant qu'on le présente au groupe. Lui a fait ses remarques, très peu, mais c'était pas des remarques je dirais, c'était des compléments d'information. (40:40)

- Cela fait que j'ai renvoyé à B. pour conclure. Donc là c'était à nouveau le même principe, est-ce que t'es d'accord avec ce qu'il a mis, suite à ce qu'il a ajouté est-ce que tu as encore quelque chose à dire. (40:40)
- J'ai été le rapporteur de l'interview, et B. a été la personne extérieure qui pouvait dire, t'es complet, t'es pas complet. Elle jouait aussi un petit peu le rôle de régulateur dans un certain sens tout en étant ma coéquipière. Elle aurait pu dire en lisant le texte, tiens t'as oublié ceci, ou bien tu n'as pas parlé de ça, ou bien en lisant la réponse de Baudouin, est-ce que tu lui a demandé ceci ou cela ? Bon ça s'est pas présenté parce que elle avait déjà très bien préparé les questions, c'était assez complet. Mais ça aurait pu l'être. Et c'était donc très positif, très allé au fond des choses. (56:56)

4.3

BUTS POURSUIVIS

ENTRETIEN 1

[But : externe]

- Une raison je dirais professionnelle, c'est confidentiel, j'ai peur de perdre ma place entre guillemets, enfin j'ai pas peur de perdre ma place mais je voudrais garder la place que j'ai et peut-être que des nouvelles personnes mieux formées ou plus chargées de diplômes, de certificats, pourraient la prendre (7:7)
- Mais il y a quand même dans une certaine mesure la peur professionnelle qui a été un des plus gros moteurs (7:7)
- Ça c'est donc un avantage, et l'autre avantage il y a le certificat qui est quand même une reconnaissance que je cherche pour mon travail, je pourrai dire là, j'ai ma place et c'est important. (17:17)

[But : apprendre - quelque chose]

- Et la 2^e personne, pour apprendre des choses, enfin ça se rejoint finalement. (7:7)
- je pense que j'aurai progressé au niveau cognitif et même à 40 degrés. (31:31)

[But : apprendre - changer comme personne]

- Je serai content. Et fier d'avoir réussi quelque chose à mon grand âge. Avec toutes les contraintes de la vie. Je serai fier si je réussis. Et heureux et grandi. (29:29)
- Et je pense selon comment ça se passerait, près à faire autre chose pour aller plus loin. Dans un domaine qui va m'apparaître. Parce que c'est comme l'imagination, plus on crée, plus on a envie de créer. Ici plus on apprend, plus on se rend compte qu'on a des tas de choses à apprendre. Et donc je pense cet effet boule de neige. (29:29)
- c'est un beau défi parce que j'ai pas souvent réussi grand chose. Et donc ce sera, comme je l'ai dit tout à l'heure une certaine fierté, je serai content dans mon for intérieur (63:63)

ENTRETIEN 2

[But : externe]

- ça m'apportera quelque chose parce que dans le cadre de mon travail professionnel je pourrai justifier une certaine partie au niveau de ma profession informatique, enseignement informatique, je pourrai justifier que c'est moi qu'on choisira donc j'aurai une certaine liberté d'action dans ce domaine là. (6:6)
- A l'école, un je vais le faire passer au niveau des attributions, si jamais quelqu'un dit, je ne peux plus avoir le cours d'informatique par exemple, je dirai, stop les gars, j'ai fait une formation, je voudrais tel et tel cours. Parce que je suis psychopédagogue je veux garder mes cours de psychopédagogie avec mes étudiants sur le terrain et je tiens à garder l'autre partie de mes cours au niveau informatique, c'est pour ça que je le fais. Là je sortirai cette carte là, et je le dirai. (45:45)
- non non je serai content, je serai content aussi par rapport à mes parents, ils sont quand même assez vieux, ils disent c'est bien de faire ça, je pense qu'ils seront fiers. Pour eux c'est une satisfaction. Ma femme elle sera contente aussi, (47:47)
- on le fait, c'est pas uniquement pour le diplôme, enfin le diplôme c'est jamais qu'un papier (10:10)

[But : apprendre - quelque chose]

- moi j'aurai appris plus (10:10)
- Et ça je trouve vraiment, je crois que ça correspond à ma recherche de départ, c'est de dire, ben voilà on apprend quelque chose en plus (10:10)
- et si je ne réussis pas à le faire, je serai aussi content. Je serai triste parce que j'aurai pas réussi à le faire mais je serai quand même content parce que j'ai appris. (6:6)

[But : apprendre - changer comme personne]

- je serai ravi parce que c'est un challenge quand même avec tout ce que j'aurai vécu pendant un an parce que personnellement il y a évidemment énormément de mouvement comme tu as pu l'entendre donc si je réussis je serai très content, je serai très fier de moi **(6:6)**
- Au niveau personnel ce sera la même chose je serai content d'avoir réussi à le faire **(6:6)**
- je pense que c'est plus pour moi quelque chose qui me, est-ce que j'ai un complexe d'infériorité qui ferait que le fait de le faire c'est prouver que je sais quand même faire quelque chose **(45:45)**

[But : transfert prat/perso]

- ce sera un plus pour mes étudiants, donc par rapport à moi, moi j'aurai appris plus et mes étudiants seront, auront une vue plus élargie par rapport à cela. **(10:10)**

4.4

EFFETS

ENTRETIEN 1

[Effet : apprendre - changer comme personne]

- Il y a une nouvelle dynamique qui est remise. **(29:29)**

[Effet : transfert prat/perso]

- Mais il y a un enrichissement parce que déjà maintenant quand je donne mes cours, par exemple théories de l'apprentissage, je l'ai un petit peu rafraîchi par cette remise en question, par ce rappel de points théoriques. **(31:31)**

ENTRETIEN 2

[Effet : satisfaction]

- je suis toujours très très très content car tout ce que j'ai vécu est vraiment très intéressant **(3:3)**
- Tout ce que j'apprends, je suis content de l'apprendre, de le voir ou de le revoir, mais ça me reconforte dans ce que je fais. Donc grosso modo, je réfléchis pour trouver quelque chose de négatif, parce que c'est important mais j'en vois pas **(3:3)**

[Effet : connaître et/ou appliquer]

- Donc chaque introduction de module m'a apporté des compléments d'information par rapport à ma formation de base je dirais qui ont été super enrichissants. J'ai réappris certaines choses, découvert de nouvelles choses. **(3:3)**

[Effet : transfert prat/perso]

- Au niveau des apprentissages, moi j'ai revu mon cours de théories des apprentissages que je donne avec les étudiants, il est élargi grâce à ce que B.(enseignante) et B.(enseignante) m'ont apporté. Donc dans tous les domaines c'est des plus puisque je réinvestis ce que j'apprends dans le cadre de ma vie professionnelle **(10:10)**
- tout ce que j'ai vécu est vraiment très intéressant. D'un point de vue tout à fait personnel et la projection qui se passe au niveau professionnel. **(3:3)**

ENTRETIEN 3

[Effet : satisfaction]

- Donc je suis très content de tout ce que j'ai vécu **(4:4)**
- Donc je suis très content de tout ce qui a été fait. **(4:4)**

[Effet : connaître et/ou appliquer]

- Donc je suis très content de tout ce que j'ai vécu, tout ce que j'ai appris, la masse d'information traitée, qui n'est pas encore entièrement digérée mais qui est présente. **(4:4)**
- je me sens, comme j'étais avant mais avec des acquis en plus. Je ne sais pas définir. J'ai appris des choses en plus, je ne vais pas dire que je me sens plus intelligent. Je sens que j'ai plus de choses à dire peut-être **(6:6)**
- j'ai appris beaucoup de choses **(59:59)**
- J'ai appris ce que je voulais apprendre **(59:59)**
- personnellement c'est un enrichissement, je sais plus de choses, ma culture s'est agrandie et ça c'est vraiment bien **(59:59)**

[Effet : apprendre - changer comme personne]

- et je m'en sors grandi **(59:59)**

[Effet : transfert prat/perso]

- Donc ça a évidemment transformé ma vie de professeur et de citoyen, enfin d'individu. Donc j'ai appris beaucoup de choses que j'utilise et d'autres qui sont encore à l'état de pensées mais comme j'ai dit tout à l'heure qui ne sont pas encore digérées. (4:4)
- parfois elle est aussi enseignante et on discute de différents aspects comme les compétences et tout ce qui est taxonomie enfin bref tout ça c'est positif, (4:4)
- Moi je donne cours de théories des apprentissages, donc j'ai transformé mon cours en rajoutant toute la partie de B.(enseignante) et D.(enseignant), parce que je la trouve très intéressante. Donc ça c'est une exploitation. (8:8)
- Et au niveau informatique, la création des sites Web avec Dreamweaver c'est une formation dont j'avais besoin et qui m'a été utile. J'exploite puisque je le fais pour l'école. Et je le montre aux étudiants également. C'est quelque chose qui va bien et dans mon cursus personnel et dans mon cadre de travail et dans les cours que je donne. Donc c'est vraiment quelque chose qui était utile et qui est exploité. (8:8)
- je me tourne encore à l'heure actuelle quand je parle à mes étudiants, vers des sites dont il a donné l'adresse, particulièrement lui. (45:45)
- j'ai exploité beaucoup de choses, que dans la relation avec mes proches j'ai encore plus de choses à dire, ce qui doit sûrement les embêter. Je peux faire des liens avec plus de choses parce que autour de moi les gens trouvent ça intéressant que ce soit ici à l'école ou dans ma famille et mes amis (59:59)
- C'est avec plaisir que j'utilise toujours ce que j'ai appris (59:59)

[Effet : déception]

- Dans l'ensemble des cours, la formation à Director, ça c'est pas du tout exploité et je dois dire que j'étais fort déçu de cela (8:8)
- Là c'est un raté je dirais entre guillemets pour moi car c'est pas quelque chose que je sais réexploiter. (10:10)
- comme beaucoup de choses dans la vie ça s'est un peu terminé en queue de boudin, (59:59)
- Je suis un petit peu triste de moi, peut-être mais je ne suis même pas certain, parce que j'ai toujours fait les choses en âme et conscience. (59:59)

4.5

CONTEXTE PERSONNEL : CONTRAINTES

ENTRETIEN 1

[Contexte : Contr - charge]

- Le seul qui avait peur c'est moi parce que j'avais peur de laisser tomber ma famille. D'ailleurs à la fin de la réunion en septembre, j'avais dit, ça risque d'être trop dur, au niveau des trajets, pas être présent parce que j'ai une petite fille qui a quand même besoin de présence et ma femme ne sait pas tout gérer (9:9)
- Un inconvénient temps parce que ça me prend du temps en plus mais de nouveau c'est une question d'organisation. (17:17)

[Contexte : Contr - organisation]

- Alors on ne sait jamais qu'un de mes enfants soit grièvement malade, ou une surcharge de travail m'arrive et que je ne sache pas continuer parce que c'est quand même pas évident de planifier sur un an. (11:11)
- Sur le plan familial c'est l'organisation, mais bon c'est une question d'organisation (*rire*). Quoi d'autre comme inconvénient, peut-être un aspect financier. Ça c'est un inconvénient, c'est clair (17:17)
- Oui et je dirais aussi financier parce que quand on parlait de l'impression des feuilles, on ne sait pas tout lire sur l'ordinateur, on a besoin de temps en temps de pouvoir imprimer, de le laisser dans un coin, reprendre la feuille, relire puis reclasser pour un petit peu mettre de l'ordre. Ça ça demande une organisation aussi et peut-être financière, heureusement j'imprime à l'école, ça faut pas le dire, mais bon je suis pas le seul. (19:19)

ENTRETIEN 2

[Contexte : Contr - charge]

- Mais je pensais pas que ça prendrait autant de temps (52:52)

[Contexte : Contr - organisation]

- Au niveau de l'organisation mais ça c'est tout à fait personnel, c'est terrible parce que malgré le fait que ce soit le vendredi soir et le samedi, que ce soit à Liège ou à Namur c'est pas ça le problème, la

vie de famille, la vie d'école et les contraintes, mais bon chaque étudiant n'est pas le même, c'est très dur parce que tout le monde demande certains travaux et il est très difficile de chaque fois réaliser mes travaux pour la bonne date, je suis toujours en retard. (3:3)

- C'est vrai qu'un jour en discutant avec B.(*enseignante*), elle disait, oui on vous dit un travail il est comptabilisé qu'une heure, c'est vrai qu'il est comptabilisé une heure, je le savais mais c'est vrai que trouver une heure. Bon personnellement je dis, je suis psychopédagogue, je travaille quand même beaucoup pendant la journée et trouver cette heure c'est pas toujours facile. (52:52)
- Et je ne m'attendais pas à avoir autant de travaux différents à devoir rentrer régulièrement mais ça c'est dans le contrat. C'est peut-être moi qui ai mal évalué. (52:52)

[Contexte : Contr - perso]

- En plus j'ai tellement peur de ne pas y arriver (47:47)

ENTRETIEN 3

[Contexte : Contr - organisation]

- Et je cacherais ça sous le fait du manque de temps et de la présence de beaucoup de choses diverses et de la vie professionnelle et familiale. (4:4)

[Contexte : Contr - perso]

- je l'ai géré au mieux que je pouvais. D'un point de vue personnel et scolaire, je dirais que c'est clair que je pouvais sûrement faire mieux mais je suis aussi un peu tiré au flanc et peut-être qu'à certains moments je me suis pas assez investi. (4:4)
- j'ai difficile à gérer(37:37)

4.6 CONTEXTE PERSONNEL : RESSOURCES

ENTRETIEN 1

[Contexte : Ress - soutien fam/social]

- Donc c'est ma femme qui a dit mais non fais le ça va aller et c'est vrai que les enfants grandissant, je vais avoir plus facile à faire des études plus tard, puisque la petite a 3 ans. Donc c'est ça. Et un des arguments de ma femme était aussi c'est vrai si tu perds ce poste au niveau de l'informatique à la Haute Ecole, tu seras triste aussi, un petit peu brimé. (9:9)

[Contexte : Ress - soutien prof]

- Ceux qui le savent, ils l'ont tous bien pris. Tout le monde a dit que c'était une bonne idée. (11:11)

[Contexte : Ress - perso]

- Je suis d'un naturel optimiste et joyeux. (29:29)

4.7 EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE HORS ET DANS LE DISPOSITIF

ENTRETIEN 1

[EA_HORS_DISP_COMMENT : en agissant seul]

- je suis autodidacte pour l'informatique(15:15)

[EA_HORS_DISP_TravGr -]

- Pour travailler en groupe, j'ai été obligé de faire moins que ce que je voulais faire. (49:49)

ENTRETIEN 2

[EA_DISP_COMMENT : en agissant seul]

- Bon tous les travaux ne sont pas ridicules parce qu'ils m'apportent toujours quelque chose et m'obligent à lire, à regarder, à réfléchir. Si on reparle de E. (*enseignant*), je suis obligé de m'asseoir, de travailler, c'est comme ça que j'apprends. Sinon je ne serais jamais le faire, c'est en me trompant, en recommençant et en réenvoyant. Je me souviens que le 1^e travail qu'il m'avait donné avec Dreamweaver, pendant 1 semaine ça n'a jamais marché, chaque fois que j'essayais d'envoyer sur Internet ça marchait pas, il y avait un petit détail que j'avais oublié, je l'ai trouvé et j'étais content. (52:52)

4.8 PERCEPTION DU DISPOSITIF

ENTRETIEN 1

[Perc_Disp : engagement + : individualisé]

- Je pense que le rapport avec les professeurs est différent parce que il y a une relation d'adulte à adulte. Et il y a moins un rapport enfant adulte, enfin enfant, étudiant. On est plus responsable. (21:21)

[Perc_Disp : flexibilité]

- le fait qu'on a une partie à distance est quand même très chouette parce que c'est quand même pas tous les samedis et je peux quand même palier dans mon investissement. (31:31)

ENTRETIEN 2**[Perc_Disp : charge financière]**

- C'est vrai qu'au départ on avait dit, on va payer le minerval, on devra plus rien payer, 2-3 professeurs ont dit, tiens prenez notre syllabus, payez le. Un je l'ai jamais fait mais si je l'avais fait je me dis que je l'aurais sous les yeux, c'était facile. En fait le problème c'est que quand on a tout à notre disposition en ligne, moi personnellement et je pense que je suis pas le seul, le lire sur l'ordinateur c'est pas possible, on a besoin de l'imprimer pour l'avoir sous les yeux, pour pouvoir mettre des notes, faire des notes, etc. (25:25)

[Perc_Disp : Charge]

- il y a beaucoup de travaux à réaliser notamment j'ai des travaux à faire pour D.(enseignant), ben je les ai pas encore faits. Il y avait 2 activités, j'ai fait la 2 et j'ai pas encore fait la 1. parce que la 1, la base avait été donnée un mercredi où j'avais pas su aller et le temps de recevoir son syllabus, de le lire, de devoir répondre, je ne l'ai pas terminé. (37:37)
- c'est plus difficile que ce à quoi je m'attendais. Quand je suis allé à la réunion de présentation, enfin c'est difficile, pas au niveau de la difficulté réelle mais au niveau de l'investissement en temps. (52:52)

ENTRETIEN 3**[Perc_Disp : flexibilité]**

- Au niveau du système je trouve que c'est un système très positif, cette alternance de présentiel et de distance parce que justement on peut bien gérer son temps. (37:37)
- Tu perds pas ton temps parce que tu vas au cours et puis tu peux aussi travailler chez toi, et si un jour tu rates une séance, c'est la vie, donc à notre âge c'est bien pour la gestion du temps. (57:57)

[Perc_Disp : flexibilité -]

- le point négatif donc c'était mes samedis en vadrouille.
- il y avait un détail qui était un peu gênant pour moi, c'est que normalement tout était le vendredi et le samedi et j'ai eu 2 modules le mercredi où j'ai pas su aller mais bon ça c'est la vie. Ça c'est aussi une question d'organisation. (39:39)

[Perc_Disp : engagement + : individualisé]

- c'est une formation dont j'avais besoin et qui m'a été utile (4:4)
- Quand tu as un projet précis, l'ensemble des sous modules fait que tu peux répondre grâce à ces cours spécifiques là à ce que tu cherches et ça c'est très bien. (57:57)

[Perc_Disp : engagement - : manque utilité]

- Dans l'ensemble des cours, la formation à Director, ça c'est pas du tout exploité et je dois dire que j'étais fort déçu de cela(8:8)
- Pas déçu mais du cours où on a appris à travailler avec Director. Là c'est un raté je dirais entre guillemets pour moi car c'est pas quelque chose que je sais réexploiter. (10:10)

[Perc_Disp : nécessité d'autogestion]

- Je dirais que j'ai un souvenir plus positif de la 1^e partie avant noel, où il y avait plus de contraintes. Je pense que quelque chose qui a joué en ma défaveur c'est justement le trop de temps que j'ai difficile à gérer. (37:37)
- Donc 1^e partie où il y avait vraiment une alternance entre je vais un vendredi, je fais un travail durant la semaine, il y a un résultat, la semaine d'après je retourne en présentiel, je refais un exercice avec les copains par Internet, donc c'était quelque chose de plus structuré, et qui me convenait personnellement mieux, parce que je devais jouer pour ne pas handicaper les autres. (37:37)

4.9**PERCEPTION DU DISPOSITIF : FINALITES****ENTRETIEN 1****[Perc_Disp : pour apprendre] [Perc_Disp : pour la pratique]**

- Alors il y a un gros avantage que j'ai découvert depuis le début de la formation, c'est que ça me remet dans un processus de réflexion que j'avais malgré tout. Je fonctionnais depuis 5 ans, je fonctionnais je pense bien mais sur un créneau que je m'étais établi au début, et qui était remis en question, amélioré en fonction des essais et erreurs. Ici c'est quand même un aspect plus universitaire, plus cognitif et j'ai une bouffée de jeunesse. (17:17)

ENTRETIEN 3

[Perc_Dis : contenu +]

- Au début je suis allé voir même beaucoup plus loin quand j'avais encore un peu plus de temps, des lectures de C.(enseignant) qui étaient très enrichissantes quand il parlait du cerveau d'Einstein, des trucs comme ça (45:45)
- c'est super intéressant, il y a toute une série de bases de départ qui sont de la culture générale qui est très intéressant (57:57)

[Perc_Dis : pour apprendre]

- on peut revoir certaines choses qu'on connaît déjà et les réactualiser et les développer (57:57)
- je dirais regarde, voilà, ça je ne savais pas faire, je sais faire et grâce à ça je fais ceci et cela. (57:57)

4.10 PERCEPTION DU DISPOSITIF : ENVIRONNEMENT

ENTRETIEN 3

[Perc_Dis : Env. adapté]

- Bon ben moi les ressources je suis également très satisfait puisque le site permettait d'avoir accès aux notes de cours et de ces notes de cours il y avait des liens pour ceux qui voulaient en plus. (45:45)

[Environ : usage]

- Je l'ai utilisée mais pour tout ce qui était demandé et le mail pour les copains c'était par webct que je travaillais (53:53)
- Et de question large sur un forum ça j'ai jamais mis je crois ou alors je répondais aux questions des autres, (55:55)

[Perc_Dis : Env. non adapté]

- Le *chat*, à part pour les 2 ou 3 exercices, on l'a jamais utilisé réellement, enfin de façon spontanée. Je pense que par rapport à cela c'est peut-être une des formations vu notre grand âge où on a plus l'habitude de lire, de réfléchir et puis de répondre. Que le *chat* par son côté spontané c'est plutôt comme si maintenant on *chattait*. Donc pas de recul et du question/réponse direct. (29:29)
- je creuse tout en parlant, l'exemple de Director, j'avais pas de ressources, elle nous a donné un très beau syllabus mais que j'ai pas su utiliser (45:45)

4.11 PERCEPTION DU DISPOSITIF : ARTICULATION PRESENCE/DISTANCE

ENTRETIEN 2

[Perc_Dis : P+]

- Autant je viens de dire que chaque fois que je suis venu j'ai appris quelque chose, autant je peux te dire que de temps en temps pendant une demi-heure je me suis embêté. Je dirais qu'au total, je n'ai fait qu'apprendre. Perdre mon temps, ...jamais. (39:39)

ENTRETIEN 3

[Perc_Dis : P (Support autogestion)]

- Mais enfin je me dis me connaissant, c'était mieux si j'avais été présent à certains moments parce que de nouveau ça me motive mieux, ça fait démarrer une machine que quand t'es pas là au démarrage tu cours derrière. (43:43)

[Perc_Dis : P/D +]

- Donc le système de formation en lui-même, cette alternance, je trouve ça très très bien. Est-ce qu'il faut plus de l'un plus de l'autre, ça je ne sais pas. Je trouve que c'était bien dosé, (37:37)

4.12 PERCEPTION DU DISPOSITIF : ROLE DES INTERACTIONS SOCIALES

ENTRETIEN 3

[Perc_Disp : Sup_SC +]

- Peut-être un esprit plus élargi, pas uniquement suite à la formation mais aussi suite au contact des autres qui eux-mêmes avaient des vécus et des professions différentes et la rencontre inhabituelle de ces aspects là, comme l'une qui était chimiste-atomiste et l'autre qui était chez les infirmières, tout ça ce sont des points de vue et ce qui est intéressant de remarquer qu'au niveau de l'enseignement ou de l'éducation, de la formation, il y a des aspects communs, des aspects différents, et c'est très enrichissant, c'est très enrichissant de pouvoir se dire, tiens là-bas ils font comme ça, c'est une bonne idée, tiens si j'essayais, voilà. (6:6)

[Perc_Disp : Sup_SC + présentiel]

- Il y a un moment où j'ai apprécié c'est la rencontre avec, j'ai oublié le nom, D.(enseignant)? et son homologue de Namur, euh je sais plus son nom, lors de la défense de mon mémoire, je trouvais la discussion intéressante et comme à chaque fois le dialogue a été très enrichissant et m'a permis d'éclaircir certaines choses dans ma propre pensée (6:6)

[Perc_Disp : Sup_SC + médiatisé]

- je crois qu'à un certain moment dans la découverte de Dreamweaver, plusieurs fois ou quelques fois j'ai fait appel à F. ou à , comment il s'appelle, ou à quelqu'un d'autre, parce que j'étais bloqué et le questionnement commun nous a permis de démêler la situation. Et là c'était toujours pendant le cours En dehors, par Internet. (25:27)

[Perc_Disp : Sup_SA +]

- Sinon je pense que tout le monde était prêt à aider, donner des conseils, donc il y avait un encadrement assez large parce que il avait beaucoup de monde autour de nous, qui étaient prêts à donner un coup de main, non je pense que c'est très bien, que ce soit les personnes ressources, les professeurs, ou même les autres étudiants puisque tout le monde jouait un petit peu, c'est un jeu d'adultes donc on aide plus je crois, on s'entraide plus quand on a quitté l'école que quand on a 20 ans. Donc ressources humaines très bien. Peut-être que j'ai pas assez exploité (51:51)

[Perc_Disp : Sup_SA présentiel]

- c'est vrai que c'était bien qu'on fasse ce tour de table, parce que, bon je me suis pas fait des amis, mais toutes les personnes avec qui on vit ce DES, on a un lien et donc finalement c'était pas ridicule donc j'ai pas perdu mon temps. (41:41)
- Au moment des cours en présentiel, il y avait une alternance entre de l'observation, des exercices de groupe, etc. donc tout ça était une belle dynamique pour créer un esprit de corps positif et créatif, entraînant, motivant (43:43)

[Perc_Disp : Sup_SA + médiatisé]

- Et j'ai même encore reçu l'un ou l'autre message, « ah dis, t'as pas rendu ce travail là », bon voilà quoi. Donc positif. (41:41)
- après A. m'a envoyé un mail et quelqu'un d'autre aussi en me disant voilà ce qui s'est passé, c'était pas très grave que tu sois pas là. (43:43)

[Perc_Disp : Sup_SA -]

- Je faisais partie d'une équipe et quand on fait partie d'une équipe il faut soutenir son équipe donc dans la 2^e partie quand je travaillais plus seul, là j'étais un petit peu plus dilettante. (37:37)

ANNEXE – CITATIONS ETUDIANTS DU DESS STAF

5. JULIE

5.1 EXPERIENCES SIGNIFIANTES

ENTRETIEN 1

Expérience signifiante positive 1 (63 :81)	Situation - [Pratique Prof. Coll.] [Prés/Dist] [Médiatisée] <ul style="list-style-type: none">• Bon par exemple l'utilisation de Power Point, là j'ai vraiment le sentiment d'avoir appris [...]Ça s'est fait en classe avec les enfants puisqu'on devait monter, on devait faire des petites présentations (65 :69)• on s'est tout échangé des fois en se voyant ou bien par mail, comme ça quoi. (81:81)
--	--

[ES_Comment : en agissant seul]

- comme on n'avait pas de cours, on a dû vraiment y aller, prendre un livre, essayer, regarder, changer(69:69)

[ES_Comment : en agissant ensemble - collaborer]

- Je parle toujours de ma collègue Marie puisqu'on a dû un petit peu se dépatouiller les deux quoi essayer, donc tout à coup il y en a une qui arrive à mettre l'image puis une autre elle arrive à mettre le texte, enfin elle c'était plutôt les images et moi c'était plutôt le son(71:71)
- Oui c'est-à-dire on a fait le montage ensemble dans les classes, en s'échangeant des informations(79:79)
- Ce qui fait qu'il y en a une qui savait faire quelque chose, une qui savait construire un nichoir mais c'était utile elle savait pas forcément comment envoyer tout ça mais moi je savais envoyer, elle elle savait construire le nichoir, (81:81)

[ES_Inter_verb : Sujet ↔Pair - Médiatisée]

- on s'est tout échangé des fois en se voyant ou bien par mail, comme ça quoi. (81:81)

[ES_Perc_Sit : valeur de la tâche +]

- dans l'intérêt que les enfants ont manifesté dans l'élaboration de ce document, c'est vrai que c'était un moteur assez important(77:77)

[ES_Effet : connaître et/ou appliquer]

- Dans l'utilisation du logiciel, mais comment vous dire en quoi j'ai appris quelque chose, ...dans les fonctions qu'il y avait dans ce logiciel(75:75)
- il y avait un résultat quand même concret hein, moi j'ai dans la tête un montage que j'ai fait(75:75)

[ES_Environn : usage]

- Non, non, alors le jura c'est vraiment un endroit où on est rarement dans le même euh, non, justement pas, on s'est tout échangé des fois en se voyant ou bien par mail, comme ça quoi. (81:81)

ENTRETIEN 2

Expérience signifiante positive (27 :35)	Situation - [Distante] [Traitement Collectif] [Médiatisée] <ul style="list-style-type: none">• Staf18 par exemple j'ai l'impression d'avoir appris, parce que c'était bien structuré et j'arrivais à faire ce qu'on me disait, le laps de temps n'était pas trop court, (27:27)• puis le fait de travailler aussi en collaboration est énorme(27:27)
--	--

[ES_Comment : En sollicitant et en exploitant de l'aide][ES_Inter_verb : S↔Ens - médiatisée]

- j'arrivais à faire ce qu'on me disait, le laps de temps n'était pas trop court, j'avais un feedback immédiatement ou assez vite, j'étais accompagnée quand j'avais des questions donc quand je parlais

de Staf18 a d'autres personnes je disais c'est encore mieux qu'en classe, parce que je peux poser mes questions tout de suite et j'ai la réponse (27 :27)

[ES_Comment : en agissant ensemble - collaborer]] [ES_Inter_verb : S↔Pair]

- puis le fait de travailler aussi en collaboration est énorme, sans travail en collaboration j'arriverais pas, on est obligé d'ajuster, on n'a pas du tout la même vision des fois des choses, il y a des conflits mais on est obligés d'y arriver, (27 :27)
- puis le fait de travailler aussi en collaboration est énorme, sans travail en collaboration j'arriverais pas, on est obligé d'ajuster, on n'a pas du tout la même vision des fois des choses, il y a des conflits mais on est obligé d'y arriver, donc sans collaboration ce serait difficile(27:27)

[ES_Comment : en exploitant mutualisation]

- tu m'aurais dis de faire ça en un mois toute seule et de structurer ma tâche a moi toute seule, c'aurait été un petit peu compliqué, j'aurais eu plus de peine tandis que là elle était déjà partagée, on savait tout de suite si on partait du mauvais ou du bon côté, (29:29)
- ce qui est difficile pour nous des fois c'est de se faire une représentation de la tâche parce que comme je te disais on débarque un peu et là on pouvait voir où en étaient les autres, qu'est-ce qu'ils avaient eu comme feedbacks, on pouvait voir les travaux des années précédentes, on avait plusieurs points de repères, parce que sans ces points de repères c'est un peu difficile, (35:35)

[ES_Comment : en exploitant de l'aide]

- les feedbacks que je trouvais courts mais quand même intéressants, puis qui me permettaient vraiment de continuer puis les feedbacks arrivaient , j'avais aussi a peu près moi aussi le feedback dans la tête, je me souviens qu'une fois un feedback est arrive, Marie était par terre et moi je m'attendais a celui-là, donc il me semble que ça m'a bien aidé a arriver au bout de la tâche qui est quand même assez importante. (29:29)

[ES_Perc_Sit : Sup_SA Accessibilité]

- j'avais un feedback immédiatement ou assez vite, j'étais accompagnée quand j'avais des questions donc quand je parlais de Staf18 a d'autres personnes je disais c'est encore mieux qu'en classe, parce que je peux poser mes questions tout de suite et j'ai la réponse(27:27)
- on a eu des feedback, assez vite(29:29)

[ES_Environn : usage]

- on pouvait voir où en étaient les autres, qu'est-ce qu'ils avaient eu comme feedbacks, on pouvait voir les travaux des années précédentes, on avait plusieurs points de repères, (35:35)

[ES_Perc_Sit : Sup_Gestion du temps]

- j'ai l'impression d'avoir appris, parce que c'était bien structure et j'arrivais a faire ce qu'on me disait, le laps de temps n'était pas trop court, (27:27)
- Puis c'était bien structuré, bien découpé, donc pour moi c'était très important (29:29)
- il y avait des workpackages, moi qui aurait de la peine a me fixer des cadres, là les cadres étaient clairement fixés(29:29)

[ES_Effet : connaître et/ou appliquer] [ES_Effet : comprendre][ES_Effet : transfert avec autres]

- le thème par lui-même / moi je savais pas trop ce qu'était un wiki, et pas du tout ce qu'était une RSS alors on l'a déjà appliqué et mis dans notre portail, (31:31)
- de structurer la tâche moi je pense que j'ai appris énormément dans l'organisation, dans la recherche, dans la compréhension du sujet, dans la collaboration, (31:31)

Expérience signifiante négative (35 :44)	Situation - [Distante] [Traitement Individuel] [Médiatisé] <ul style="list-style-type: none"> • par exemple Staf12 j'ai l'impression d'apprendre beaucoup moins(35:35)
---	--

[ES_Comment : approche de surface - seul]

- J'ai l'impression que je développe un projet parallèle, je vais faire ça parce qu'il faut le faire pour le cours(40:40)

[ES_Perc_Sit : Pb accompagnement] [ES_Inter_verb : Ens↔Sujet Médiatisée]

- bon tu vas me dire il y a des séances de régulation mais moi je trouve très difficile de donner son avis avant d'avoir parlé a la prof, donc lundi je me disais oui on pourrait parler de Staf12 mais elle est là et on lui a pas d'abord parlé à elle, ça me paraît difficile de le dire dans une séance de régulation puis aujourd'hui on l'a eu et moi je suis trop fatiguée pour entrer là-dedans(40:40)
- les feedbacks sont pas clairs, c'est moins motivant, et c'est évident en tant qu'adulte que moins les feedbacks sont clairs moins on bosse(35:35)

- Oui de la compréhension, là par exemple, on n'a pas d'exemple de ce que les autres ont fait, pour se représenter la tâche, (42:42)
- Donc j'ai déjà essayé de lui dire, j'ai déjà essayé de lui téléphoner, on a essayé de lui envoyer des mails / elle répond, on sent qu'elle essaie d'écouter mais pour moi maintenant c'est quelque chose de parallèle. (42:42)
- Non, on sait déjà pas ce que font les autres, on peut pas voir les travaux des autres, bon on peut aller voir sur leurs pages travaux et c'est ce qu'on fait des fois, on va voir et on se base, quand on voit que Anne fait quelque chose de pas trop mal mais c'est peu adapté à mon contexte à moi. Elle elle parle d'horaire, de choses pour les gens qui, pour les nageurs, c'est complètement différent de, donc j'arrive pas à trouver un exemple qui correspondrait à ce que j'attends donc là il y a pas les travaux des autres, il y a pas de comparaison possible (44:44)

[ES_Perc_Sit : Pb accessibilité]

- Bien on fait une tâche, on la donne, on a un petit feedback mais pas très clair, déjà il faut que la tâche parvienne, là il y a eu un problème de courrier(40:40)

[ES_Perc_Sit : Pb Accompagnement]

- puis j'arrive pas à avoir de feedback par rapport à ça, alors finalement elle a accepté qu'on fasse un peu un boulot parallèle mais je ne sais pas où on se situe et j'ai le sentiment que pour créer mon site ça va toujours pas m'aider(40:40)
- je me sens pas comprise dans le projet que je veux faire, (40:40)
- il n'y a pas de feedback intéressant(44:44)

[ES_Perc_Sit : valeur de la tâche +]

- j'ai pourtant eu au départ des interviews très riches :c'est vraiment bien parti le début de l'activité et j'étais vraiment motivée au départ pour le Staf12, j'ai interrogé des gens j'ai eu des interviews vraiment intéressantes (40:40)

[ES_Perc_Sit : valeur de la tâche -]

- et après comme maintenant il fallait découper ça en contenu les interviews qu'on avait, puis je trouvais que je me coupais vraiment de la richesse de mes interviews(40:40)
- j'ai le sentiment qu'elle part sur des sites de consommation de produits, de choses comme ça et puis nous on part sur des sites coopératifs avec des enseignants (40:40)
- puis moi j'ai le sentiment qu'elle a une vision très marketing d'un site, qui me convient pas, qui ne s'adapte pas à la vision que j'en ai moi. (42:42)

[ES_Environn : usage]

- bon on peut aller voir sur leurs pages travaux et c'est ce qu'on fait des fois, (44:44)

[ES_Perc_Sit : environ pas adapté]

- il y a déjà des problèmes de courrier, (38:38)
- là il y a eu un problème de courrier on l'a envoyée plus de trois fois et puis chaque fois je remettais la preuve que je l'avais envoyée et au bout d'un moment on se disait il faudrait que cette fois ça fonctionne, (40:40)
- Non, on sait déjà pas ce que font les autres, on peut pas voir les travaux des autres, bon on peut aller voir sur leurs pages travaux et c'est ce qu'on fait des fois, on va voir et on se base, quand on voit que Anne fait quelque chose de pas trop mal mais c'est peu adapté à mon contexte à moi. Elle elle parle d'horaire, de choses pour les gens qui, pour les nageurs, c'est complètement différent de, donc j'arrive pas à trouver un exemple qui correspondrait à ce que j'attends donc là il y a pas les travaux des autres, il y a pas de comparaison possible (44:44)

ENTRETIEN 3

<p>Expérience signifiante positive (32 :54)</p>	<p>Situation - [Dist./Prés.] [Traitement Collectif] [Médiatisé]</p> <ul style="list-style-type: none"> • La dernière dont je me souviens c'était celle de Staf17 où on a travaillé longtemps, un mois et demi, avec Marie sur ce projet de formation des enseignants. (32:32) • Oui à Staf17 le tout départ, je me souviens d'un entretien avec D.(enseignant) (50:50)
--	---

[ES_Comment : en agissant ensemble - collaborer] [ES_Inter_verb : S↔P]

- on a travaillé longtemps, un mois et demi, avec Marie sur ce projet de formation des enseignants. (32:32)

- j'ai appris beaucoup déjà à force de fonctionner une année avec Marie je crois qu'on savait les deux comment est-ce qu'on commençait un projet, donc pas du tout de la même façon. Donc c'était vraiment, on se connaissait mieux, on savait bien comment l'une fonctionnait, ce qu'on pouvait attendre de l'une par rapport à l'autre. on avait toujours des conflits au début d'un projet de la même façon mais on se connaissait mieux. (32:32)

[ES_Comment : en ayant des interactions riches] [ES_Inter_verb : S↔A]

- C'était aussi de confronter ce projet avec l'équipe avec laquelle on était dans l'espace BEJUNE : on en avait déjà discuté à plusieurs, on avait déjà fait un petit scénario là-dessus, donc on avait déjà confronté un peu sur le terrain différents points de vue. (32:32)

[ES_Comment : en exploitant de l'aide] [ES_Inter_verb : Ens→S]

- Après la première partie du Staf17, on a eu un feedback par rapport à ce qu'on proposait : je ne peux plus te dire en détail mais je me souviens que c'était quelque chose qui avait été assez moteur pour moi. Je me souviens qu'il y avait un peu l'idée qu'on présentait (48:48)
- Oui à Staf17 le tout départ, je me souviens d'un entretien avec D.(enseignant) où on avait un projet simple d'encadrement autour d'un projet d'oiseaux puis celui-là (formation de formateurs). Là ils nous a dit, vous pouvez choisir ce projet là mais il y en a un qui est un peu plus complexe ; est-ce que vous allez vous lancer dans celui-là. Et on avait suffisamment confiance en nous que pour pouvoir se lancer dans le projet un peu plus complexe. (50:50)

[ES_Perc_Sit : Sup_SA Climat +]

- Déjà une plus grande confiance en moi à la fin de l'année : je crois pas que j'aurais pu faire ce projet en début d'année parce que je me serais senti incapable. Il y avait déjà eu aussi une reconnaissance du groupe dans la confiance en soi, et puis des travaux qu'on avait effectués à TECFA, parce que c'est vrai qu'en début d'année on était sûrs qu'on n'y arriverait pas. (38:38)

[ES_Perc_Sit : valeur de la tâche +] [ES_Effet : comprendre]

- Je pense qu'en même temps c'est un projet où on avait reconnu beaucoup de choses qui étaient passées dans la formation, je trouvais que c'était un projet qui clôturait tout ce qu'on avait appris au cours de l'année. (36:36)

[ES_Perc_Sit : valeur de la tâche +]

- c'était un projet qui nous concernait vraiment où on voyait, on voit le lien encore maintenant, même s'il est retravaillé avec le terrain, qui correspond au terrain qu'on connaît, donc ça faisait vraiment le lien entre notre terrain et ce qu'on avait appris dans l'année. (40:40)
- C'est seulement au moment où on a commencé à concevoir le projet qu'on a compris les liens concrètement. Là on retombait sur quelque chose, sur une base. Donc même si au départ c'était très très difficile d'entrer, en concevant le projet on retombait un peu sur nos pieds. (46:46)
- Je pense que la grande force c'est qu'on voyait vraiment le lien entre ce qui avait sur le terrain et le cours. (50:50)

<p>Expérience signifiante négative (56 :62)</p>	<p>Situation - [Présentielle] [Prise d'Information]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ça n'apportait rien d'aller au cours pour moi(62:62) • Il ouvrait un logiciel puis il décrivait étape par étape(58:58)
--	--

[ES_Perc_Sit : Pb Approche d'enseign] [ES_Inter_verb : Ens→Classe]

- il me semble que je ne pouvais pas apprendre dans cette situation là. Il ouvrait un logiciel puis il décrivait étape par étape mais je voyais pas l'ensemble de ce qu'il voulait nous faire faire(58:58)
- puis après les cours, c'était des trucs où tu avais mal à la tête. La façon dont c'était fait, t'étais quasi, enfin pour moi, incapable de reproduire ce qu'il montrait, après. (60:60)
- il montrait des choses très précises à faire mais je ne voyais pas ce qu'on pouvait faire avec le logiciel en général ; (62:62)

[ES_Perc_Sit : valeur de la tâche +]

- Pourtant au début c'était peut-être un des STAF qui m'intéressait le plus, tout au début. (58:58)

[ES_Perc_Sit : incertitude]

- Oui, j'ai pas perçu ni où il allait au départ, dans ses objectifs c'était pas clair(60:60)

5.2 EXPERIENCE DE L'ACTIVITE SPECIFIQUE DE COLLABORATION

Tâche

- on avait analysé individuellement dans la tâche 1 cinq logiciels et à partir de là dans la tâche 2 on devait les mettre en commun, avec Victor, Marie et JJ(4:4)
- Mettre en commun nos analyses donc s'entendre sur un point de vue ou ne pas s'entendre et le mettre (6:6)

Objectifs – sens pour l'apprenant

- pour moi c'était assez important d'analyser des logiciels puisque j'allais retrouver ça dans ma profession (9:9)
- après maintenant par rapport à toutes les autres activités que je devais faire ce mois-ci c'est pas là-dessus que j'ai centré principalement, c'était une chose qui pour moi devait aller assez vite parce que j'avais d'autres priorités dans les autres tâches de formation. (9:9)
- Oui j'allais avoir le point de vue des autres et notamment de Victor puisque lui j'avais déjà travaillé avec lui dans Staf11 dans un autre où j'avais fait vraiment un pas en avant parce qu'il a une vision assez synthétique, bon Marie je connaissais bien son point de vue puisqu'on travaille la plupart du temps ensemble, donc avoir un point de vue différent. (11:11)

Attendu - Rôle du sujet

- au départ, je me disais qu'on allait mettre assez tôt notre avis, comment on lisait celui des autres(13:13)
- comment tu envisageais ton rôle au départ ? de mettre tous les points de vue différents sur la même feuille(14:15)
- coordonner un peu les points de vue au départ(17:17)
- donner mon point de vue, c'était ça(19:19)
- J'imaginai quelque chose comme ça, de mettre d'abord tout ensemble puis qu'on voit bien, parce qu'on peut pas ouvrir les 4 en même temps, oui on étaient 4, (31:31)

Attendu - Rôle des pairs

- Victor je connaissais déjà sa façon de fonctionner donc je savais qu'on serait un petit peu proche et JJ je connaissais pas donc c'est là que j'avais des points d'interrogation, là je me suis dit il faudra qu'on argumente parce qu'on avait pas la même analyse des logiciels. (21:21)

Attendu - org

- Mettre assez tôt, regrouper, (29:29)

Produit

- Moi j'avais déjà fait des analyses d'autres logiciels avec d'autres critères ; j'ai pas trouvé les questions toujours pertinentes(122:122)
- il y a des choses que je vais garder par exemple faire ce lien entre les théories de l'apprentissage et le logiciel, pour moi ça a été vraiment l'aspect qui était nouveau(122:122)
- Mais il y avait beaucoup de choses qui m'intéressaient moins. (122:122)
- Donc c'est la partie que je vais garder mais c'est pas forcément la grille d'analyse que je proposerais pour des logiciels. (122:122)
- C'est un point de vue intéressant, ce sera une référence ; je vais le garder comme point de référence en rajoutant d'autres points(124:124)
- qu'as-tu l'impression d'avoir appris ? Pas grand chose(125:126)
- J'ai pas forcément dû argumenter ; le point de vue de Victor était intéressant parce que c'est un perfectionniste(128:128)
- Parce que c'est pas l'activité où je me suis investie le plus mais d'avoir vu son point de vue, je trouvais qu'il y avait des arguments qu'il développait bien et que j'aurais peut-être pas développé aussi bien (130:130)
- c'est juste l'activité pour laquelle je me suis le moins investie(132:132)

Usage environnement

- c'est vrai que c'est pas la plate-forme que je préfère(132:132)
- on a un peu de la peine parce qu'on est venu ici à TECFA avec le portail où on pouvait échanger et puis là j'aime pas beaucoup l'interface :c'est trop, il me semble que c'est toujours un système , et puis qu'on peut pas, il y a pas eu d'échange avec les autres, donc j'ai toujours eu le sentiment d'être coupée d'un peu

autre chose, quand on a vécu autre chose avant ; je pense que je suis pas la seule à avoir ce point de vue là ; j'ai l'impression que c'est comme un couloir, c'est l'image que je me fais(132:132)

- Qu'il faut entrer des mots de passe puis que c'est pas ouvert, c'est pas un système ouvert, les autres avaient fait, moi ce qui m'aurait intéressé c'est de voir l'analyse des autres parce qu'on avait pas tous les mêmes logiciels, ça ça m'aurait intéressée,, alors là on voit juste dans le forum leurs interactions, mais on a pas assez de choses pour comprendre donc c'est ça que j'aime pas. (134:134)

Déroulement Mettre en commun les analyses individuelles

- mais ça n'a pas été le cas, sur ce qu'on pensait de ces logiciels, donc on avait une grille, d'abord, nous on a repris la grille d'analyse qui y avait, on n'a pas vu tout de suite qu'il y avait une grille d'analyse pour la mise en commun, donc on avait d'abord repris , (6:6)
- Donc le premier jet, dans l'activité1, là j'ai un peu plus analysé ce qui se passait dans les logiciels mais après c'était d'échanger et en fait la seule personne avec qui j'étais pas d'accord dans les analyses que j'ai faites c'est JJ qui n'a pas participé, là il y aurait pu y avoir un conflit mais il n'y en a pas eu puisqu'il l'a pas fait. (9:9)
- puis au bout d'un moment je suis allé voir et il y avait toujours personne donc ça s'est fait un petit peu au dernier moment, parce que tout le monde était pris ailleurs mais au départ il aurait été intéressant de mettre les choses plus tôt sur le site(13:13)
- Mais il n'a jamais répondu aux courriers donc ça s'est pas passé. Donc quand j'ai vu que ce serait seulement avec Victor et Marie je me suis dit que ce serait pas difficile pour moi parce qu'on avait des points de vue parallèle. (21:21)
- mais c'est ce que j'ai fait comme première initiative, c'est-à-dire regrouper tous les points de vue des autres pour qu'on ait tout sur la même page, donc j'ai mis en rouge là où on était pas d'accord, j'ai fait un peu un résumé de tout ce qui s'était passé. (29:29)
- donc ce que j'ai fait c'est que j'ai tout repris et j'ai mis en rouge là où on étaient pas d'accord pour qu'on puisse en discuter. (31:31)
- La première c'était celle-là.
Mettre en commun
Oui et signaler les points de vue différents (33:35)
- c'était de commencer le travail avec Marie
c'est-à-dire commencer le travail ?
on a résumé, on a mis 3 logiciels et on a proposé aux autres de faire les 2 autres, (44:46)
- oui donc moi ce que j'ai, en fait c'est un petit peu d'organiser le travail, nous on en a proposé 3, on a résumé toutes les interactions qu'il y avait sur les 3, on a fait un papier (48:48)
- puis après on a proposé aux autres d'entrer dans le travail puisqu'on était quand même dans les délais assez proche de la fin des délais, parce que ça s'est fait entre 2 périodes l'analyse des logiciels, (48:48)
- ils ont fait ce qu'on leur a demandé, ils ont fait les 2 autres logiciels, enfin JJ n'est pas entré, il n'a répondu à aucune interaction puis Victor a fait les 2 autres logiciels. (62:62)
- quand on a fait la 1^e étape il nous restait une semaine et demi avant
avant d'avoir fini
voilà, donc c'était un peu serré mais c'était aussi un choix de pas m'investir trop là-dessus(68:70)
- aussi mais avec Marie ça s'est fait par oral.
Ça s'est fait oralement
voilà les premières interactions c'est là qu'on a constaté qu'il n'y avait pas de grandes divergences dans nos points de vue, quand on allait regarder les grilles de Victor puis on a dit ce qu'on avait fait(80:80)
- On est revenu, c'est maintenant que j'y pense sur les documents de cours, on est reparti sur les, puisqu'on avait fait des cartes conceptuelles (82:82)
- il y avait aussi un problème, Victor avait eu des fiches de présentation des CD que nous on avait pas eues donc il y a des choses qu'on a complétées. (94:94)
- Là je mettais comme ça X Victor n'est pas d'accord, je le mettais en rouge. Puis là je précisais qu'on avait, au début en fait là on était pas d'accord mais sur les spécifications d'entrée, c'est parce que lui avait eu des documents et pas nous, ou bien l'inverse pour d'autres logiciels ;voilà comment j'ai procédé. (94:94)

Discuter des avis différents

- C'était discuter des points de vue, soit, en fait ce qui s'est passé c'est qu'il fallait préciser mais en fait c'était soit préciser un peu plus les points de vue, c'est ce qui s'est passé, soit confronter les points de vue mais là ça s'est pas passé. (37:37)
- c'était de répondre aux interactions de Victor qui a signalé sur le forum qu'il y avait des choses qu'il voulait préciser. donc c'était un peu d'échanger nos points de vue (72:72)
- Oui avec Victor ça s'est fait par écrit(74:76)
- donc il n'y avait pas de grandes divergences et les points divergents, Victor est venu, il a expliqué son point de vue puis il voulait que certaines choses soient précisées, certains endroits il était d'accord avec ce qu'on mettait ;il y a pas eu de grandes divergences. (82:82)
- Là c'était le 24 puis il a répondu 2 jours après et là on attendait encore les interactions de JJ et là il y aurait eu des divergences parce qu'il y avait des logiciels que lui avait classés dans le behaviorisme, nous on le plaçait sous le cognitivisme par exemple. (82:82)
- Par exemple je voyais, au début on avait l'impression que dans les commentaires qu'il faisait par exemple pour la quête de l'eau qui trouvait ça incroyable le logiciel, après quand il demandait, par exemple est-ce que vous le conseilleriez à un collègue qui était une des questions, il disait non trop, puis en fait là on retombait sur le même point de vue. Donc il y a pas eu vraiment de divergence. (120:120)

Faire le doc final

- Après il y avait être d'accord sur le document
Donc c'est réaliser un document en commun
Oui(39:41)
- la 3^e, c'était de proposer après les discussions, les ajustements, j'ai proposé avec Marie une version finale où Victor a encore ajouté un ou 2 points(112:112)
- de l'analyse du logiciel ;c'est là qu'on a vu qu'il y avait une grille d'analyse (cherche sur le site), une grille d'analyse particulière qu'on avait pas vue tout de suite et puis là j'ai regardé le point de vue, sur la grille c'était assez facile puisqu'il y a juste un ou 2 points, en fait on avait à peu près le même avis, puis après on a repris, on voyait par exemple que Victor il avait plutôt répondu à la 1^e partie de la question ;en fait si on reprenait nos 3 points de vue, on arrivait à répondre aux différentes questions qui étaient posées sur la grille, on a ajouté 1 ou 2 commentaires qu'on a proposé à Victor et encore à JJ en ce temps là mais il n'est pas intervenu. Et puis Victor a retourné, a ajouté encore une ou deux choses mais c'étaient des détails. Puis quand tout le monde a été d'accord, on a envoyé(114:114)
- la version finale on pouvait pas la déposer ; je sais pas pourquoi ; elles sont pas là les versions finales ;tu vois il y a eu les premières parties, la 2^e, suite, la version définitive ça marchait pas sur le site. Donc on les a envoyés en fichier joint à C.(enseignant) (118:118)
- comme on arrivait juste au bout, Victor a donné son avis et ses versions à lui comme on était vraiment dans les délais on a regardé vraiment en vitesse, sans trop s'attarder, on a dit ok. (120:120)

5.3 BUTS POURSUIVIS

ENTRETIEN 1

[But : apprendre - changer comme personne]

- c'est fondamental hein de se renouveler, de prendre de la distance face à l'enseignement que j'avais(43:43)
- c'est comme une dynamique que je retrouve quoi, parce que ça faisait quand même un moment que j'avais envie de refaire quelque chose(43:43)

[But : apprendre - quelque chose]

- il me semble que par rapport à l'apprentissage, connaître un peu plus ce qui se passe ça devait être intéressant, (9:9)
- Alors moi ma question en faisant cette formation c'est en quoi finalement l'informatique peut faciliter l'apprentissage, c'est ma question de base, c'est ça(13:13)

[But : transfert prat/perso]

- Ben il faut se reformer, oui, euh pratiquement personne n'a de formation assez précise à ce niveau-là dans le canton du jura et puis évidemment maintenant qu'ils ont un ordinateur dans leur classe qui est quand même dû à ma décision, euh il faut quand même l'utiliser, sinon on a l'air bête, (17:17)

[But : externe]

- peut-être m'occuper un peu plus d'adultes comme je suis avec des enfants mais c'était déjà une de mes motivations quand j'avais fait superviseur, donc les adultes de toute façon, c'était important pour moi à un moment donné de faire un peu l'équilibre, de ne pas rester tout le temps au niveau

des enfants, oui, c'est peut-être pouvoir, euh, varier un petit peu ou bien diviser mon temps de travail, (45:45)

[But : être en relation]

- de voir d'autres personnes, de faire la connaissance de, c'est vrai quand je suis entrée pour la première fois ici à l'Uni-Mail, ça me faisait tout (...) de retrouver les étudiants, ça me faisait vraiment plaisir, (43:43)

ENTRETIEN 2

[But : transfert prat/perso]

- je m'imagine donner des cours de formation pour les enseignants tout à fait, j'ai plein de pistes(13:13)
- c'est surtout au niveau du travail que j'aurai à faire et il faut que les choses marchent dans ce qu'on va faire et il me restera beaucoup de questions, parce que ce sera une approche théorie pratique, le saut comment je vais le faire, là je me vois quand même avec un tas de questions, (23:23)

[But : externe]

- j'imagine retourner un petit peu dans ma classe parce que les enfants, oui j'aime bien ça, mais je m'imagine par exemple une moitié de temps avec les enseignantes, (13:13)

[But : être en relation/réseau]

- Donc de créer un réseau, je vois un petit peu se dessiner (13:13)
- surtout au niveau professionnel puis au niveau des relations créées là autour (15:15)
- je me vois avec une équipe de travail, c'est le réseau qu'on est en train de créer(21:21)

ENTRETIEN 3

[But : apprendre - quelque chose]

- rester dans le coup, c'est comment on va faire pour rester dans le coup et suivre ce qui se passe. (13:13)

[But : transfert prat/perso]

- moi je rentrais en me disant il faut faire quelque chose de nouveau, il faut y aller(64:64)
- Et je pense qu'il y a un grand public d'enseignantes féminines et je pense que pour l'instant les gens qui ont conçu tous les histoires par rapport à l'introduction des tic sont des hommes avec tout l'aspect technique donc cette approche là, je me rends compte qu'il faut du courage, quand on a des réseaux, par rapport aux résistances mais on aura peut-être plus de place pour proposer cette approche là, une approche plus globale. (11:11)

[But : être en relation]

- un de mes soucis maintenant c'est de rester en contact. Je vois les brownbags que vous faites à l'université : si seulement j'étais à la porte à côté ! je viendrais. (13:13)

5.4 EFFETS

ENTRETIEN 2

[Effet : satisfaction]

- Il y a des jours où je suis vraiment contente de la faire quand même(11:11)
- Mais ça je le dirai au début de semaine, j'étais contente quand même de venir(11:11)
- Non, j'étais très contente de revenir, de revoir, d'apprendre tout ça, c'est vraiment bien (11:11)

[Effet : être en relation/réseau]

- on a déjà mis un portail en route, on fait tout un boulot parallèle, créer un petit réseau d'enseignants qu'on a piqué dans F3MITIC, c'est quand même utile pour le réservoir de personnes d'avoir affaire à des gens comme ça aussi donc il y en a quelques uns qui sont intéressés et qui regardent un petit peu les cours qu'on fait. Donc de créer un réseau,(13 :13)
- il y a une ou 2 choses qui se dessinent à cause des gens que je rencontre qui sont hyper intéressés par TECFA, par personne interposée. (25:25)

ENTRETIEN 3

[Effet : satisfaction]

- Pour moi ça a été un bol d'air incroyable et puis je le souhaite à beaucoup d'enseignants de pouvoir profiter d'une année comme ça. (3:3)

[Effet : connaître et/ou appliquer]

- pour moi ça a été un renforcement et puis une force de, développer un point de vue, d'avoir un point de vue autre sur la formation d'enseignants(5:5)
- TECFA, ça m'a apporté ça quoi, une vision plus globale, j'ai touché à plein de trucs, mais je ne me sens pas compétente dans plein de trucs mais le fait d'avoir touché à plein de choses, ça m'aide à avoir une vision globale (5:5)

[Effet : apprendre - changer comme personne]

- me reste cet élan que j'ai là, il me semble que j'arrive à le transmettre aussi plus maintenant, il me semble que le profit au niveau de la famille c'est plus maintenant où j'arrive à parler de ce que j'ai fait, les gens que j'ai rencontré, mes projets, donc c'est maintenant que je peux parler de l'élan. au moment où je vivais TECFA, j'étais tiraillée entre toute la présence que j'avais pas ici. Les enfants me posent des questions maintenant, ils m'en posaient pas l'année passée mais parce qu'il n'y avait pas l'espace non plus. Il y a des tas de choses que je remets en question, je ne sais pas trop ce que ça va donner au niveau familial mais un élan aussi. (9:9)
- vraiment avec un plus qui résume un peu tout ce que j'ai décrit avant, vraiment avec un élan. (15:15)
- Comme dans les groupes j'allais pas dire grand chose, je vois par exemple mon attitude au départ dans le groupe jurassien, j'en pensais pas moins mais j'osais pas le dire à haute voix, tandis que maintenant je peux le dire. De toute façon, j'ai été reconnue à une place, (64:64)
- ça a représenté pour moi une ouverture à différents niveaux et que quand on reprend une formation de ce genre là ça remet pas seulement en cause la formation elle même mais ça a beaucoup de conséquences sur les choix qu'on peut avoir fait du point de vue privé aussi puis que c'est peut-être la partie que je gère maintenant en ce qui me concerne. Mais que il n'y a pas une partie de la personne qui se forme et puis l'autre qui est pas touchée :il me semble que globalement je suis touchée sur tous les points même si c'était une formation professionnelle. Et puis comme je disais je parlerais d'élan à tous niveaux. Mais avec des remises en question importantes à tous niveaux aussi. (78:78)

[Effet : transfert prat/perso]

- Oui c'est de repenser l'approche d'intégration des TIC en classe, d'avoir un projet plus global. (25:25)
- Et par rapport au mode d'organisation en présence et à distance, comment tu l'as vécu ça ? Au début c'était assez surprenant pour moi. Mais comme c'est une chose qu'on reproduit dans le projet de formation qu'on a pour les enseignants(69:70)

[Effet : transfert prat/perso - avec autres]

- maintenant mon projet dans le canton du jura et l'espace BEJUNE, ce serait vraiment de réfléchir à plus long terme à une formation plus globale et pas seulement ce qui est principalement développé ici c'est l'aspect technique, il n'y a que des cours techniques et comme je te dis, dans le programme d'EDUC2006, ils marquent un nouvel élan et ce sont des trucs ponctuels, on sent pas une politique globale des tics en classe. D'où le projet d'inviter des personnes que j'ai rencontrées à TECFA puis d'avoir une vision beaucoup plus globale. (5:5)
- je me dis que je me donne une année pour reconnaître ce qu'ils font eux puis petit à petit, comme on est dans le haut de la vague maintenant, qu'on est reconnues, qu'il y a une conférence de presse par rapport à notre prix et par rapport au projet EDUC2006, petit à petit on va profiter de ça pour donner une vision plus globale de l'introduction de tic par des petites touches ce qui nous permettra peut-être de présenter notre projet l'année prochaine(11:11)

[Effet : externe]

- mon statut a changé, avant j'étais à 100% en classe et maintenant je suis à 50% à l'école enfantine et j'y tiens, donc ça c'est moi qui le veux vraiment parce que c'est aussi un de mes moteurs, et puis 50% dans la formation des enseignants(17:17)

5.5 CONTEXTE PERSONNEL : CONTRAINTES

ENTRETIEN 1

[Contexte : Contr prof/perso]

- Collègues, ils aiment pas tellement voir(15:15)
- je suis un petit peu à l'origine des ordinateurs en classe ce qui plaît pas forcément aux collègues. (15:15)
- j'ai pas un soutien de leur part(21:21)

- je ne peux pas dire que c'est eux qui m'ont poussée. Bon moi j'ai 4 enfants einh, donc les plus petits restent centrés sur eux, il y en a un qui m'a dit euh « pourquoi tu pars ? », (25:25)
- il ne s'intéresse pas vraiment à ce que je fais quoi, ... j'ai intérêt à être autonome, si vous voulez, à tous les niveaux(25:25)
- c'est très difficile de faire comprendre à la maison quand je travaille que je travaille(37:37)
- il faut que je sois autonome parce que si je regardais ne serait-ce que l'entourage proche, la famille, c'est vrai que c'est ... les enfants c'est vrai que ça leur fait drôle aussi « qu'est-ce que tu vas faire ? t'es vieille, » ils me disent « t'es du temps des dinosaures, qu'est-ce que tu vas faire des » je pense que ça les remets aussi en question parce qu'ils sont aussi en formation, donc c'est pas là que j'aurai de l'appui, puis mon mari non plus(109:109)
- on doit rendre einh au canton du jura deux trois on a encore du boulot donc là aussi ce sera de faire comprendre qu'on est quand même en formation qu'il ne faut pas trop nous charger, ça j'ai déjà vu puisque c'est depuis le mois de septembre hein, que c'était difficile à faire comprendre aussi(39:39)

[Contexte : Contr - charge]

- c'est assez lourd(43:43)

[Contexte : Contr - organisation]

- il faudra s'organiser pour tout ça c'est vrai moi j'ai toujours la famille quand même derrière qui qui, puis avec 4, c'est vrai que c'est , c'est pas mal (61:61)

ENTRETIEN 2

[Contexte : Contr - organisation]

- il y a eu un temps de vacances, les enfants avaient vacances mais moi j'avais pas. Donc ça, une semaine c'est vraiment compliqué à gérer donc j'ai envoyé les gosses en vacances à gauche et à droite ...oui c'est des choses auxquelles j'avais pas forcément pensé avant (5:5)
- il faudrait vraiment que je réfléchisse mais il faut que je le fasse, comment je délimate bien les zones, là top pour la famille c'est celle-là ;c'est quand même difficile dans la vie de tous les jours. (7:7)
- C'est beaucoup de choses qui bougent en même temps(11:11)
- lors au niveau familial c'est une période difficile pour le moment : (15:15)
- ça me met en décalage avec ma famille, ça c'est difficile, ça c'est vraiment difficile, (46:46)
- c'est aussi compliqué parce que le temps de travail puis le temps de famille, franchement je zappe de l'un à l'autre, et c'est difficile parce que je me suis retrouvée à bosser le dimanche, le samedi pour faire le tour, donc j'ai plus mes marges, donc il faudrait vraiment que j'arrive à les mettre mais il faudrait que je fasse des choix quant à la suite. Parce que j'arrive pas. Donc en même temps je me dis c'est super de bosser à la maison mais en même temps un temps que j'avais prévu pour les gosses, pour poser des questions, tout a coup je suis ailleurs dans ce que je veux faire. (3:3)

[Contexte : Contr - charge]

- j'ai F3MITIC, j'ai encore du boulot en dehors , faut que je dépanne les ordis de l'école, il y en a toujours un qui tombe en panne. Oui il faut que je fasse des choses ailleurs. Oui c'est un peu beaucoup (9:9)
- j'ai quand même une charge assez importante(3:3)
- écoute j'avais une idée mais là je suis crevée(19:19)

[Contexte : Contr prof/perso]

- notre statut il n'est pas clair, et nous laisser faire cette formation ça a été décidé un peu au dernier moment puis on est avec quelqu'un de flou à la tête, (13:13)
- notre statut est flou pour l'instant, (13:13)
- c'est difficile, c'est lié avec le statut qu'on a qui n'est pas défini, (21:21)
- donc je suis toujours en train de jongler sur ces 2 temps et je ne sais pas comment je peux faire. (3:3)

[Contexte : Contr - perso]

- on pédale un petit peu parce que ça fait un petit moment que j'avais pose les cahiers quand même. (11:11)

ENTRETIEN 3

[Contexte : Contr - organisation]

- Il y en avait l'année passée quand il fallait s'organiser, il y avait les angoisses de formation (13:13)

[Contexte : Contr - organisation] [Contexte : Ress - plus d'avantages]

- D'avoir pu régler aussi les choses au niveau familial, dans l'organisation, au début c'était un peu difficile puis après c'est devenu un peu plus rôdé même si il y a eu beaucoup de choses et entre autres le départ de ma fille pour l'Afrique en plein milieu de l'année, ça a été assez difficile. Ca a pas été une année facile sur plusieurs points mais finalement c'était gérable. (64:64)

[Contexte : Contr prof/perso]

- c'est un petit peu l'expérience qu'on a fait avec les membres jurassiens, membres du « CEJ », le service informatique, ceux qui s'occupent de l'intégration des tic en classe, c'est qu'eux n'ont pas du tout suivi l'évolution et quand on a voulu présenter un projet en fin d'année ça a été bloqué. (5:5)

5.6 CONTEXTE PERSONNEL : RESSOURCES

ENTRETIEN 1

[Contexte : Ress - soutien prof]

- un ou deux collègues oui sont intéressés, les deux qui se sont mis dans la démarche, et moi j'ai essayé de répondre mais j'entends avec peu de formation einh finalement, alors il y a une ou deux collègues qui sont intéressés(21:21)

[Contexte : Ress - réseau prof/relation]

- je compte aussi sur la collaboration avec ma collègue (rires) einh j'entends puisqu'elle techniquement elle est quand même assez au point elle a plus d'expérience(37:37)
- Alors il y a ceux qui sont intéressés avec qui je pourrai échanger et puis continuer, donc là je pense aussi au réseau parce qu'on a formé des petits réseaux hein d'enseignantes auxquelles on répond, donc là je pense que elles savent aussi que on, pour le moment il y a que des femmes hein, elles savent que (rires) les hommes c'est difficile, elles savent qu'on fait une formation, donc elles sont contentes et elles nous disent, et bien quand vous saurez, vous pourrez nous apprendre. Donc là c'est intéressant(107:107)
- « Note de l'interviewer : Elle rappelle la collaboration avec sa collègue qui est pour elle très importante car elle aurait du mal à s'y retrouver toute seule »(115:115)

[Contexte : Ress - soutien fam/social]

- j'ai de la chance d'avoir un cercle assez large parce que pour certains c'est quelque chose qui me sépare d'eux et puis pour d'autres ça me rapproche donc j'ai de la chance parce que je peux, étant donné que j'ai un cercle assez large, je peux garder mon équilibre quoi (105:105)

[Contexte : Ress - perso]

- je me vois toujours en apprentissage, c'en est un de plus(103:103)

ENTRETIEN 2

[Contexte : Ress - réseau prof/relation]

- on a déjà mis un portail en route, on fait tout un boulot parallèle, créer un petit réseau d'enseignants qu'on a piqué dans F3MITIC, c'est quand même utile pour le réservoir de personnes d'avoir affaire à des gens comme ça aussi donc il y en a quelques uns qui sont intéressés et qui regardent un petit peu les cours qu'on fait. (13:13)

[Contexte : Ress - soutien prof]

- j'aurai aucune occasion puisque je suis charge de famille j'aurai aucune occasion de pouvoir refaire une autre formation. C'est impossible il faut que je gagne ma vie en même temps et puis ça c'est la seule possibilité pour moi c'est ça ou rien. (11:11)

[Contexte : Ress - soutien fam/social]

- les intimes me retournent une image assez forte "« tu fais ça c'est bien », tous les gens, parce que j'ai besoin d'un assez fort réseau pour m'organiser avec tous les enfants donc ils font tout ce qu'ils peuvent pour m'aider donc j'ai vraiment le sentiment que c'est un plus(46:46)

ENTRETIEN 3

[Contexte : Ress - réseau prof/relation]

- Tandis que à F3MITIC, petit à petit les découvertes qu'on faisait à TECFA, on pouvait en parler à F3MITIC et il y avait une partie des gens qui entraînent, d'autres pas du tout ce qui a permis à un petit groupe de suivre un petit peu notre évolution puis de partir en même temps dans nos pas, donc se créer un petit réseau. (5:5)
- ça a été un avantage incroyable de faire ces deux formations en parallèle parce qu'on a créé ce petit réseau et d'ailleurs qui continue d'être : maintenant je vois après les vacances d'automne, que toutes les personnes qui ont fonctionné avec nous nous ont fait signe. Donc c'était l'avantage de pouvoir

parler de nos découvertes, ce qui se passait et de pouvoir lier les deux et de se créer un petit réseau. (5:5)

- j'ai commencé à créer aussi un réseau à travers la formation F3MITIC
La formation de formateurs donc
Voilà et donc ça ça a été assez important parce que si j'avais fait que TECFA, on se serait retrouvées avec Marie assez isolées avec ce qu'on a fait, (3:5)

[Contexte : Ress - soutien prof]

- la reconnaissance du prix qu'on a eu au niveau F3MITIC, pour le scénario, la reconnaissance qu'on a eue de l'extérieur qui fait que nos partenaires jurassiens, F3MITIC ils nous ont déjà reconnus, au niveau de l'espace BEJUNE, ça jouait, et nos partenaires jurassiens nous reconnaissent un peu maintenant. (11:11)

5.7 EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE HORS ET DANS LE DISPOSITIF

ENTRETIEN 1

[EA_HORS_DISP_COMMENT : en sollicitant et en exploitant de l'aide]

- Je pose des questions en général autour de moi jusqu'à ce que j'ai des réponses. Je cherche ou je prends des livres aussi hein ça m'arrive. Puis je pose, je pose beaucoup de questions (98:98)

5.8 PERCEPTION DU DISPOSITIF

ENTRETIEN 1

[Perc_Dis : nécessité d'autogestion]

- Il faut une certaine autonomie j'entends pour pouvoir travailler après(37:37)
- ça demande une discipline(37:37)
- quand je suis à la maison, je crois que pour moi ça représente beaucoup de discipline(37:37)

ENTRETIEN 2

[Perc_Dis : flexibilité]

- Pour les avantages c'est toujours de pouvoir lier avec la famille(3:3)
- l'avantage c'est une des seules possibilités pour moi : c'aurait été en continu c'était impossible. (11:11)

[Perc_Dis : Charge]

- Il faut dire que l'interview tombe à un mauvais moment de la semaine, c'est la fin de la semaine, tu vois les travaux qui arrivent et tu dis « euhhhh » je vais pas y arriver(11:11)

ENTRETIEN 3

[Perc_Dis : engagement + : motivant]

- on a fait le premier travail où je me disais tiens, même en le déposant, c'est bien si on avait juste 4 et puis là Schneider nous avait mis 6. Donc ça a été plus qu'encourageant pour nous, on s'est dit qu'on y arrivait. (64:64)
- s'il y avait eu les évaluations pour tous les travaux à la fin de l'année, c'aurait été difficile mais là de pouvoir déjà déposer des travaux, de voir que ça marche parce que comme je te dis j'avais pas, je pensais pas au départ que ça marcherait, donc se dire « tiens si on y est arrivé pour celui-là, pourquoi on y arriverait pas à l'autre ». le fait que les évaluations soient échelonnées, puis après petit à petit non seulement t'as plus peur mais tu prends du plaisir. (64:64)

[Perc_Dis : engagement + : individualisé]

- Puis il y avait quand même plusieurs cours qui étaient en lien avec nos questions à nous, des choses qu'on n'aurait jamais pu faire si on n'était pas venu à TECFA. Vision globale sans TECFA, même avec F3MITIC la vision globale je trouve qu'on l'aurait pas eue. (64:64)

[Perc_Dis : flexibilité]

- Si c'est une femme, je décris tous les avantages. Si c'est un homme il n'y a pas de problème il pourra prendre des congés et aller, partir puisqu'on est encore dans cette société là mais si c'est une femme je lui dis qu'il y a vraiment des possibilités pour nous même avec une famille puisque je l'ai fait. Pour moi c'est un des tous premiers avantages, c'est que ça permet d'être à la maison, bon ça n'empêche

pas l'organisation à la maison puis c'est difficile de gérer à la maison quand j'ai mes cours mais c'est une chose qui est possible. Donc justement cet avantage distance-présence. (74:74)

- Ça me convenait bien aussi pour des raisons d'organisation familiale, alors ça c'est évident que c'est une des choses qui a joué dans ce choix de formation là, c'est que j'ai vu que je devais pas être toutes les semaines à GE ce qui aurait été complètement impossible pour moi. Donc pour moi ça a été un plus. (70:70)
- Parce que nous en venant du jura on perdait beaucoup de temps dans les déplacements. S'il avait fallu être là, je trouvais que c'était bien aussi d'être quand on est une semaine finalement il suffit de s'organiser mais une semaine complète pour moi ça me convenait bien que de venir deux trois jours, de revenir puis par exemple par deux trois jours tous les quinze jours. (74:74)

5.9 PERCEPTION DU DISPOSITIF : FINALITES

ENTRETIEN 2

[Perc_Dis : contenu +]

- on n'avait pas forcément pense qu'on ferait STAF, on avait pense aux UV (*licence*) mais pas STAF donc on a change après la premier semaine où on venait voir. On s'était dit on va en prendre un ou deux et il y avait beaucoup de choses qui nous intéressaient(11:11)

ENTRETIEN 3

[Perc_Dis : pour apprendre]

- ensemble de cours qui me donne une vision un peu globale de ce que peut être, de ce que peut représenter en tout cas pour moi, si c'était une enseignante, la personne que j'imagine en face de moi, l'intégration des nouvelles technologies en classe. Donc on va pas approfondir les domaines mais on aura une vision sur plusieurs thèmes abordés, donc une vision assez globale, (76:76)

5.10 PERCEPTION DU DISPOSITIF : ENVIRONNEMENT

-

5.11 PERCEPTION DU DISPOSITIF : ARTICULATION PRESENCE/DISTANCE

ENTRETIEN 3

[Perc_Dis : P / D (Présence sociale)]

- j'ai fait une autre formation avant de superviseur, ben là il fallait attendre de revoir les gens, fallait attendre de se rencontrer je sais pas où, tandis que là c'était facile de se rencontrer. Donc moi j'ai bien aimé ce mode présence distance ça me convenait bien. (70:70)

5.12 PERCEPTION DU DISPOSITIF : ROLE DES INTERACTIONS SOCIALES

ENTRETIEN 3

[Perc_Dis : Sup_SA +]

- l'accueil, je peux dire que c'est une chose qui a joué énormément pour moi(64:64)
- mon image de l'élève seul au fond de la classe a peu à peu changé puis surtout j'avais une image de moi en me disant « j'ai visé haut, de toute façon je pourrai pas faire grand chose ». puis de pouvoir entrer en contact avec des gens qui étaient finalement très accessibles pour moi pour la plupart. Oui, ça c'est une des choses qui m'a aidé dans les apprentissages puis toujours comme je te disais la confiance en moi, même si j'avais envie d'apprendre j'avais pas tellement confiance en moi, je me rends compte vraiment maintenant. (64:64)
- l'accueil a été une chose fondamentale(64:64)
- il y avait le fait aussi qu'on pouvait atteindre les étudiants facilement, les professeurs aussi facilement, si on avait des problèmes : il me semblait que c'était assez accessible. (66:66)

- on avait des réponses rapidement(68:68)
- accessibilité, assez vite, à la matière, aux gens, aux ressources, aux travaux de l'année passée, aux étudiants(68:68)
- Je pense que je lui parlerais du dynamisme de l'équipe parce que c'est une chose qui m'a aussi, oui, moi je ressens ça, c'était une chose qui me frappait quand j'arrivais. que je trouvais qu'on sentait beaucoup d'ouverture. (76:76)
- Puis il y a eu l'histoire de pouvoir travailler à deux. Puis de nous soutenir parce que pour nous le saut, enfin pour moi le saut était grand (64:64)

[Perc_Disp : Sup_SA présentiel]

- l'accueil qu'on a eu déjà dans les premiers entretiens avec D.(enseignant) mais encore plus les premiers moments par exemple les soupers canadiens, les choses comme ça, moi tout ce qui était informel c'est quelque chose qui m'a aidée à entrer dans ce qui était plus formel(64:64)

[Perc_Disp : Sup SA + médiatisé]

- C'est vrai que sur le MOO on a eu beaucoup de moments d'humour, de choses où on rit pas mal. (68:68)

[Perc_Disp : Sup_SC +]

- puis de pas avoir peur finalement. Parce qu'il y a des aides , il y a des choses qui sont vraiment possibles. Mais c'est vrai que par exemple de faire cet effort là toute seule, il aurait fallu être un peu plus avancée que moi pour entrer notamment sur les aspects techniques. Donc toute seule j'aurais pas pu le faire. (76:76)
- en plus on n'est pas doué les deux pour les mêmes choses, donc ça a été de pouvoir nous accorder, vraiment de nous coacher, pouvoir parler, puis on travaillait pas mal ensemble. (64:64)

[Perc_Disp : Sup_SC + médiatisé]

- Mais en même temps on pouvait, après avoir ri, tu pouvais dire « écoute, j'ai rien compris, est-ce que tu peux m'aider » alors on pouvait aller voir sur les travaux de l'autre : une des choses qui était aussi formatrice c'est qu'on pouvait aller voir les travaux de l'année passée, on pouvait les lire, on avait beaucoup de documents à disposition, on pouvait faire appel à l'enseignant ce que franchement j'ai jamais vécu moi dans mes autres formations ; on pouvait faire appel au groupe et puis on pouvait se montrer les documents facilement, qu'on était en train de faire. Et puis on pouvait se dépanner ; là je trouvais que(68:68)
- moi je me souviens au début les cours avec Schneider c'était, Staf14 c'était assez difficile pour moi mais quand ma page était toute blanche et qu'il ne sortait rien, s'il était là sur le MOO il nous répondait toute suite. Et ça c'était...et puis là aussi je me disais « il va dire elle est nulle, elle a rien compris » et puis non non non, il entraînait, il nous aidait ; il précisait où on avait fait des fautes et puis bon je pouvais repartir. (68:68)

6. MARIE

6.1 EXPERIENCES SIGNIFIANTES

ENTRETIEN 1

Expérience signifiante positive 1 (34 :48)	Situation - [Présentielle] [Traitement collectif] <ul style="list-style-type: none"> c'était au cours des deux dernières années, on s'est vues au rythme de une à deux fois par semaine (38:38) c'est pas forcément dans une formation précise, c'est dans le temps que j'ai passé avec ma collègue à élaborer des scénarios pédagogiques(36:36)
---	--

[ES_Comment : en agissant ensemble - collaborer] [S↔Pair]

- c'est dans le temps que j'ai passé avec ma collègue à élaborer des scénarios pédagogiques(36:36)
- On est très complémentaires, elle est plutôt, je l'ai appelée comme ça au début mais c'est par rapport à moi, je l'ai appelée la théoricienne, je suis plutôt la praticienne, ce qui fait que souvent elle avait une idée, un objectif à mettre en évidence, et puis moi je partais à fond pour le construire mais on toujours été très complémentaires. Si je partais trop loin dans du design, du « sert à rien », elle me remettait dedans. (40:40)
- c'était il y a 3 semaines où elle a posé enfin, elle a crisé, en me disant que je devais aussi donner plus mon avis sur les choses théoriques, ça m'a fait un weekend de réflexion intense où j'ai appris que j'étais capable de le faire, j'osais me confronter à elle pour le faire parce que j'écoutais d'abord que ses idées puis j'acquiesçais(40:40)

[ES_Comment : par un autre agent]

- elle m'a appris(36:36)

[ES_Effet : compétences sociales]

- ça m'a fait un weekend de réflexion intense où j'ai appris que j'étais capable de le faire, j'osais me confronter à elle pour le faire parce que j'écoutais d'abord que ses idées puis j'acquiesçais(40:40)

[ES_Effet : connaître et/ou appliquer]

- j'ai appris à enfin mettre un objectif, à donner du sens aux choses plutôt que rester sur le produit fini, joli design, là elle m'a appris elle à passer d'abord par les étapes où on se situe, on met des objectifs pour chaque(36:36)

ENTRETIEN 2

Expérience signifiante positive (17 :21)	Situation - [Distante] [Traitement Collectif] [Médiatisé] <ul style="list-style-type: none"> La plus concrète ce serait dans Staf18 peut-être alors. Celle-là elle a été forte au niveau collaboratif (17:17)
---	--

[ES_Comment : en agissant ensemble - collaborer] [ES_Inter_verb : S↔Pair]

- Et ça a été par exemple Staf18 la 1^e fois où Marie et moi on s'est vraiment, on s'est affrontées sur un point qui a fait péter le truc un bon coup quoi. Elle est plutôt assez linéaire comme fille donc elle suit un fil rouge et moi je suis plutôt globale, et on s'est vraiment confrontées au début à notre vision d'aborder le projet. (17:17)
- il a fallu se documenter à fond, c'était très intéressant, c'était intéressant au niveau pratique, parce qu'on a dû mettre en pratique ce qu'on avait appris. Donc il fallait vraiment chercher à fond. (19:19)

[ES_Perc_Sit : Sup_SA Accessibilité] [ES_Comment : en sollicitant et en exploitant de l'aide]

[ES_Inter_verb: S↔E - Médiatisée]

- Parce qu'on est branché sur un système socio-constructiviste, on le sent derrière nous, on a des tuteurs qui nous suivent, on a des possibilités de communiquer qui sont immenses. Moi j'ai jamais eu vraiment l'impression, à part d'être quelques fois confrontée avec moi-même, ou avec Julie sur un point de vue, on est jamais lâchés comme ça dans le flou, j'ai l'impression qu'à chaque fois qu'on avait un trouble ou une question, ou en tout cas quelque chose qui était conflictueux, on a pu poser la question dans un forum, chat, MOO, etc. j'ai l'impression d'avoir été suivie. Avec un tuteur tout le

temps, quelqu'un qui te repose, qui te remets en place, te redonne la motivation, la stimulation nécessaire et qui répond à tes questions. Avec des délais très très très courts. (21:21)

[ES_Environn : usage]

- on a pu poser la question dans un forum, *chat*, MOO, etc.(21 :21)

[ES_Effet : compétences sociales]

- Moi je trouve que dans ces cours projets on apprend à se connaître soi-même, on apprend à connaître l'autre. On apprend à voir le fonctionnement de l'autre.(17 :17)
- j'ai appris à travailler en collaboration dans celui-là. Parce que je pense que jusque-là j'avais une vague notion de ce qu'était la coopération mais peut-être pas aussi fort en collaboration. C'est-à-dire mener ensemble un travail et ne pas se déléguer chacun un bout du travail mais aller de bout en bout en collaborant. Alors j'ai appris en relation humaine à ce niveau là parce que on a dû apprendre à se connaître mieux dans notre façon de fonctionner. (19:19)

[ES_Effet : connaître et/ou appliquer]

- J'ai appris énormément sur 2 thèmes qu'on avait choisis qui étaient complètement flous. On avait choisi un thème qui s'appelle les RSS, on ne savait pas du tout ce que c'était. On ne savait pas du tout à quoi ça servait, comment ça fonctionnait, (19:19)
- J'ai appris à faire un travail méthodique avec un papier à donner au bout, à reconstruire avec introduction, objectifs, etc. quelque chose que j'avais pas fait depuis très longtemps. (19:19)

Expérience signifiante négative (23 :27)	Situation - [Présentielle] [Prise d'information] <ul style="list-style-type: none"> • C'était lundi après-midi. J'ai pété un câble, comme on dit, avec S.(<i>enseignant</i>). (23:23)
--	--

[ES_Perc_Sit : Pb Approche enseign] [ES_Inter_verb : E→C]

- dans un cours comme ça je perds le fil très rapidement parce que c'est un cours procédural, c'est une procédure, il faut suivre, alors on te dit « va sur l'icône telle et telle, fais telle fonction touche droite, machin truc » et t'as perdu 10 secondes d'écoute parce que ton ordinateur va trop lentement ou je ne sais pas et puis t'es plus dans le coup. Et t'es toujours en tain de devoir appeler, « là j'ai pas réussi, comment je fais, etc. » (25:25)
- On apprend pendant 2 heures en présentiel une procédure qu'on pourrait très bien apprendre pendant une demi-journée sur un tutoriel, (27:27)
- Sa façon de l'enseigner me déplaît totalement et ça me fait perdre et ma motivation et mon énergie et mes nerfs. (23:23)

[ES_Perc_Sit : Pb Accompagnement]

- tout le reste du temps on fait rien car on attend de ses nouvelles et ça m'exaspère. (27:27)
- Oui c'est ça et par-dessus le marché, entre temps pendant les semaines où on est pas là, on n'a reçu aucun mail, aucune notice, aucune explication pour le travail qu'on attend de nous. Donc finalement on fait rien. (27:27)

ENTRETIEN 3

Expérience signifiante positive (23 :23)(35 :45)	Situation - [Dist./Prés.] [Traitement Collectif] [Médiatisée] <ul style="list-style-type: none"> • Je pense que dans cette situation là et tout ce qui a suivi, c'est la période où j'ai le plus appris.(35:35) • on était dans notre élaboration du travail de Staf18,(35:35) • c'était avec lui dans la salle d'ordi, on était encore à Uni-Mail. [...] Il y a eu tout un échange, il y a eu toute une discussion, toute une approche, c'était un moment fort. (45:45)
--	---

[ES_Comment : en sollicitant et en exploitant de l'aide] [ES_Inter_verb: S↔E]

- on expliquait à D.(*enseignant*) ce qu'on envisageait de faire, en ayant des idées concrètes puisque c'était, on voulait travailler sur notre avenir après, et c'est au moment où on nous a dit, bon ok, à ce que je vois la bonne solution ce serait de vs fournir un portail. (35:35)
- parce qu'il y avait eu un prof qui ns mettait à disposition le maximum des outils, bien plus d'outils que ce dont on pouvait rêver, qui ns donnait le sac à savoir, et puis maintenant allez-y et essayez d'ouvrir dedans et découvrir des choses, vs allez apprendre, etc. c'était une espèce de cadeau mais pas tout fait. Il fallait construire un peu soi-même. C'est un peu quand tu reçois un super paquet de

légos. Tu sais que tu peux faire quelque chose de beau avec ce qui a dedans mais à toi de le construire. (35:35)

[ES_Comment : en ayant des interactions riches] [ES_Inter_verb: S↔E]

- quand on sent que le savoir se construit dans l'échange et pas simplement être un transfert de celui qui sait à celui qui sait pas encore puis qui saura peut-être mais qui saura jamais autant que le prof, moi je pense que quand il y a la construction ensemble c'est beaucoup plus fort. Tu as l'impression que tu donnes toi quelque chose au prof. Alors c'est peut-être pas dans ton savoir c'est peut-être dans ton impulsion, dans ta fougue, dans ton envie d'apprendre, t'as l'impression qu'il y a quelque chose qui se partage.(27 :27)
- Il y a eu tout un échange, il y a eu toute une discussion, toute une approche, c'était un moment fort. (45 :45)

[ES_Perc_Sit : Sup_SA Climat +]

- Parce qu'il y avait eu une situation de confiance,(35 :35)

[ES_Perc_Sit : Sup_SA Présence sociale]

- c'était avec lui dans la salle d'ordi, on était encore à Uni-Mail. Je pense qu'il a dû voir les étoiles qui devaient briller dans nos yeux à ce moment-là. Il y a eu tout un échange, il y a eu toute une discussion, toute une approche, c'était un moment fort. Je me souviens que c'était fort parce que je me souviens des positions qu'on avait, comment on était assis, comment on était, je me souviens de son regard, je me souviens de sa façon de ns l'annoncer, tu vois, c'était une image marquante. (45:45)

[ES_Effet : voir quelque chose autrement]

- sur le moment c'était, je sais pas comment expliquer, c'était une autre vision du prof, c'était vraiment, jusque-là on avait travaillé avec des gens, peut-être dans l'enseignement général ou en tout cas autour de ns, on a l'impression que les gens ns donnent petit bout par petit bout. Tu digères ton petit bout puis t'en redemande. Là en fait on ns donnait le paquet mais alors là c'est le paquet, vs en avez pour un moment à essayer de vs rassasier. (37:37)

[ES_Effet : apprendre – changer comme personne]

- J'ai appris que j'arrivais encore à m'enthousiasmer à 300 % pour un truc, à fond, j'ai appris sur moi, peut-être pas forcément de la situation mais de ce qui en a découlé, (37:37)
- Je pense que là je voyais le prof ou l'enseignement ou la philosophie qu'il a là-derrrière, comme totalement inverse de ce que j'avais vécu jusque-là. Et que j'avais peut-être été moi-même jusque-là. Donc c'était aussi une découverte sur moi. D'ailleurs tout TECFA a été cette découverte là pour moi. Parce que je sortais d'un endroit fermé, éloigné, que je m'ouvrais à un monde de partage, de collaboration, de co-élaboration, je crois que ça a ouvert beaucoup de choses. C'est les moments les plus marquants pour moi c'est ceux-là. C'est comme une naissance. (39:39)

<p>Expérience signifiante négative (23 :27)</p>	<p>Situation - [Présentielle] [Prise d'Information]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oui alors là c'est clairement dans Staf13(23:23) • La situation en elle-même c'est donner un cours sur un logiciel ou plusieurs logiciels en présence(27:27)
--	--

[ES_Perc_Sit : Pb Approche enseign]

- c'était le système de l'entonnoir. Là il y avait vraiment une situation de je tiens le savoir, je le détiens et je vous le donne, comme ça, sans y mettre de forme. (23:23)
- La situation en elle-même c'est donner un cours sur un logiciel ou plusieurs logiciels en présence alors que le même cours je pouvais tout à fait le faire sans le prof avec des documents à la maison. Qu'est-ce que m'apporte le prof de plus à ce moment-là ? éventuellement il peut répondre immédiatement à l'une ou l'autre de mes questions mais il suit un schéma très précis dans son cours, il a prévu de faire ça, ça et ça, et il a choisi son rythme de travail. Donc en fait on suit bêtement, éventuellement on lui fait perdre un peu de temps quand on comprend pas assez vite, et on lui perturbe un peu l'ordre de son cours, quand on pose une question. Sinon il dépose la matière et ns on doit l'absorber(27:27)

6.2 EXPERIENCE DE L'ACTIVITE SPECIFIQUE DE COLLABORATION

Tâche

- Dans le cadre de cette période-là, il y avait déjà tous les documents des autres partenaires du groupe qui étaient déposés. Donc la 1^e chose que j'avais à faire était d'aller visualiser ce qu'ils avaient mis comme documents. Et puis j'imaginai qu'on allait faire une synthèse de nos évaluations de logiciels et puis en faire un en commun. Travailler par échange. (3:3)
- où chacun amène à la synthèse qui est en construction des nouvelles façons de réfléchir, des nouvelles propositions pour qu'on arrive à faire une synthèse commune. (5:5)

Objectifs – sens pour l'apprenant

- Alors écoute moi je pars très mitigée mais d'entrée parce que pour moi l'interface utilisée est d'un accès tellement minimum dans l'échange que franchement je pars mitigée dès le départ. (9:9)
- je suis très négative dès le départ. (9:9)
- quel sens cela avait pour toi cette tâche ?
Rien en gros. (12:13)

Attendu - Rôle du sujet

- ton rôle en lui-même dans la tâche, comment tu l'imaginai ?
Partenaire. (22:23)
- Je pense que dans l'exploration de certains logiciels, j'avais peut-être une autre image à amener ou un autre rôle par rapport à l'aspect enseignant, (25:25)

Attendu - Rôle des pairs

- où chacun amène à la synthèse qui est en construction des nouvelles façons de réfléchir, des nouvelles propositions pour qu'on arrive à faire une synthèse commune. (5:5)
- Je connaissais mes partenaires donc je savais que j'allais devoir travailler à distance avec Victor et JJ puis en présence avec Julie. (21:21)
- Puis je pense que Victor et JJ avaient des rôles différents parce qu'ils sont eux-mêmes joueurs et avec un certain nombre de logiciels c'était des logiciels qui pouvaient bien rentrer dans le cadre de leurs jeux favoris, du style SimCity. On aurait de toute façon à partager a priori des choses différentes. Nous avec notre esprit d'enseignantes et eux avec leur esprit joueur. (25:25)

Attendu_ Ressources

- On savait qu'on aurait à utiliser l'interface. C'est ce qu'on a fait. Il fallait imaginer du courriel parce que c'est plus simple pour atteindre les gens. (29:29)

Attendu - org

- J'ai pas du tout imaginé dans le temps, j'avais des délais finaux et puis j'espérais juste qu'on arriverait à caser tout ce qu'on aurait à faire dans ces délais. Donc on n'a pas vraiment fait un plan détaillé de on se donne combien de temps pour faire ça, non, on a pris au jour le jour. (33:33)

Produit

- Je suis en train de faire en ce moment pour l'autre formation F3MITIC un document de certification, qui me demande de faire une certaine métacognition sur comment j'ai appris, la formation en elle-même était pas terrible mais on m'a posé en tant que futur formateur, on m'a posé des questions sur comment j'ai réagi, comment je construis, comment j'ai travaillé dans les interactions, là je ne peux pas, je ne pourrais pas déposer une analyse de ma réflexion de la même façon que dans l'autre cas parce que là l'interface ne s'y prête pas. Pour moi j'ai pas eu d'évolution dans l'apprentissage que j'ai fait. Je l'ai fait parce qu'il fallait le faire. Point. (17:17)
- l'analyse des documents que les autres ont faits, on l'a aussi faite ensemble. C'est à ce stade-là que j'ai appris. (21:21)
- Pour moi c'est quelque chose qui m'a absolument rien apporté. (41:41)
- Le cours en lui-même m'extasiait. Mais tout ce qui est hors cours, c'est-à-dire- travaux à rendre, contenu des feedbacks, tout ça me laisse assez pantoise pour l'instant, pas très satisfaite de cet aspect là, pas contre le cours en lui-même, le contenu du cours me plaît énormément. (85:85)
- Donc finalement c'était mettre en pratique le contenu des cours pour pouvoir être capable d'analyser un logiciel et dire il y tel type de modèle d'apprentissage, etc. donc finalement c'est intéressant de l'avoir fait pour pouvoir à la suite prendre un logiciel et se dire ben oui tiens j'ai analysé une fois, voilà. (85:85)

- Mais l'activité de groupe en elle-même, comment tu en perçois le produit ? Comme quelque chose de très minimal. Je sais pas, je suis vraiment pas très positive. (86:87)
- J'ai l'impression que c'est quelque chose qui est pas fini. J'ai l'impression que c'est quelque chose qui a été fait parce que il fallait le faire dans un délai prévu pour le faire. (89:89)
- Que ça aurait pu être amené différemment, si on avait pas eu ce type de grille là prédéfinie, si on avait peut-être dû construire nous même une grille d'évaluation, elle aurait peut-être, si on avait construit chacun sa grille d'évaluation, et qu'on avait eu déjà rien qu'à discuter sur comment on évalue un logiciel, je pense que ça aurait été plus riche, que d'avoir des choses prédéfinies puis des croix à mettre. Et puis ensuite d'avoir chacun sa forme de synthèse et de nouveau les remettre ensemble, je pense que ça aurait été plus riche. Pour moi c'est un document qui a été fourni, point. Il est pas riche en ce moment. Je pense que le processus aurait été beaucoup plus intéressant que le produit. Mais il y a pas eu le processus. (89:89)
- Pas grand-chose. Enfin pas grand-chose au niveau des interactions, du travail collaboratif, enfin coopératif, parce qu'il n'y avait pas vraiment de collaboratif. (91:91)
- J'ai appris sur le fond ce que voulait C. (*enseignant*), voir un peu ce qu'est l'analyse d'un logiciel et à quel type de modèle d'apprentissage on peut le lier. (91:91)
- Non on en est resté, on avait une assez grande cohésion dans les modèles d'apprentissage. Le seul logiciel que JJ a vu, qu'il mettait dans behaviorisme où là on était tous les trois pas d'accord. Pour le reste il y avait pas à discuter parce que les modèles étaient, on avait vraiment développé les mêmes types de schémas. (93:93)

Usage environnement

- L'interface utilisée est d'un accès tellement minimum dans l'échange que franchement je pars mitigée dès le départ(9:9)
- Parce qu'on a déjà fait l'expérience d'avoir fait des travaux en commun dans le cadre des cartes conceptuelles et glossaire et cette interface ne me convient absolument pas, je trouve qu'elle est pas du tout constructive, qu'elle permet pas d'échanges intéressants(9:9)
- Il n'y a rien là-dedans qui me donne envie d'échanger. On dépose des documents, on les reprend, on les repose. Ça me fait plus penser à une boîte aux lettres où on pose quelque chose. Mais pas vraiment un endroit où on peut vraiment créer quelque chose, une dynamique, un espace de discussion. Il y a un forum mais ça reste un forum, oui à la limite ce qu'on faisait, c'est qu'on échangeait par mail puis après on redéposait le texte intégral du mail dans le forum pour au moins prouver qu'on avait bien fait des échanges. Mais c'est une espace un peu trop brouillon à mon avis (11:11)
- On savait qu'on aurait à utiliser l'interface. C'est ce qu'on a fait. Il fallait imaginer du courriel parce que c'est plus simple pour atteindre les gens. (29:29)
- Je sais que je t'ai dit dès le départ que je parlais négativement mais c'est un sentiment qui s'est construit au fur et à mesure de l'année dans le cadre de cette interface et qui ne va absolument pas changer quelque soit le travail qu'on ait à faire. Parce que c'est impersonnel, (75:75)
- oui on avait des problèmes, je sais maintenant pourquoi elle dit ça. C'est parce que en fait pour les 5 finaux qu'on a déposés, il aurait fallu que tous les partenaires votent. Pour dire c'est bien celle-là que je veux. Et comme on était 4 au départ, il aurait fallu que les 4 votent. Donc on a écrit un mail à C. (*enseignant*) en lui disant, on ne peut pas voter, on a des problèmes techniques pour voter, sachez que Victor, Julie et Marie qui ont été partenaires sont d'accord de soumettre ça à l'évaluation. Voilà c'était ça le problème technique. (75:75)
- Le forum je suppose. (cherche). Il y a combien d'interactions, 1, 2, 3, 4, il y en a 8 je crois. Mais ne fait ce n'est que la retranscription de ce qu'on s'est, c'est pas différent de ce qui a été envoyé par mail. (77:77)
- Pour montrer au prof qu'on avait quand même échangé. Mais c'est de la vitrine ça pour moi. C'est pas un vrai échange. (79:79)
- Oui. Dans le mail il y a tout ce qui est aussi informel comme on aurait mis dans une Shoutbox s'il y avait eu un portail. Là on s'en est tenu à la retranscription de ce qu'il fallait. (83:83)
- Ce que je retiendrais finalement, bon soyons pas négatif quand même, je suis négative face à l'interface. (85:85)
- Si j'avais voulu te parler de quelque chose de groupe je t'aurais parlé d'autre chose. Où là j'ai plein d'enthousiasme, plein d'arguments intéressants, mais en tout cas pas de ce STAF, ça c'est clair. Dans toutes les activités où on a fait, on a travaillé avec le portail, Staf18, Staf15, Staf17, c'est 100.000 fois plus riche, même s'il y a des fois des coups de gueule, même quand c'est dans la causerie, mais je trouve que ça m'apporte beaucoup plus. De la même façon, pour chacun de ces trucs c'est le processus par lequel on passe dans l'apprentissage, dans la conception du travail, dans l'élaboration, dans la collaboration qui

m'important beaucoup plus que le produit fini dans les délais. Ces portails là, dont je parlais, m'apportent énormément, pas celui-là. (95:95)

Déroulement Mettre en commun les analyses individuelles

- C'était pas vraiment un travail individuel, nous, on a beaucoup échangé toutes les deux, en pouvant travailler ensemble. Le travail individuel on l'a pas fait individuellement parce que on a observé ensemble nos logiciels et on en a parlé puis ensuite on a fait nos deux travaux individuels sur le même type de base avec les quelques petits conflits qu'on avait. Et puis après, l'analyse des documents que les autres ont faits, on l'a aussi faite ensemble. (21:21)
- Moi je pense que je vais pas partir individuellement. Il me semble que je suis obligée de me décrire dans le groupe Julie et Marie parce que on a décidé à un moment donné qu'il fallait se mettre au travail, on a décidé d'aller toutes les deux prendre tous les documents qui étaient là, les visualiser, en faire une synthèse, parce qu'on sentait que nos collègues ne bougeaient pas. Que le délai arrivait et que ça ne bougeait pas. Et de façon à nous permettre de pouvoir quand même changer, avoir des interactions, on a vu le délai qui était à 10 jours et on s'est mis au travail, (37:37)
- on a fait une synthèse et on l'a déposée, on a envoyé un mail, pour dire, voilà chers collègues on vous a déposé une 1^e synthèse, à vous de réagir. On avait vraiment essayé de voir, là où on avait des points communs, c'était ok et là où il y avait des points qui étaient absolument opposés, on disait à discuter. Donc on avait laissé ouvert chaque porte où il y avait une unanimité dans les choix. (37:37)
- On était 4 partenaires et il y avait 5 logiciels. Et très tôt on s'est rendu compte que JJ ne participait pas du tout. Donc on s'est adressé à Victor qui a répondu, qui a essayé de développer à sa façon et puis le temps arrivait de devoir déposer un document final. (41:41)
- Et comme il y avait toujours rien qui s'avancait, on a refait de la même façon une synthèse des échanges qu'on avait faits pour faire l'évaluation finale, avec ma version écrite des choses, la version de Julie, puis on a envoyé à Victor pour qu'il puisse mettre la sienne. (41:41)
- Ben on a été des initiatrices et les autres ils ont suivi. (43:43)
- Et il y en a un qui a pas participé du tout. Voilà, c'est son choix, il ne nous l'a pas expliqué. Il aurait peut-être pu. (43:43)
- Nous on en a pris 3 et on en a dédié deux à Victor finalement. (47:47)
- Quand on a envoyé la 1^e synthèse on a dit il reste 10 jours. Ça a pas été vraiment très précis. Victor a répondu je m'y mets, je pense vous répondre dans je ne sais plus, 1 ou 2 jours. (59:59)
- Oui. Ensuite on a les mises en commun qui ont commencé là.
Le 24/04 c'est ça ?
Oui le 24 avril. On avait jusqu'au 30, tu vois. (67:69)
- En fait on a commencé d'envoyer le mail en disant il faut qu'on fasse ce boulot, je crois que c'était 1 semaine ou 10 jours puis après on a posé les analyses parce qu'il nous a fallu quand même un certain temps ici pour faire ces analyses, les synthèses des analyses de chacun. (71:71)

Discuter des avis différents Faire le doc final

- Victor il a fait très bien, il est intervenu sur ce qu'il avait envie de dire, il a rajouté et puis voilà. (43:43)
- Victor nous a renvoyé, je pense, oui nous a envoyé par mail ses différentes réflexions puis ensuite on a redéposé chacun le 29 donc la veille du délai, la synthèse finale. (71:71)
- oui on avait des problèmes, je sais maintenant pourquoi elle dit ça. C'est parce que en fait pour les 5 finaux qu'on a déposés, il aurait fallu que tous les partenaires votent. Pour dire c'est bien celle-là que je veux. Et comme on était 4 au départ, il aurait fallu que les 4 votent. Donc on a écrit un mail à C.(enseignant) en lui disant, on ne peut pas voter, on a des problèmes techniques pour voter, sachez que Victor, Julie et Marie qui ont été partenaires sont d'accord de soumettre ça à l'évaluation. Voilà c'était ça le problème technique. (75:75)

6.3 BUTS POURSUIVIS

ENTRETIEN 1

[But : apprendre - changer comme personne]

- je pense que là elle risque de s'améliorer l'image que j'ai de moi-même (50:50)

[But : apprendre - soutien]

- et puis d'apprendre, d'être capable encore à mon âge d'apprendre, enfin, j'ai toujours envie d'apprendre mais peut-être que j'avais envie d'avoir un cadre parce que là pour l'instant je me disperse (7:7)

[But : externe]

- Alors j'étais pas seule, j'étais avec ma collègue *Julie*, on s'est un peu, c'est un peu par son, elle a beaucoup de dynamisme et beaucoup d'idées et puis c'est parti d'une envie de prendre une année de congé de formation donc c'est à peu près il y a deux ans et puis c'est pas vraiment moi qui ai pris la décision mais j'ai suivi son influ (3:3)
- c'est l'envie de faire autre chose, de sortir du carcan d'habitude qu'on a au niveau scolaire depuis un certain nombre d'années (7:7)
- dès le départ j'avais envie de quitter l'endroit où je suis donc j'ai pas, j'ai très peu envie de retourner à l'enseignement dans ma classe pour toutes sortes de raisons donc je m'imaginerais bien avec un pourcentage de boulot que ce soit dans la formation F3MITIC et puis un pourcentage où je peux être à la maison et puis continuer de tripatouiller sur Internet(29:29)

ENTRETIEN 2**[But : externe]**

- Moi j'ai des objectifs, j'ai des envies ou des rêves. Le premier qui me vient c'est d'obtenir au moins dans l'aspect financier des choses un demi poste au canton du jura. Ce qui me permettrait d'avoir un salaire de 50% qui m'aiderait à faire d'autres choses à côté. (7:7)

ENTRETIEN 3**[But : apprendre - quelque chose]**

- je remets sur le bureau toutes les réflexions que je n'ai pas réussi à mener à bout ou en tout cas tous les points qui ont été soulevés à TECFA mais que je voudrais encore creuser, comme la FAD, comme le portail collaboratif, le wiki, qu'est-ce que c'est que le Web ? où on en est des tic dans l'école ? pourquoi les enseignants n'arrivent pas à être plus enthousiastes, à les utiliser plus, enfin voilà. (70:70)

6.4 EFFETS

ENTRETIEN 1**[Effet : apprendre - changer comme personne]**

- Les avantages c'est la motivation, être encore capable d'apprendre à tout âge, se le remettre en soi car on sait qu'on est capable d'apprendre (21:21)

[Effet : comprendre]

- ici en deux jours j'ai l'impression d'avoir déjà compris énormément de choses sans avoir forcément de but final donc savoir un produit fini dans la tête, j'ai appris des moyens plutôt (15:15)
- ici j'ai mis dans ma tête des moyens pour arriver à cette date, à cette échéance, ça a du sens, avant j'aurais fait n'importe quoi pour qu'il y ait un produit fini puis qu'on me casse plus les pieds avec ça maintenant je trouve du sens à ce que je fais (44 :44)

ENTRETIEN 2**[Effet : satisfaction]**

- et puis pourvu que ça finisse pas trop vite parce que c'est vraiment un bain dans lequel j'adore tremper. (5:5)
- c'est un choix que j'ai fait à un moment où c'était crucial de le faire. Il est parfait pour moi. (5:5)

[Effet : comprendre]

- La plus frappante pour moi par rapport à ce que j'ai vécu avant c'est Staf11 qui est un cours purement théorique, sur les façons d'enseigner, les différents concepts, constructivisme, etc. Ce sont des cours que j'ai reçu partiellement par rapport aux époques, quand j'étais en formation et que je n'ai pas du tout entendus. J'avais fait un blocage total à l'époque et qui maintenant me parle énormément parce que je peux les mettre en situation pratique, comparer avec ce que j'ai vécu ou les choses que j'ai faites. (13:13)
- Parce qu'en arrivant ici on arrivait à deux, et on arrivait avec deux, enfin moi j'arrivais avec une chose qui était, qui me paraissait claire dans la tête c'est que je suis une praticienne, ma collègue est une théoricienne. Jusque-là ça fonctionnait comme ça. Et ça suffit plus à STAF. Donc il a fallu que je m'immerse dans la théorie puis que ça commence à me titiller pas mal. (13:13)

[Effet : voir quelque chose autrement]

- quand on parle d'un thème comme le constructivisme on me met en mots ou en théorie des choses que je fais moi peut-être même des fois trop inconsciemment, quand on me parle de toutes ces

théories de l'apprentissage, ça me met en mots, ça me met en images ce que je vis en classe, que je ne faisais pas parce que je ne voulais pas réfléchir à ma méthode ou ma manière d'enseigner que je croyais être la bonne, que je croyais je ne sais pas être adaptée aux circonstances. Or maintenant en refaisant le saut dans la théorie j'arrive à mettre des images plus précises sur ce que je fais, comment je le faisais inconsciemment avant et pourquoi je pourrais le faire mieux maintenant en conscience. (15:15)

[Effet : apprendre - changer comme personne]

- Donc au niveau apprentissage je crois que j'ai réalisé à quel point en ce moment je suis prête à apprendre alors que je l'aurais certainement pas été il y a quelques années. (5:5)

[Effet : être en relation/réseau]

- les réseaux qu'on crée en entrant dans des groupes comme ça (5:5)

[Effet : relationnel]

- Ça change beaucoup de choses au niveau familial, ça crée beaucoup de remises en question au niveau familial. C'est pas au niveau de la reconnaissance de ce que je fais mais c'est plutôt au niveau de la reconnaissance de l'autre. Le conjoint il se pose plein de questions aussi sur lui-même, sur, pourquoi sa femme cherche à étudier, à apprendre plus, etc. quelle place il a lui. Quand je suis à GE il a la place de maman puisque il s'occupe de tout. Il doit s'occuper de gérer tout, garder, faire à manger, etc. oui c'est pas évident de trouver un. (29:29)

ENTRETIEN 3

[Effet : satisfaction]

- Je suis dans une période où je suis très contente de l'avoir fait (4:4)
- Si tu devais décrire le dispositif à quelqu'un, comment le décrirais-tu ? Alors avec beaucoup d'enthousiasme. (57:58)

[Effet : connaître et/ou appliquer]

- c'était porteur car je l'ai appris l'année passée, parce que on en a parlé à ce moment-là, parce qu'on a touché à tel domaine. (10:10)

[Effet : apprendre - voir quelque chose autrement] [Effet : transfert prat/perso]

- un cours de formation continue de temps en temps c'est pas comme ça qu'on est chahuté dans sa façon d'enseigner. Mais là c'était assez fort, je l'ai bien vu. (10:10)

[Effet : transfert prat/perso]

- Moi en ce moment je l'exploite tous les jours à peu près. Parce que tous les jours dans ce que je fais, dans les façons dont je réfléchis, tous les jours je peux dire, ah bien ça, c'était porteur car je l'ai appris l'année passée, parce que on en a parlé à ce moment-là, parce qu'on a touché à tel domaine. Je crois que tous les jours, comme je passe tout mon temps devant mon ordinateur, c'est aussi peut-être pour ça, mais tous les jours j'ai l'occasion de dire, alors ça oui, c'est net, ça vient de la formation. (10:10)
- Et à mon avis c'est pas des documents qui sont à mettre de côté. Je les ai à côté de moi, les documents que j'ai reliés sont à côté de moi, je vais repuiser dedans maintenant quand je cherche à réfléchir sur un aspect ou un autre donc c'est pas, oui on manquait pas de ressources. (56:56)

[Effet : apprendre - changer comme personne]

- Ou en tout cas, ça a donné une impulsion la formation, des choses que j'avais peut-être en moi mais qui étaient pas aussi, oui qui se mettaient pas au grand jour comme ça. Je crois qu'il y a dans pleins de domaines, je pense que la formation a été révélatrice de certaines choses. (10:10)
- Même au niveau de l'enseignement, la façon d'enseigner, la façon de dire les choses. J'ai aussi pu prendre du recul même en tant qu'enseignante. (10:10)
- Oui c'était une prise de conscience de ce qui peut se faire autrement, de comment j'ai été enseignante jusque-là et de comment je pourrais le devenir maintenant. (14:14)
- Ce que je vais en dire c'est que je sais maintenant que je ne serai jamais parfaite. Le fait d'avoir repris des études ou commencer des études tard m'a montré à quel point je dois apprendre à être humble. Ça m'a ouvert de nouveaux horizons par rapport aux personnes que j'ai rencontrées. Je dirais que ça m'a changé quand même. J'ai appris, je dirais que maintenant je sais que je ne serai jamais parfaite, je veux dire j'ai pris conscience que j'ai appris beaucoup de choses, que je ne saurai jamais tout (68:68)

[Effet : apprendre – apprendre - changer comme personne] [Effet : transfert prat/perso - avec autres]

- on a donné un cours samedi passé, on s'est rendu compte qu'on avait changé totalement quasi notre façon, en ayant les mêmes points de départ ou les mêmes buts à atteindre, on a changé notre façon

de travailler avec le groupe. On a amené tout ce qui venait de GE on a pu le mettre dans ce cours-là et changer de philosophie un peu et oui je pense que c'est quelque chose qui a de l'impact. (16:16)

[Effet : être en relation/réseau]

- très heureuse d'avoir eu de nouveaux horizons ouverts. Donc je vois beaucoup plus d'avantages que d'inconvénients. Les avantages ça a été l'ouverture par rapport à, l'ouverture d'aller sur Genève, de rencontrer de nouvelles personnes, de créer un réseau différent. (4:4)

[Effet : être en relation/réseau] [Effet : satisfaction]

- je suis quand même très fière de l'avoir fait, très heureuse des opportunités que j'ai eues là, des portes que ça a ouvert. (70:70)

[Effet : relationnel]

- L'avantage il a été aussi au niveau familial, de la prise de conscience des tâches familiales de chacun, du coup de main qu'on peut donner même quand je suis pas là. (4:4)

6.5 CONTEXTE PERSONNEL : CONTRAINTES

ENTRETIEN 1

[Contexte : Contr - organisation]

- les désavantages c'est toute la structure familiale, tous les dérangements qu'on fait, il fait caser les enfants, faut laisser les gens une semaine à la maison, c'est pas évident (21:21)
- le travail à effectuer, ça va être une somme de travail considérable par rapport aux autres mandats que j'ai déjà ; j'ai un peu de la peine à ma structurer, c'est-à-dire que j'arrive pas à me déconnecter je me rends compte déjà maintenant quand je suis dans un boulot informatique comme maintenant j'arrive plus à , je dois faire gaffe car j'arrive plus à déconnecter samedi, dimanche, soirs, nuits, je me fait bouffer un peu en ce moment je m'en rends compte ; j'arrive pas à dire stop , la tête elle continue à projeter(23:23)

[Contexte : Contr - charge]

- on a bossé depuis le 21 août c'est sans cesse, c'est ...il y a toujours tellement de projets en route puis j'aimerais qu'ils se terminent, je bosse, je bosse, je bosse (25:25)

ENTRETIEN 2

[Contexte : Contr - organisation]

- le moment le plus dur, c'est le retour de GE à la maison, c'est un tremblement de terre. Retomber dans le schéma familial, dans les em...(coupe) puis après il faut se refaire un rythme mais bon. (29:29)

[Contexte : Contr - charge]

- Au niveau familial c'est complexe, parce qu'il faut gérer un temps de travail énorme. C'est peut-être ma façon de travailler qui veut ça. Certainement que d'autres étudiants mettent moins de temps mais moi j'ai besoin de beaucoup de temps ça veut dire que je suis quand même nettement moins à disposition de mes enfants. Nettement moins aussi par rapport aux vacances et aux week-ends parce que je les consacre aussi à ça. (3:3)
- Quand est-ce que ça va finir parce qu'en charge de travail c'est énorme (5:5)

[Contexte : Contr - perso]

- C'est vraiment cette notion d'apprentissage qui est importante. Quand on a été pendant plus de 15 ans le détenteur du savoir aux yeux des gens, aux yeux des enfants, être en phase de réapprendre et de se mettre à la place de l'élève, je me sens pas toujours, c'est pas toujours facile pour moi de détacher ce que j'attends en tant qu'enseignante et puis ce que j'attends en tant qu'étudiante. (9:9)
- C'est-à-dire que j'ai de la peine à me mettre entièrement dans le rôle d'étudiant. Et quand il y a un élément au niveau de la façon d'enseigner qui me convient pas, je reprend mon statut d'enseignante, oui c'est pas tout à fait comme il faudrait. J'arrive pas toujours à me plonger à fond dans le statut d'étudiant. (9:9)
- ça pose quelques fois des problèmes, parce qu'il y a des fois où je suis un peu trop critique, parce que je suis pas parfaite non plus en tant qu'enseignante. (11:11)

6.6 CONTEXTE PERSONNEL : RESSOURCES

ENTRETIEN 1

[Contexte : Ress - réseau prof/relation]

- je crois que l'avantage que j'ai aussi dans cette chose là c'est qu'on le fait à deux parce que seule je pense que ça aurait été très difficile (21:21)

[Contexte : Ress - soutien fam/social]

- Il y en a qui ont beaucoup rigolé, qui se sont dit que c'était sûrement un caprice et puis au niveau famille proche j'entends par là mes parents, frères ou famille mari, enfants, ils ont pris très au sérieux, peut-être un petit, une petite fierté comme ça, ah il y a quelqu'un de la famille qui va aller à l'uni, c'était plus, c'est une image particulière l'uni hein, il n'y a personne autour de chez nous qui y est vraiment allé, donc ça leur mettait une drôle d'image(9:9)

ENTRETIEN 3

[Contexte : Ress - plus d'avantages]

- Il y a nettement plus d'avantages que d'inconvénients. (4:4)
- Donc je vois beaucoup plus d'avantages que d'inconvénients (4:4)

[Contexte : Ress - réseau prof/relation]

- Par contre, ce que je sais c'est que je l'aurais vraisemblablement pas réussi de cette façon-là toute seule. De l'avoir entrepris comme on l'a entrepris à deux, je crois que c'était un truc génial. Parce qu'on s'est bien épaulées. (8:8)

6.7 EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE HORS ET DANS LE DISPOSITIF

ENTRETIEN 1

[EA_HORS_DISP_COMMENT : en discutant]

- dans beaucoup de formations que j'ai eues, j'ai appris surtout dans la richesse des interactions entre les gens qui étaient dans le cours, (34:34)

6.8 PERCEPTION DU DISPOSITIF

ENTRETIEN 2

[Perc_Sit : engagement + : motivant]

- Ce que j'ai appris par rapport à ce type de projet, autant dans Staf18 que Staf15, ce sont des projets qui se sont déroulés sur 5 ou 6 semaines et finalement on nous donne la possibilité de toucher un tout petit bout puis on nous donne l'envie de continuer à travailler sur ces thèmes. (21:21)

ENTRETIEN 3

[Perc_Dis : engagement + : individualisé]

- Dans un cours comme celui de D.(enseignant) j'avais pas le sentiment qu'il avait toujours construit à fond son cours mais qu'il laissait aussi beaucoup de temps aux élèves pour apporter quelque chose. Dans nombre de cours c'était comme ça je trouve. (27:27)
- Dans la façon d'animer, dans la façon de laisser la place à l'apprenant, dans la façon d'entrer, dans la façon de ne pas prendre une place d'enseignant derrière son pupitre mais plutôt d'être,..TECFA ça a été un endroit où il y avait peu de différences entre profs et élèves comme on le concevait au moment où moi j'étais à l'école où au moment où moi je me lançais dans l'enseignement. (12:12)

[Perc_Dis : flexibilité]

- Le système de formation présence distance tel qu'il a été fait pour TECFA je pense qu'en ce qui me concerne c'était idéal, parce que partir une semaine complète toutes les 5 semaines c'était gérable. Quelques fois difficile mais gérable. Si ça avait été à plein temps je pense que c'était pas possible, je ne sais pas si j'aurais tenu le coup d'une part et je ne sais pas si j'aurais infligé ça à ma famille. (48:48)

[Perc_Dis : Charge]

- L'inconvénient majeur c'était la somme de boulot quand même (6:6)

6.9 PERCEPTION DU DISPOSITIF : FINALITES

ENTRETIEN 1

[Perc_Dis : pour apprendre] [Perc_Dis : pour la pratique]

- ici j'ai l'impression qu'on me donne les moyens de travailler alors qu'avant on me demandait d'être productif plutôt, d'avoir un travail fini sans avoir vu comment j'avais passé les étapes, quelles difficultés j'avais eues pour passer toutes les étapes, je parle d'informatique par exemple, dans ce que je fait au niveau du jura, on me demande de préparer un produit pour telle date et il doit être fini mais on m'a pas dit comment l'élaborer on m'a dit démerde-toi tandis qu'ici en deux jours j'ai l'impression d'avoir déjà compris énormément de choses sans avoir forcément de but final donc savoir un produit fini dans la tête, j'ai appris des moyens plutôt c'est ce qui me plaît (15:15)

ENTRETIEN 2

[Perc_Dis : pour apprendre] [Perc_Dis : pour la pratique]

- quand on parle d'un thème comme le constructivisme on me met en mots ou en théorie des choses que je fais moi peut-être même des fois trop inconsciemment, quand on me parle de toutes ces théories de l'apprentissage, ça me met en mots, ça me met en images ce que je vis en classe, que je ne faisais pas parce que je ne voulais pas réfléchir à ma méthode ou ma manière d'enseigner que je croyais être la bonne, que je croyais je ne sais pas être adaptée aux circonstances. Or maintenant en refaisant le saut dans la théorie j'arrive à mettre des images plus précises sur ce que je fais, comment je le faisais inconsciemment avant et pourquoi je pourrais le faire mieux maintenant en conscience. (15:15)

ENTRETIEN 3

[Perc_Dis : contenu +]

- Parce que je ressors d'une formation qui était extrêmement riche, intéressante par les rencontres et par le contenu. (4:4)
- TECFA en plus, les STAF étaient pour moi très intéressants parce qu'ils touchaient à tout, (54 :54)
- Et puis le mélange de tout, dans chaque STAF il y avait des trucs, il y avait quelque chose d'essentiel à pas loucher. Dans chaque STAF, on pouvait en sortir quelque chose. Alors dans certains STAF un petit peu moins que dans d'autres mais sinon dans chacun des éléments qu'on a eu à vivre il y avait des choses intéressantes. (54:54)

[Perc_Dis : pour apprendre] [Perc_Dis : pour la pratique]

- j'ai énormément apprécié Staf11, qui parlait des théories de l'apprentissage. Justement pour pouvoir, savoir encore mieux comment je pratique, comment les étudiants reçoivent ou apprennent, passer du behaviorisme au socio-constructivisme, sachant enfin que ce ne sont pas seulement des grands mots mais ce qu'il y a derrière. (54:54)

[Perc_Dis : être en relation]

- Parce que je ressors d'une formation qui était extrêmement riche, intéressante par les rencontres et par le contenu. (4:4)

6.10 PERCEPTION DU DISPOSITIF : ENVIRONNEMENT

ENTRETIEN 3

[Perc_Dis : Env adapté]

- et il y a tous les moyens qui sont mis à disposition pour rester en contact et travailler dans les meilleures conditions possibles, (62:62)
- Après ça a été les portails où il y a les différents endroits de communication, la Shoutbox, le chat, le forum, le wiki, etc. c'était absolument génial de découvrir le phénomène du portail collaboratif, quand t'es à la maison, comment tu fonctionnes, ça j'ai trouvé bien. (48:48)
- Le wiki c'est vraiment pour moi un outil marquant. Etre en contact, être avec les autres oui, quand on travaille à distance comme ça, je pense, pour avoir été un peu regardé les, observé ou m'informer sur le e-learning en général, je trouve que personnaliser la formation pour permettre à des gens de travailler à distance ça doit pas être très jouissif quand même, (52:52)

[Environ : usage]

- Qu'est-ce que tu as le plus utilisé ?
Le wiki puis la Shoutbox(51:52)

6.11 PERCEPTION DU DISPOSITIF : ARTICULATION PRESENCE/DISTANCE

ENTRETIEN 3

[Perc_Disp : P (Lien social) / D (Climat +)]

- Maintenant le fait d'être en présence ça me paraît indispensable aussi , donc de faire vraiment les deux, présence et distance. Parce qu'il y a des choses qui s'échangent dans le présentiel qu'on a pas de la même manière dans le système à distance. Par contre, dans l'un comme l'autre j'ai trouvé des points très positifs. (48:48)
- tu apprends à connaître les gens en présence, tu apprends à vivre avec eux et à distance tu sais que tu peux compter sur eux (62:62)
- être tout seul derrière son ordi, avec quelqu'un virtuel qu'on ne connaît pas , qui nous répond comme ça, ça doit être bien moins intéressant, bien moins motivant que ce que nous on a vécu en étant en présence et à distance. C'est-à-dire qu'on ne parle pas avec du virtuel quand on est à la maison, on sait avec qui on parle. On connaît la personne, on sait qu'elle a des sentiments, qu'elle a des émotions, qu'elle a une vie à côté, que c'est pas une machine. (52:52)

6.12 PERCEPTION DU DISPOSITIF : ROLE DES INTERACTIONS SOCIALES

ENTRETIEN 1

[Perc_Disp : Sup_SA présentiel]

- ce que j'ai trouvé le plus impressionnant c'était le fait que le groupe avec des jeunes, des plus âgés, c'est pas le cas de tout le monde on a tous des affinités, mais il y a un bon petit noyau de gens qui viennent de divers horizons puis qui sont capables de parler, trouve très chouette, on s'est retrouvés à toutes les pauses, tous les repas, je trouve ça excellent, j'avais un peu peur d'être en retrait, de par le fait que j'avais une expérience professionnelle puis que j'arrivais avec des étudiants du cru ; non j'ai trouvé ça magnifique la réception(48:48)

ENTRETIEN 3

[Perc_Disp : Sup_SA +]

- ça me manque un peu quand même le contact. (6:6)
- Parce que l'accueil était phénoménal. (52:52)
- Parce que j'avais beaucoup d'angoisses d'être, de partir à l'uni parce que un j'étais jamais allée, deux parce qu'on était très loin, trois parce que je me sentais quand même un peu vieille, par rapport aux jeunes qui sortent des études. J'avais quand même 15 ans d'enseignement. Et puis toutes ces peurs ont très très vite été ôtées, oubliées. (52:52)
- Il y a vraiment un esprit TECFA à mon avis, il y a, le fait que ce soit un petit groupe, peut-être ça aide évidemment beaucoup, ça aide à se connaître mais en même temps c'est vraiment fort. Il y a l'esprit du groupe d'étudiants puis il y a l'esprit du groupe autour, des personnes ressources, de tout ce qu'on ns met à disposition. Et puis j'ai l'impression d'être entré dans une famille. Il y a une famille TECFA. (62:62)
- On m'invite à manger et en même temps on a fait un feu dans la cheminée pour que je sois à l'aise, que j'ai chaud, on me met des chaussons aux pieds, donc on m'a pas simplement invité à manger la soupe sur un coin de la table mais on a mis à disposition tout autour tout ce qui fait pour que je sois à l'aise. (62:62)

[Perc_Disp : Sup_SA présentiel]

- C'est vrai que quand on est en présence il y a des, on voit l'autre, on voit aussi plus dans la gestuelle, on apprend à le connaître en dehors, dans un aspect plus convivial, dans des moments de détente ou de discussion tout azimut (48:48)
- Et puis sur la formation en présence j'ai été subjuguée par l'accueil, je reste subjuguée par l'accueil. (52:52)

[Perc_Disp : Sup SA + médiatisé]

- C'est vrai qu'on avait une réponse technique rapidement (48:48)
- puis dans la distance j'ai trouvé que le fonctionnement même de, de par exemple le MOO, c'était un truc fou parce que ça, c'était l'outil même pour être en contact en permanence, pour demander de l'aide que ce soit aux profs ou aux étudiants, un outil où on se soutient, où on se dit « t'en es où, t'en

es où de ton travail ? tu fais quoi ? est-ce que t'as besoin d'un coup de pouce ? est-ce que je peux ? », on sait beaucoup partager à ce niveau-là, donc on est quand même toujours restés en contact. Et par rapport au MOO, les étudiants qui ont été le plus sur le MOO ont aussi été ceux qui sont restés un peu plus en contact après. **(48:48)**

- mais en même temps on avait d'autres, il y avait d'autres chose avec le MOO, on sait qu'on est dans un *chat* mais qu'on est dans un *chat* avec des gens qu'on connaît puis avec des gens auxquels on peut parler parce qu'on les a déjà rencontrés, auxquels on peut se confier et ça je trouve que c'est important dans le truc à distance **(48:48)**

[Perc_Disp : Sup_SA - médiatisé]

- Il y a une personne qu'on a presque jamais vue dans le MOO et c'est pas cette personne-là avec laquelle on a eu le meilleur contact tout au long de l'année donc là la distance elle s'est prise aussi. **(48:48)**

[Perc_Disp : Sup_SC +]

- Parce que je ressors d'une formation qui était extrêmement riche, intéressante par les rencontres et par le contenu. **(4:4)**
- J'ai vraiment eu le sentiment qu'on a partagé, dans quasi tous les domaines. On a beaucoup plus partagé qu'on a été l'entonnoir dans lequel on impose des connaissances. Donc c'était une vision aussi différente de l'enseignement. **(12:12)**

[Perc_Disp : Sup_SC + médiatisé]

- par exemple le MOO, c'était un truc fou parce que ça, c'était l'outil même pour être en contact en permanence, pour demander de l'aide que ce soit aux profs ou aux étudiants **(48 :48)**

7. VICTOR

7.1 EXPERIENCES SIGNIFIANTES

ENTRETIEN 1

Expérience signifiante positive 1 (33 :33)	Situation - [Présentielle] [Traitement individuel] <ul style="list-style-type: none"> La semaine passée, quand on a eu cette semaine où on devait faire du XHTML,(33:33)
---	---

[ES_Comment : en agissant seul]

- il fallait faire notre page puis on avait un bouquin qui nous expliquait tout, quoi un polycop, bêtement, on fait ça soi-même puis là je sens que c'est bon, il n'y a pas de problème, on a une référence, on regarde ce qu'il est possible de faire, qu'est-ce que je pourrais faire, on prend, on grignote sur l'ordinateur et c'est bon, ça passe par la mise en pratique, (33:33)
- pendant cette petite semaine d'intro, on se plonge à fond dans la matière parce qu'on a un objectif, on doit construire quelque chose, du coup, là on va chercher, (33:33)
- je sais ce que je veux faire et je vais chercher l'information qu'il me faut pour créer ce que je veux faire donc ça rejoint cette approche de l'apprentissage dont je parlais 2/3 questions avant,(37 :37)

[ES_Effet : connaître et/ou appliquer]

- faire du XHTML(33 :33)

Expérience signifiante positive 2 (33 :39)	Situation - [Distante] [Traitement individuel] <ul style="list-style-type: none"> les moments où j'ai l'impression d'apprendre dans ces cours-là c'est les deux semaines avant les examens quand je reprends mes notes et j'apprends tout par cœur,(33:33)
---	---

[ES_Comment : en agissant seul] [ES_Effet : connaître et/ou appliquer]

- j'ai moins cette impression d'avoir appris dans toutes mes années d'uni où j'avais simplement des cours où je devais ouvrir la bouche. les moments où j'ai l'impression d'apprendre dans ces cours-là c'est les deux semaines avant les examens quand je reprends mes notes et j'apprends tout par cœur, là c'est à ce moment-là qu'on fait des liens entre les différents domaines, on reprend tout, on se replonge dedans à fond, c'est qu'en se plongeant dedans à fond qu'on arrive à faire des liens et à se dire, à mettre des choses ensemble, à faire plus avec les choses qu'on a, avec les diverses rubriques qu'on a ; c'est à ce moment-là qu'on assemble les choses ; donc à mon avis, on peut assembler les différentes connaissances qu'on a pour construire quelque chose de plus, seulement en se plongeant à fond dans la matière(33:33)
- puis la façon d'apprendre juste avant les examens où à ce moment-là on se met à fond dans la matière mais il faut avoir toutes les connaissances, c'est assez dur, de se replonger à fond, là on arrive à apprendre, à mettre des liens mais c'est beaucoup plus conceptuel et plus théorique (37 :37)
- pendant le cours j'avais pris des notes, les photocopiés, les feuilles, etc, pas grand chose, et c'est qu'en rébossant j'ai pu voir des trucs qui ressortaient plusieurs fois puis je m'étais dit « tiens ce serait intéressant à creuser », chose que je n'ai jamais fait puisque je ne n'ai pas bien réussi l'examen et puis, laisse tomber, j'ai pas eu l'impression d'avoir bien réussi donc je m'y suis désintéressé, mais je me rappelle que pendant l'année j'avais eu l'impression que c'était pas très intéressant puis en bossant j'avais fait des liens et ça m'avait plus.(39 :39)

ENTRETIEN 2

Expérience signifiante positive (11 :25)	Situation – [Distante] [Traitement Collectif] [Médiatisé] <ul style="list-style-type: none"> le projet que j'ai fait dans Staf18 sur le MOO,(11 :11) je me suis lancé là-dedans avec L.(15:15)
---	--

[ES_Comment : en agissant seul]

- j'ai programmé un MOO, enfin programmé, j'ai fait deux trois petits trucs dans un MOO, (11:11)
- J'étais lâché là-dedans, j'ai commencé à essayer des petites choses, (15:15)

- Donc l'idée on l'a eue assez rapidement, le projet comme ça sur papier, c'est facile, on a formalisé tout ça et puis il a fallu se rendre compte de ce que ça voulait dire de programmer ça, de passer de l'autre côté, donc il a fallu formaliser assez précisément, (17:17)
- je suis venu dans l'autre MOO à lire les scripts, et là c'était vraiment du constructivisme, j'ai passé une semaine à me prendre la tête sur des points virgules, et des trucs comme ça. (17:17)
- donc là c'était beaucoup gratter tout seul, j'étais vraiment lâché là-dedans, je savais que je pouvais poser des questions mais c'était surtout regarder des scripts, c'est de piger comment c'était fait, essayer de pouvoir transposer ça, et faire des essais, faire des essais. (17:17)
- c'est vachement dur d'identifier surtout quand on doit tout faire tout seul, enfin pas tout faire tout seul ; quand on doit un peu se débrouiller en grattant avec des choses puis en utilisant pour réussir à y arriver, c'est clair on tâtonne mais il y a des fois, après coup on se rend compte qu'en fait on a tâtonné dans la mauvaise direction, puis qu'effectivement fallait voir les choses différemment(23:23)

[ES_Comment : en exploitant de l'aide][ES_Inter_verb: E→S - Médiatisée]

- parallèlement à ça il fallait avoir une bonne idée de qu'est-ce qui pouvait être fait facilement et comment le faire : là j'ai dû...enfin il y a kaspar qui m'a aidé, il m'a dit où aller chercher des informations(17:17)
- il y avait le fait qu'il y avait quelqu'un qui était là à qui je pouvais poser des questions, et qui m'a orienté, il m'a un peu formaté le truc au départ, il y a des choses que je pouvais pas faire tout seul(19:19)
- Il nous a mis un nouveau moteur de MOO, c'est lui qui l'a fait parce qu'en débarquant complètement, c'était pas possible. Et puis il m'a dit où aller chercher des informations, il m'a donné les trucs pour aller chercher les scripts des autres objets pour que je puisse les comprendre : grâce à ça, il m'a donné les outils pour que je puisse trouver ça tout seul, puis faire ça tout seul(21:21)

[ES_Comment : en agissant ensemble – coopérer]

- je me suis lancé là-dedans avec L.(15 :15)

[ES_Effet : comprendre]

- ça m'a permis aussi de me rendre compte de la profondeur de programmation qu'il y a dans un truc comme ça qui a l'air tout con, juste avec du texte, si l'organisation que ça a avec euh...les trucs orienté objet, toutes ces choses qui s'appellent l'une l'autre, c'est une vision du monde, enfin pas du monde mais une vision du problème, du projet, qui s'organise en petits modules, qui s'appellent les uns les autres, et puis là aussi j'ai pu perfectionner des connaissances de programmation, (11:11)

<p>Expérience signifiante négative (27 :33)</p>	<p>Situation - [Présentielle] [Prise d'information]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le cours où j'ai eu le plus de ...enfin en même temps je ne me suis pas investi c'est Staf13, les outils graphiques. Là en fait, les cours en présentiel (27:27)
--	---

[ES_Comment : approche de surface - seul]

- faire ce qu'il dit(29:29)

[ES_Inter_verb : E→C]

- le prof il s'en sort pas, puis il doit tout expliquer plusieurs fois (27:27)
- le prof doit tenir longtemps là-dessus, expliquer bien plusieurs fois, (27:27)
- il nous a parlé une fois de comment organiser un cd-rom(33:33)

[ES_Perc_Sit : Pb Approche enseign]

- les cours en présentiel, j'ai l'impression que ça vraiment ça va pas assez vite en fait mais trop vite pour d'autres, le prof il s'en sort pas, puis il doit tout expliquer plusieurs fois et puis comme c'est beaucoup cliquer à des endroits, c'est des procédures, on rate une phrase, on cherche le bouton, on a raté la suite et on est perdu, il faut regarder chez les autres vite et on panique et on comprend plus rien. (27:27)
- Là, vraiment j'ai l'impression qu'il faudrait vraiment ...j'ai l'impression que je serais beaucoup plus efficace chez moi parce qu'il y a des choses que je pige rapidement qui me semblent évidentes et pour d'autres pas du tout, donc le prof doit tenir longtemps là-dessus, expliquer bien plusieurs fois, alors que d'autres fois c'est l'inverse, donc là il faudrait plutôt un tutoriel, j'ai l'impression que le cours est pas adapté à l'apprentissage de l'utilisation de ce genre de programme. (27:27)
- Enfin il devrait plutôt donner des cours sur comment on organise un cd-rom, des compétences plus méta, parce que là l'utilisation c'est à nous à nous débrouiller de toute façon chez nous parce que ce qu'il nous a appris, pour l'intégrer on doit le refaire à la maison avec un tutoriel, faut avoir pris des notes en même temps qu'on le faisait, là j'ai l'impression que c'est pas efficace, (27:27)

- comme il demande pas des trucs très précis à des dates très précises, il y a le reste qui passe avant, (29:29)
- C'est l'organisation du cours qui est pas adapté à ce qu'on doit apprendre (31:31)
- Oui il nous fait des tutoriels en live alors qu'un tutoriel c'est chacun à son rythme et comme on fait pas de préparation (33:33)

[ES_Effet : connaître et/ou appliquer]

- Je perds pas mon temps, parce qu'en même temps j'en profite pour faire ce qu'il dit et puis ça va, j'apprends quand même quelque chose(29:29)

ENTRETIEN 3

Expérience signifiante positive (27 :45)	Situation - [Présentielle] [Traitement Collectif] <ul style="list-style-type: none"> • Pendant le cours de C.(enseignante) on a eu une espèce de table ronde où tout le monde critiquait les sites des autres, les projets des autres. (27:27)
---	---

[ES_Comment : en ayant des interactions riches] [ES_Inter_verb : S↔P]

- par rapport aux remarques des gens, tu vois directement, déjà dans le travail des autres, il y a des choses que tu vois, des trucs qui jouent pas ou dans l'argumentation qu'ils ont qui concorde pas tout à fait . je me rappelle c'était assez, pour moi c'était une super journée parce que j'avais tout le temps plein de trucs à dire et c'était, oui c'était pas toujours des trucs assez basics, enfin on peut toujours faire des remarques relativement ridicules je trouve et j'avais vraiment le sentiment de regarder à un autre niveau, réussir à faire des suggestions. (29:29)
- Tout le monde avait dû faire un projet pour un site ou un dispositif et on jugeait vraiment l'ergonomie et l'adéquation avec l'utilisateur et chacun le présentait chacun à son tour, on avait affiché les pages au mur comme ça l'une à côté de l'autre, et avant chacun avait fait un petit speech pour présenter son travail et puis ensuite c'était un peu, allez-y, tout le monde peut mettre des post-its, on y va, on discute, puis c'était vachement positif (31:31)
- en même temps ça devait être un tremplin pour l'améliorer ensuite, c'est important et en même temps tu t'impliquais dans le truc et c'était aussi grâce au fait que ns même on l'avait fait, on avait dû faire ça et puis les autres aussi, on avait dû faire la même chose et on était au même niveau de travail et on arrivait à se donner des conseils justes. (41:41)

[ES_Comment : en agissant seul]

- La façon de se représenter la chose comme les gens du site pouvaient le faire, réussir à se représenter qqun d'autre là-devant, tu vois, plusieurs représentations à mettre et puis tisser des liens entre. Ce jour-là j'ai l'impression que ça allait bien, au départ ce qu'on avait fait avant, comment nous-mêmes on avait fait le truc, on avait dû vraiment se représenter ça sur d'autres projets et réussir à passer ça sur les autres et recréer ça en quelques ptes présentations et réussir à tirer des liens encore et les comparer au travail qui ont été faits.(33 :33)

[ES_Perc_Sit : Sup_SA Climat +]

- Il y avait l'avantage qu'on soit tous ensemble et ce soit libre pour tout ce qu'on doit parler(39:39)

[ES_Perc_Sit : Sup_SA Présence sociale]

- Oui c'était en présentiel. Et c'était pas un truc du genre, bon allez voir tous les sites et vs direz ce que vs en pensez parce que là tu le fais pas aussi, tu vois. Là, on était vraiment dedans il y avait la présentation, c'était un moment important pour tout le monde parce que tout le monde présentait son truc (41:41)

[ES_Effet : voir quelque chose autrement]

- Je sais pas dire le nom de la compétence mais il y avait une sorte de vision qu'on avait acquise, à ce moment-là j'ai remarqué que c'était applicable ailleurs, qu'on l'avait appliqué en le développant chez nous et puis après tout d'un coup on avait réussi à l'appliquer là et puis c'était, ça marchait bien quoi alors que c'était un autre domaine, un autre site. (33:33)

Expérience signifiante négative (47 :61)	Situation - [Distante] [Traitement collectif] [Médiatisé] <ul style="list-style-type: none"> • Oui c'était avant la dernière deadline. Ou c'était après la semaine présentielle(59:59) • C'était pendant Staf15, assez au début. Il y a un moment où ça jouait pas trop, le travail du groupe, ça avançait pas.(47:47)
---	--

[ES_Comment : approche de surface - seul]

- Il fallait résumer des trucs et j'ai l'impression, voilà quoi, j'ai passé une journée dessus, et j'ai structuré le truc et c'était un peu la corvée. Peut-être aussi le sentiment que j'ai eu parce que, bon j'ai certainement appris des trucs en même temps parce que le refaire une fois de plus ça fait pas de mal, j'ai eu le sentiment que bon voilà c'est moi qui m'y colle.(55 :55)

[ES_Perc_Sit : Trav_Gr -]

- c'était sur la fin, il fallait finir la partie théorique. Puis le travail avançait pas, ça restait un peu flou, Qu'est-ce qui restait flou ? Qu'est-ce qui fallait faire, qui allait faire quoi, quand. Il fallait le faire et on attendait les nouvelles(49:51)
- Moi j'étais là, j'attendais plus, j'étais avec M. et JJ., j'avais plus de nouvelles de M. que de JJ., en même temps moi j'avais le sentiment d'avoir fait mon boulot avant, d'après ce qu'on s'était dit et puis c'était plutôt JJ. qui devait s'occuper de cette partie et j'avais plus trop de nouvelles, je savais pas ce qui allait se passer. (53 :53)

[ES_Effet : valeur de la tâche -

- Finalement je l'ai fait et j'ai eu l'impression de , enfin je n'ai pas perdu mon temps mais j'ai l'impression que c'est un peu frustrant pour moi car c'était pas à moi de le faire et puis en plus que je savais le faire. (53:53)
- C'est peut-être pas que j'ai pas appris ou que j'ai perdu mon temps mais c'était un sentiment un peu frustrant.(55 :55)

7.2 EXPERIENCE DE L'ACTIVITE SPECIFIQUE DE COLLABORATION

Tâche

- il fallait qu'on, l'idée était de reprendre les choses qu'on avait fait chacun de notre côté et puis de proposer, il y avait une autre grille, proposer une analyse du logiciel qui serait la mise en commun, enfin l'avis du groupe. Il y avait aussi une partie qui était de s'intéresser, enfin sur la grille c'était demandé d'expliquer ça, de s'intéresser à comment on avait fait pour se mettre d'accord, quels points avaient posé problème et puis sur quels points ont n'était pas encore d'accord. (3:3)

Objectifs – sens pour l'apprenant

- Et là pour moi c'était pas différent des autres tâches qu'on devait faire en commun pour Staf11 avec les cartes conceptuelles, on devait faire en groupe, là on était un plus grand groupe, sinon on était 2. et là c'était peut-être plus global, il fallait se mettre d'accord avec plus de personnes, il fallait arriver à un consensus avec plus de monde, avec plus d'avis mais pour moi c'était juste un niveau plus gros, j'ai pas eu l'impression que la tâche précise de faire ça sur des logiciels plutôt qu'une carte conceptuelle qu'on aurait dû mettre en commun en groupe de 5, ça aurait franchement changé les apports que j'avais mis. Là le but était de faire un travail commun avec plus de personnes que ce qu'on avait fait avant. (5:5)
- Et tu pensais apprendre en réalisant cette activité ? donc cette partie activité de groupe ? Pas vraiment en fait. Je pensais juste appliquer les choses qu'on avait fait avant, à deux juste le faire à 5. (6:7)
- Donc il y avait un groupe plus grand donc plus d'interactions possibles dans tous les sens. (7:7)

Attendu - Rôle des pairs

- je viens de réaliser maintenant que c'était à 5, que c'était vraiment différent de ce qu'on avait fait à 2, ça aurait pu être vraiment différent. (7:7)
- Mais je pense qu'au début, j'imaginai un peu faire comme les autres fois, je pensais vraiment faire un peu la même chose. Les autres fois ça a toujours été mettre en commun tout, donc faire une espèce de somme de tout puis de relire et d'enlever les redondances et d'arriver à quelque chose de plus, qui reprenne toutes les idées simplement. Il y a jamais eu d'idées qui s'opposaient vraiment ou alors finalement par les textes on a pu se rendre compte qu'il y en a un qui avait peut-être mieux compris, c'était peut-être ça la différence. (9:9)
- J'envisageais en gros qu'on fasse tous la même chose. Et qu'on fasse chacun son tour, d'abord on met tout en commun, c'est facile, puis ensuite on se passe le document et que chacun fait une relecture et épure un peu la somme de texte qu'il y a, qu'il y aurait. (15:15)

Attendu - org

- Dur à dire mais d'habitude je fais quand même tout au dernier moment. Mais quand il faut faire en groupe il faut s'y prendre un peu en avant surtout dans ce genre de cas où il faut passer le document, il

faut toujours un jour de latence avant que je le fasse. Mais là 5, j'ai pas vraiment pensé. C'est pour ça qu'on a tout fait à la fin je crois. (21:21)

- M'organiser, je pensais m'y prendre suffisamment tôt, que il y en a un qui mette tout en commun, qui commence à juste checker une fois, passe au suivant qui recommence comme ça puis au bout d'un moment, on a fait un tour, une fois qu'on a fait un tour, on le relit une fois et puis normalement ça joue. Pas un retravail conceptuel profond. (23:23)

Produit

- c'est pas un super travail. Parce que c'est mis un peu n'importe comment. (82:82)
- Et puis on avait d'autres trucs à faire et puis voilà. (82:82)
- Je crois pas que c'est un très bon boulot surtout au niveau de la collaboration c'était assez « on a va comme ça ». puis il y a pas vraiment eu d'échanges, à part « j'ai fait ça », des fois c'était juste « j'ai posé ça », et des fois c'était juste « je m'y mets, j'ai posé ça, j'essaie de faire ça », ça allait pas beaucoup plus loin. Il y avait pas tellement de démarche, de comment on fait pour mettre en commun les choses. C'était chacun avec son avis et puis voilà. D'ailleurs les grilles finales, c'est un peu du copiage-collage des textes qu'on avait mis, 2 ou 3 trucs qui viennent d'Internet, j'ai vu aussi des descriptions et il y a pas vraiment un retravail du texte pour que ce soit continu. Puis l'espace qu'il y avait dans la 2^e grille, c'était aussi beaucoup pour expliquer sur quoi on n'est pas d'accord encore et pourquoi, etc. et ça on n'a pas fait du tout. Parce que on a juste mis en commun et on n'a pas franchement discuté. (82:82)
- Celle-là en particulier, je suis pas sûr d'avoir appris grand-chose. (86:86)
- Au niveau de la mise en commun, j'ai peut-être appris que j'avais encore un bon avis, parce que il n'y avait pas vraiment de divergence, j'ai peut-être compris les consignes de la même manière mais c'est pas vraiment ce qu'on devait apprendre. (86:86)
- L'exercice, il fallait faire ça en plus grand groupe, mais on n'a pas vraiment travaillé en plus grand groupe, c'était presque du travail comme à deux. Elles étaient les deux et j'étais là. Donc il y avait pas plus, il y a pas eu beaucoup d'échanges, je ne suis pas sûr que j'ai appris grand-chose, j'ai appris plus la 1^e partie quand il fallait vraiment s'occuper du logiciel, puis comme on n'est pas revenu sur le logiciel, en le réinstallant comme ça, ça a pas trop donné. Non je suis pas certain, peut-être que j'ai appris des trucs sans m'en rendre compte(86:86)
- C'est pas le sentiment que j'ai, puis j'ai l'impression que c'est un peu l'exercice qu'on a fait, en tout cas moi que j'ai fait oui voilà je le fais, il faut le faire, c'est la deadline. Sans plus. Pas vraiment plus investi. (88:88)

Usage environnement

- Les grilles, la grille qui avait été proposée. Le forum, en échangeant, on recevait des mails aussi, c'est vrai qu'il y avait des mails. Dès le début, quand on posait quelque chose, il y avait un mail qui partait avec, qui avait le même contenu que le forum. On copiait-collait et puis on envoyait un mail. (80:80)

Déroulement Mettre en commun les analyses individuelles

- Mais sur le moment c'était plutôt, on fait un truc en commun ensemble puis on relira comme on avait fait jusque-là. (7:7)
- en fait c'est Marie et Julie qui s'y sont mis. Je ne sais plus exactement quand mais beaucoup plus tôt que JJ et moi. (25:25)
- D'abord il y a eu une espèce de, d'abord il y a eu, c'est le travail de leur part, il y avait les grilles individuelles, et on devait rendre une autre grille. Mais elles ont fait une espèce de, elles ont pris la grille individuelle, en fait elles ont fait ce travail de sommation mais sur cette grille individuelle, donc elles ont ajouté tous nos textes puis elles ont mis toutes les croix quand il y avait des divergences, elles ont souligné la divergence. Ça on a eu je sais plus quand mais c'est le 1^e document il me semble. (27:27)
- Et moi j'en ai fait deux(27:27)
- Donc il y a d'abord ça qui a été fait donc vraiment un travail de sommation et ensuite on a eu de la peine à démarrer ensuite, et c'est passé directement à la, Marie et Julie ont repris, transposé ça, faire un travail de mise en commun puis à transposer sur l'autre grille à rendre. (27:27)
- Elles en ont fait 3, ensuite moi j'ai fait les 2 dernières donc j'ai fait ce travail à faire sur la grille. Et puis j'ai relu les leurs. Donc ça c'était la 2^e étape repasser de cette sommation à la nouvelle grille. (27:27)
- Donc la 1^e sommation qui était faite sur la grille individuelle sommée, de le passer sur la nouvelle grille à rendre donc sur le papier à rendre donc ça pour chacun des 5 logiciels. D'abord c'était sommation sur la grille individuelle puis passage de cette sommation sur le 2^e document. Ensuite il y a eu une relecture. Moi j'ai fait une relecture sur les 3 documents de Marie et Julie, j'ai fait quelques modifications. J'ai reposté puis après c'était déjà la fin. Dans l'idéal il aurait fallu que tout le monde relise ces trucs. (27:27)

- Oui, relecture je crois que c'est plus qu'une relecture simplement, c'est, il y a quelqu'un qui s'occupe d'abord de la mettre dessus, qui change le format quelque part et ensuite l'idéal c'est que chacun relise et modifie surtout, épure, dise que là c'est peut-être pas ce qu'il voulait dire, qu'il change peut-être un commentaire de place et ce genre de choses. (31:31)
- donc la 1^e, sommation des grilles individuelles, quel a été ton rôle ? Je les ai lues et j'ai vu les endroits, comme le travail avait été fait, j'ai regardé les choses qui jouaient pas et en fait elles avaient aussi mis, souvent quand il y avait une divergence, c'était « Victor n'est pas d'accord... » par rapport au groupe, il a mis ça, quelqu'un d'autre a mis ça. Puis quand c'était surtout moi qui avait mis, qu'il y avait la divergence, j'ai réfléchi un petit peu, j'ai regardé, j'ai pas repris les logiciels mais je regardais ça puis, je me suis surtout rendu compte que quand je faisais les grilles individuelles, j'étais pas tout à fait sûr du vocabulaire, genre les structurants j'étais pas tout à fait sûr. (36:37)
- La 1^e étape. Sommation sur la grille individuelle. Tu vois là par exemple il y avait quelque chose qui était pas la même chose chez tout le monde. « quelqu'un a répondu sur la boîte et puis d'autres sur le CD », oui et non en fonction de où on regarde j'imagine. Puis dans ce genre de cas là, je reprenais ces erreurs là et puis j'essayais de voir quand c'était, quand elles venaient de moi, de voir, d'habitude je me suis mis dans le groupe mais quand j'étais pas d'accord avec le groupe, j'ai remarqué ça là, je regardais un petit peu et je me disais oui oui c'est évident, et c'est arrivé 2 ou 3 fois que c'était mon nom. (41:41)
- Il y a pas eu discussion. (43:43)
- Ça a été d'arriver à quelque chose qui soit commun, qu'on soit tous d'accord. Donc par rapport à nos avis individuels qu'on avait donnés, regarder les divergences que j'avais par rapport aux autres et résoudre ces divergences. (45:45)
- Alors oui il y a eu une relecture là et ça a été la même chose qu'à la fin, relecture et mutualisation. Donc faire que tout le monde soit d'accord, (49:49)
- On s'est pas vraiment organisés dans le temps c'est tout d'un coup, elles s'y sont mises et elles ont posé ça, on y va. D'ailleurs les messages dans le forum, c'est, si je me rappelle bien, ohé on s'y est mis. C'est pour ça que j'avais mis « je m'y mets ». (70:70)
- Oui mes étapes à moi ça a été, il y a pas eu la 1^e, j'ai simplement relu les cartes, puis ensuite il y a des cartes que c'est moi qui ait passé, enfin pour deux programmes c'est moi qui me suis occupé de passer sur la 2^e grille. Puis pour les 3 autres c'est les 2 jurassiennes qui s'en sont occupé. (76:76)
- Mais c'est vrai qu'en y réfléchissant je ne sais pas exactement comment s'en sont occupé Marie et Julie mais c'est vrai qu'il y avait un peu de groupe, en fait c'est comme si il y avait 2 personnes parce que JJ s'est pas vraiment impliqué, et elles, elles travaillent toujours ensemble. Donc chaque fois qu'elles proposaient les choses, c'était leur travail mutuel qui avait déjà été fait, puis moi je devais juste ajouter mes choses, modifier quelque chose. (76:76)
- Oui elles ont commencé à faire les 3 à la suite, là on a eu de la peine, on n'a pas réagi très vite, elles ont fait un , deux, trois puis elles ont dit c'est fini les gars, puis à ce moment-là, je m'y suis mis, donc j'ai fait les 2 autres, j'ai repris les 3 qu'elles avaient, j'ai relu, modifié des choses et j'ai reposté le tout. (78:78)
- Alors Julie et Marie ont pas vraiment fait la dernière partie de relecture, elles ont direct validé toutes les cartes qu'on avait fait, donc les deux cartes que j'avais fait, elles ont pas fait de modification. Elles ont relu j'imagine mais elles ont pas eu de choses à modifier. (80:80)
- Je viens de me rappeler en voyant dans le forum que j'avais fait une espèce de texte pour dire comment je pensais qu'on pourrait faire. Je me rappelle plus très bien, je ne sais pas exactement si on a suivi ça ou pas, j'ai pas relu, et je me rappelle plus franchement. Sinon j'ai l'impression que ça a été un peu fait comme ça, il fallait le faire, on l'a vite fait, c'est un peu parti dans tous les sens, on s'est pas vraiment organisé, tout le monde a fait un petit truc et puis on a posé et puis voilà. (82:82)
- On s'est pas vu en synchrone, ce qui s'était passé souvent, les 2 glossaires en tout cas, j'en ai fait un avec Marie et un avec Julie, j'ai le souvenir qu'avec Julie, on s'est vu pendant la semaine en présentiel, on a travaillé ensemble, on a un peu élaboré la façon dont on allait travailler. Mais là plus. On n'a plus appliqué nos schèmes, aussi parce que c'était assez tard. (84:84)
- J'ai cru qu'il fallait refaire la 1^e grille ensemble. J'imaginai la même chose que le glossaire, c'est les mêmes questions, il fallait répondre aux mêmes questions en groupe tandis que là il y avait vraiment une autre grille. Puis je me suis rendu compte de ça, oui je crois que je me suis rendu compte quand Marie et Julie ont fait ces 3 grilles. C'est là que j'ai vu Ah ben c'est plus la même. Et puis après j'ai commencé à remplir les trucs. (90:90)
- j'ai pas vu les consignes au début, (90:90)
- Je sais que je l'ai remarqué tard. Je l'ai remarqué on avait déjà commencé à travailler. (90:90)

- Je pensais que je l'avais reposté. Je l'ai pas fait donc je sais pas ce qui s'est passé. Je sais que je les ai relus ces machins et que j'ai vu mes erreurs et que j'ai dit oui effectivement c'est moi qui ait mal pigé.(96:96)

7.3 BUTS POURSUIVIS

ENTRETIEN 1

[But : intérêt]

- en 2^e, on avait un cours de informatique en sciences humaines etc., on avait dû faire tout ça et je m'étais dit « tiens ça m'intéresse bien, j'ai toujours beaucoup aimé les ordinateurs », et puis j'avais vu STAF et c'était juste en passant dans les couloirs de temps en temps, rien de plus. (5:5)
- En 3^e année, donc en 2^e cycle, j'ai pris le cours de D.(enseignant) « interaction personne-machine », ça m'a vraiment plu, c'était vraiment génial...et là on a beaucoup travaillé, j'ai fait ça avec mon colocataire, on a fait un projet , c'était vraiment hyper motivant de bosser, programmer ce truc, faire tester ça, ça m'avait vraiment plu.(5 :5)
- L'IA en info (intelligence artificielle), oui, c'est ce côté info, à la maison, je suis devant mon ordinateur tout le temps puis j'aime beaucoup jouer avec tous les programmes, (9:9)

[But : apprendre - changer comme personne]

- rien qu'avec une formation universitaire supérieure, ça force à rester éveillé à tout ce qui se fait, on peut pas, on est obligé de se former non stop (27:27)
- je peux avoir plus confiance en moi parce que ça pourrait me permettre de plus savoir ce que je veux et aussi plus savoir de quoi j'ai besoin quand je veux faire quelque chose, (60:60)
- je pense que j'aurai plus tendance à être plus individualiste d'une certaine manière, à savoir qu'est-ce qu'il me faut, qu'est-ce que je veux, qu'est-ce qu'il me faut pour faire quoi, puis aller chercher ce qu'il me faut plutôt que utiliser ce que j'ai déjà, d'une certaine manière être plus actif (60:60)
- avoir plus confiance dans les connaissances que j'ai (60:60)

[But : compétences sociales]

- Voilà, plus de confiance, en même temps, j'ai un petit peu peur, si ça vient à outrance, si je mets mon nez partout puis j'ouvre tout le temps ma grande gueule pour dire mon avis sur tout, c'est pas forcément socialement toujours très bien, enfin ça dépend avec qui ...enfin voilà il faut savoir doser(62:62)
- si on utilise beaucoup les forums, chose que j'utilise peu, apprendre à mettre en commun les connaissances et aider les autres sur des petits trucs (60:60)
- avoir plus confiance dans les connaissances que j'ai ; souvent j'ai peur de donner mon avis parce que je me dis « oui, quelqu'un d'autre dit ça et c'est pas très juste », peut-être qu'en me forçant un peu, ça pourrait me permettre d'avoir plus (60:60)

[But : transfert prat/perso]

- au niveau du boulot j'aimerais utiliser l'ordinateur à fond comme outil, c'est vraiment un truc que j'aime bien ; on peut travailler comme on veut, aller modifier dans tous les sens, ça plante sans arrêt mais c'est sympathique (sourire), donc de toute façon, je vois l'ordinateur dans ma vie et au niveau privé aussi (27:27)

[But : externe]

- d'après ce que j'ai entendu, on trouve assez facilement un job après, donc je me sentirai peut-être assez sûr de moi enfin j'espère en tout cas, me sentir sûr de moi, de mes connaissances, de ce que je peux faire, puis que je puisse aller proposer mes services plutôt que attendre, oui, que demander « est-ce que vous voulez de moi ? », d'avoir plutôt cette approche du travail, l'approche d'offre plutôt que demandeur. (29:29)
- C'était juste le but formation professionnelle. (56:56)

[But : externe] [But : intérêt]

- surtout en psycho, la licence elle suffit pas vraiment, donc de toute façon il faut continuer, faire un DEA, DES et puis c'était le choix, lequel ? j'ai hésité pas mal de temps à partir faire un voyage mais je me suis dit que ça, ça avait l'air pas mal sympathique (13:13)

ENTRETIEN 2

[But : apprendre - quelque chose]

- Je m'étais donné cette année pour beaucoup utiliser des programmes, découvrir le maximum de choses(3:3)

[But : transfert prat/perso]

- là comme ça me motive beaucoup je commence à me demander pourquoi pas justement continuer un truc plus académique, (7:7)

[But : apprendre - changer comme personne]

- J'ai l'impression que je me sentirai vachement sûr de moi dans ce domaine(5:5)

7.4 EFFETS

ENTRETIEN 1

[Effet : transfert prat/perso - avec d'autres]

- Il y a un truc au niveau collègues...rien que ce qu'on a vu la semaine passée avec les wikis, j'ai eu cette idée aujourd'hui parce que je suis toujours à 40% en psycho expé puis il y a plusieurs assistants qui bossent, puis on met des choses en commun, on est dans des bureaux différents et puis je suis derrière mon ordinateur et j'ai envie qu'on ait un lieu commun, une surface commune où tout le monde va mettre des trucs puis reprend les dossiers des autres, les annote ; j'ai l'impression que ça irait beaucoup plus vite et qu'on pourrait beaucoup plus travailler ensemble, (58:58)

ENTRETIEN 2

[Effet : satisfaction]

- fier d'avoir ce diplôme, j'ai l'impression en tout cas, on verra, je suis vraiment content de faire ça, c'est avec plaisir que je suis à STAF, pas comme en psycho, (5:5)

[Effet : connaître et/ou appliquer]

- utiliser des programmes, découvrir le maximum de choses, j'ai l'impression que ça avance bien de ce côté là(3:3)
- Le Staf15 où on a fait le truc de psycho expé, j'ai fait pas mal ça avant, donc là j'étais assez à l'aise, à mon avis, là j'ai pas appris quelque chose de nouveau mais ça a été une façon de mettre en œuvre des connaissances que j'avais déjà, vraiment pouvoir aller à fond là-dedans pendant un mois,(11 :11)
- ça les enrichit sur ce côté-là, j'ai plus de compétences, (35:35)

[Effet : apprendre - changer comme personne]

- là, ça vient sûrement de l'effort que je dois fournir, une forme d'initiation sévère en psycho sociale, donc déjà maintenant je sais de quoi je parle, j'ai cette impression là,... (5:5)
- comme c'est quelque chose que je fais énormément, j'ai l'impression que je me définirais beaucoup à travers ça en ce moment(35:35)

[Effet : transfert prat/perso - avec autres]

- par rapport à ma relation avec mes proches, c'est vrai que j'ai des proches assez orientés ordinateur, Web, de toute façon on discute pas mal de ça, les choses que j'apprends ça passe tout de suite dans les discussions, puis ça les alimente, et on continue là-dedans, puis comme ma copine est dans le Web design, donc ça pose pas énormément de problèmes, ...je pourrais dire que effectivement ça m'apporte beaucoup dans les conversations que je peux avoir(35:35)
- j'ai plus de choses à dire, on a plus de choses à échanger avec tous ces gens, (35:35)
- c'est motivant, parce qu'il y a d'autres personnes qui ont d'autres points de vue, c'est bien. Mais c'est vrai que il y a beaucoup de conversations qui tournent là dessus. (35:35)

ENTRETIEN 3

[Effet : satisfaction]

- C'est assez positif, j'ai réussi à m'en sortir(6:6)

[Effet : connaître et/ou appliquer]

- J'ai le sentiment d'avoir fait, appris c'est plus difficile à dire, mais je dirais que j'ai appris aussi, fait, (63:63)
- j'ai l'impression d'avoir appris plein de trucs (105:105)

[Effet : apprendre - voir quelque chose autrement]

- J'ai l'impression de beaucoup voir le monde par les lunettes que TECFA m'a données, en tout cas pour l'instant. C'est toujours la même chose. Ça a changé ma façon de voir les choses, plus en 1 année, les 4 ans de psycho ça a changé la façon de voir les choses c'est clair (119:119)
- La façon de voir les choses, donc la façon de réfléchir aux choses, réfléchir au but des choses, réfléchir à leur application. C'est assez flou dans la tête à définir, mais il y a une façon de faire que j'ai pas encore complètement chopée ici mais ici ça m'a beaucoup éveillé à ça, (121:121)

[Effet : apprendre - changer comme personne]

- En tout cas maintenant, je me définis plus par des valeurs entre guillemets de TECFA que des valeurs de psycho. Bien que c'est lié mais je me considère pas comme un psychologue du tout. Plus comme un ergonome de l'éducation ou un truc comme ça. (119:119)
- mais là en 1 année ça m'a bien changé aussi. (119:119)

[Effet : transfert prat/perso]

- Les cours, de temps en temps peut-être éventuellement, je remarquais un effet d'optique dans la vie alors qu'on en avait parlé au cours, tu vois, c'était, ah c'est vrai il a raison, c'est tout ça allait pas plus loin. (63:63)
- quand je suis avec des ordinateurs et des trucs comme ça, je suis plus à discuter de la place de l'utilisateur dedans, ce genre de choses. Oui avec les gens aussi, j'ai assez tendance à toujours essayer d'avoir la perspective de la personne qui bénéficie des choses, (119:119)
- Tu dois réfléchir aux valeurs de la personne, à la situation, enfin à plein de choses avant l'activité elle-même. Ça j'ai l'impression que je l'applique beaucoup(121:121)
- Oui et je l'applique vraiment à d'autres, à des domaines assez lointains. Des relations entre les gens, des trucs comme ça alors que ça a rien à voir avec l'éducation, les ordi ou quoi que ce soit, c'est des lunettes, tu vois les choses comme ça. (123:123)
- Oui une nouvelle façon de voir les choses. Et puis que j'utilise beaucoup. Enfin c'est une façon de l'utiliser que j'ai découverte récemment. Une autre façon de voir les choses que j'ai eue ici et que j'utilise, enfin que j'essaie. Je remarque que j'utilise dans des domaines différents. Ça marche pas toujours du tout, faut que je maîtrise un peu plus, après ça ira. (125:125)

[Effet : transfert prat/perso - avec autres]

- Sinon j'ai fait des trucs sur le Web, j'ai fait des petits trucs pour moi en fait, je me sens plus à l'aise aussi pour aider des potes qui font des petits sites, qui dépannent des trucs, mais c'est toujours assez ponctuel. Je suis en train de monter un petit site mais un petit truc. (14:14)

[Effet : externe]

- L'exploiter professionnellement pas à part ça m'a servi à trouver un job cette année mais c'est ici, ça m'a permis de mettre en avant mes compétences en psycho expé et de trouver un truc ici donc ça c'est hyper positif (14:14)

7.5 CONTEXTE PERSONNEL : CONTRAINTES

ENTRETIEN 1

[Contexte : Contr - perso]

- il faut avoir défini ses besoins ; il faut savoir ce qu'on veut ce qui est pas forcément facile quand on poursuit une formation où jusque-là on a ouvert la bouche et puis on a avalé ce qu'on nous donnait ; c'est juste la petite appréhension que j'ai : est-ce que je vais pas être trop glandu cette année puis pas faire grand chose du coup puis pas tirer pleinement parti de cette année de cours que j'ai et du maximum que je pourrai prendre ? (19:19)

ENTRETIEN 2

[Contexte : Contr - charge]

- j'ai l'impression de me laisser un peu bouffer par le travail(3:3)

7.6 CONTEXTE PERSONNEL : RESSOURCES

ENTRETIEN 1

[Contexte : Ress - réseau prof/relation]

- mon colocataire fait la même chose que moi, on en a parlé les deux, puis on est revenu là-dessus finalement, je me retrouve de nouveau à faire la même chose que mon colocataire(5:5)

ENTRETIEN 2

[Contexte : Ress - plus d'avantages]

- je me rends compte que je ne fais plus que ça mais c'est pas un poids, pas vraiment(3:3)
- donc ça a pris plus d'ampleur que ce que j'imaginai au début d'année mais j'ai de la peine à me rendre compte aussi ; en même temps, c'est pas gênant. (3:3)

[Contexte : Ress - soutien fam/social]

- il y a toujours ma copine qui est à Paris et je commence à me dire « heureusement » parce que j'aurais pas beaucoup de temps ; ça me permet de m'investir beaucoup. On se voit plusieurs fois par mois, on se déplace l'un l'autre : donc ça va bien, ça me permet d'aménager des moments où là je bosserai pas. (3:3)

[Contexte : Ress - Organisation]

- j'y passe énormément de temps, en même temps j'arrive à isoler des moments différents , par exemple quand on se voit avec mon amie, j'arrive à faire autre...je dois pas travailler, donc ça va, j'arrive à isoler des moments, on se voit, et comme elle habite ailleurs en ce moment, c'est bien pratique, (35:35)

ENTRETIEN 3

[Contexte : Ress - Organisation]

- j'ai réussi à prendre que les avantages un certain tps d'avoir une formation fixée dans le tps, pouvoir faire tout ce que je voulais le reste du tps et des fois dire bon maintenant c'est fini je laisse tout tomber je fonce là-dedans. (6:6)
- j'étais à 40 et j'allais vraiment quand je voulais, j'allais les après-midis, je me levais tranquille, j'avais mes soirées. (10:10)

7.7 EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE HORS ET DANS LE DISPOSITIF

ENTRETIEN 1

[EA_HORS_DISP_COMMENT : être soutenu]

- j'ai un peu besoin d'être suivi, qu'on me dise il faut ça, il me faut ce résultat à telle date(5:5)

[EA_HORSDISP_TravGr +]

- On a réussi à travailler bien les deux, on avait chacun notre ordinateur, chacun dans notre chambre et puis comme on est ensemble dans l'appart, on se répartit le travail(45:45)
- chacun programmat son module, en fait il y avait le niveau programmation au niveau du module précis et il y avait des trucs qui étaient plus généraux et à ce moment-là on changeait de chambre, « moi je fais comme ça , comme ça », on donnait les informations les deux, comme ça on pouvait travailler d'une façon qui soit compatible des deux côtés(45:45)
- quand il y avait des modifications à faire, on a parlé les deux, chacun modifiait son module parce que c'était lui qui savait comment il l'avait programmé ;on a un peu chacun notre partie dans le programme et si on devait modifier la partie de l'autre, ce serait assez difficile comme on a programmé chacun à notre façon mais c'était quand même compatible parce qu'on a beaucoup discuté ensemble. (45:45)

[EA_HORSDISP_TravGr -]

- enfin moi je suis passionné de jeux vidéos, j'avais appréhendé le truc assez rapidement, du coup j'allais vite, je voulais que ça aille vite et lui il fallait qu'il découvre plus tranquillement, du coup j'ai pas forcément fait comprendre le truc, j'ai plutôt pris le commandement et j'ai dit « fais ça, fais ça », et on a réussi à finir le truc plus ou moins enfin pas complètement ; c'était quand même assez violent. (54:54)

ENTRETIEN 3

[EA_DISP_COMMENT : en agissant seul]

- Là, c'était un mode vie plus. Comme c'était des choses à faire, ça prenais plus de, je sentais les choses mûrir en moi, justement pendant cette période, à chaque fois au début où je travaillais pas vraiment mais où les choses, enfin si j'avais les projets en tête et les choses qu'il fallait faire mais je passais pas du temps à y réfléchir c'était, tout d'un coup j'avais une idée qui passait puis ah une idée qui passe, je ne la notais même pas quelque part , c'était des choses qui passent comme ça puis tiens elles revenaient, ça se modélisait, puis j'avais un truc(63:63)
- C'était ça qui était, du fait qu'on devait faire des choses, je pense, que comme je devais faire des choses, je les avais toujours en tête, c'était pas comme les cours où tu dois juste suivre, t'y réfléchissait pas vraiment. (63:63)
- j'étais vraiment dedans. Puis après ça prenait de la place complètement quand je devais m'y mettre à travailler, rédiger des trucs, faire quelque chose qui se voit, transformer tous ces trucs en choses qui se voient. Là ça prenait plus de place vraiment. Sinon j'y étais, peut-être pas le fait qu'il faille faire des choses, sûrement en fait parce que c'est des projets, même les rares fois à l'uni où j'ai dû faire ,

enfin à l'univers, en licence, où j'ai dû faire des trucs, rendre des trucs, rendre un papier ou un travail comme ça théorique, là je me rappelle qu'il y a des trucs, ça te prend plus déjà, t'es plus dedans, tu y réfléchis en dehors. Là, comme il y avait que des choses à faire, j'imagine que c'est vraiment ça qui faisait que j'étais plus dans les études. (63:63)

7.8 PERCEPTION DU DISPOSITIF

ENTRETIEN 1

[Perc_Disp : flexibilité]

- il y a pas le besoin d'être à l'univers tout le temps, de devoir chercher sans arrêt, c'est vraiment fait pour qu'on fasse comme on veut (17:17)
- puis ça on peut le faire à distance comme on veut(17:17)

[Perc_Disp : nécessité d'autogestion]

- c'est dangereux puis c'est bien ; d'un côté c'est dangereux parce que il faut qu'on s'organise soi-même et c'est un truc que en licence on a peu, c'est toujours « rendez ça, rendez ça, rendez ça » ; moi j'ai mis peu les pieds à la bibliothèque et j'ai pas eu de problème pour passer ma licence ;donc on est très déchargé de responsabilités pour toutes les études et là c'est un peu l'inverse on doit se prendre en main vraiment. (17:17)
- simplement il faudra aller chercher les connaissances chez les personnes ; c'est pas elles qui vont venir les donner puis nous on prend ce qu'on veut c'est l'inverse, on va chercher chez eux, chez les personnes qui connaissent (17:17)
- ça a l'air un peu étrange comme formation si on est jamais là, on fait son travail soi-même, on doit créer ce qu'on va apprendre(5:5)

[Perc_Disp : engagement + : individualisé]

- ça permet aussi de faire ce qu'on veut étudier, si on veut aller plus loin, il n'y a pas de problème, j'ai l'impression qu'il y aura toujours quelqu'un pour nous aider à aller plus loin, (17:17)
- C'est la différence entre avaler des connaissances et créer ce qu'on veut savoir enfin créer son curriculum, ce qu'on veut apprendre. (23:23)
- dans celle-ci il y a tout le côté distance, ça va aussi ensemble ça, ça va tout bien, on va chercher l'info, on est là pour prendre l'info ; c'est l'approche de la connaissance qui est hyper différente, d'un côté on va la chercher, ça nous pousse à savoir ce qu'on veut, et aller le chercher ça rend l'apprentissage plus actif, (25:25)
- le fait d'utiliser ça, ça risque de me faire devenir plus actif dans ma formation , dans les connaissances que je vais prendre(60:60)

ENTRETIEN 2

[Perc_Disp : engagement + : motivant]

- c'est toujours aussi motivant (3:3)
- j'ai l'impression que je passe quasiment tout mon temps là-dedans, à faire ce que je dois faire, des recherches, etc . mais ce temps je le donne volontiers, plus j'en fais plus ça me motive, plus j'ai envie d'aller plus loin(3:3)
- c'est ça qui est vraiment motivant, je suis toujours en train de me rendre compte que tiens c'est intéressant(3:3)

[Perc_Disp : nécessité d'autogestion]

- Ça demande vraiment de l'organisation, c'est ça qui est dur et puis on se laisse facilement dépassé par les événements : on se donne à fond dans un truc et puis on remarque, heureusement il y a le swiki avec les deadlines, donc je remarque ah c'était pour ce soir, oups, j'ai fait autre chose, ça c'est une compétence qu'il faut arriver à mettre en œuvre rapidement. (3:3)

[Perc_Disp : soutien autogestion]

- je suis toujours en train de me rendre compte que tiens c'est intéressant alors que si j'avais plus de temps entre les périodes, je ferais pas plus, et en même temps je serais peut-être plus désinvesti dans ce que je fais. (3:3)

ENTRETIEN 3

[Perc_Disp : engagement + : motivant]

- C'est quelque chose qui prend, ce sont des études dans lesquelles je me suis beaucoup plus identifié que les autres études que j'ai faites. Dans lesquelles je me suis plus impliqué, dans lesquelles je me sens plus à l'intérieur de toutes les autres. (119:119)

- Et c'est pour ça aussi que j'ai l'impression d'avoir fait beaucoup plus. J'étais plus impliqué. **(73:73)**
- [Perc_Dis : engagement + : individualisé]**
- j'étais plus actif, puis de m'y être plus intéressé et plus engagé que de mes 4 ans de licence, cette année. J'étais personnellement dans ces études. J'allais pas suivre un cours et à la fin de l'année essayer de récupérer mes notes ou des notes. Là j'y étais et je réfléchissais à ce que je faisais. J'étais dedans. **(63:63)**
 - après tu te débrouilles pour résoudre tes problèmes, avancer. **(111:111)**
- [Perc_Dis : nécessité d'autogestion]**
- si tu t'organises pas t'es mal parti **(69:69)**
- [Perc_Dis : soutien autogestion]**
- il faut s'organiser, c'était bien de ns faire faire des workpackages, ns forcer à avoir une structure, à structurer ta façon de travailler, là c'est tout lié, je compare toujours à la licence, comme en licence il y avait de toute façon pas du tout de ça, tu vois il faut faire des choses, les organiser c'est pas égal la comparaison. Oui il y avait les outils qu'on avait, puis surtout les consignes qu'on avait, on ns forçait à ns structurer un peu et ça ça allait avec. **(67:67)**
 - qu'on nous force à déterminer clairement ce qu'on va faire, c'est presque nécessaire si tu veux qu'on le fasse, et qu'on y réfléchisse vraiment, et même faire les workpackages, souvent et de plus en plus vers la fin de Staf18, on les respectait de moins en moins mais quelque part on les avait, on y avait réfléchi au début et en même temps moi je savais que je dépassais les deadlines qu'on s'était fixé des fois mais je le savais consciemment tout le temps, j'ai dépassé des trucs mais tu l'as, c'est pas comme si t'as juste la fin et tu le fais quand même pas. Que ce soit dépassé c'est pas grave, je me suis rendu compte, mais il faut pour toi que ce soit grave, faut quelque part que ce soit exceptionnel, que tu fasses tout pour ne pas les dépasser mais si tu les dépasses, c'est pas la mort, vraiment pas, ça se change, savoir prendre des libertés avec les contraintes que tu t'es données, **(69:69)**

7.9 PERCEPTION DU DISPOSITIF : FINALITES

7.10 PERCEPTION DU DISPOSITIF : ENVIRONNEMENT

ENTRETIEN 1

[Environ : usage]

- si on utilise beaucoup les forums, chose que j'utilise peu(60 :60)

ENTRETIEN 3

[Perc_Dis : Env. adapté]

- dans certains il n'y avait pas de portail et je n'ai pas trouvé ça défavorable. J'ai pas trouvé ça défavorable, ça allait. J'ai toujours fait avec ce que j'avais, j'ai toujours réussi à me démerder**(97:97)**

[Environ : usage]

- Je me rappelle plus trop mais à part déposer nos travaux et voir si l'autre y avait travaillé, c'est ça qui servait surtout. Il fallait, quand j'allais regarder, est-ce que mon collègue qui était M., est-ce qu'il l'a repris, est-ce qu'il a fait quelque chose ? ça se voyait tout de suite ça, puis ça allait. **(75:75)**
- les ressources à lire le les ai pas beaucoup lues. D'habitude on les avait, en fait j'en sais rien je me rappelle plus trop mais il me semble pas que, j'ai été très rarement dans les parties Liens. Au début de l'année, 1 ou 2 fois soumis quelques liens, puis les recherches je faisais Google. Et je suis pas aller regardé si les gens avaient mis des liens qui pouvaient être utiles à moi. J'allais direct sur google. C'est comme ça que j'ai fait quasiment tout le temps. **(75:75)**
- il y avait un forum qu'on utilisait pas, on allait mettre des mots sur le forum quand il disait enfin on allait mettre des trucs sur le forum pour lui montrer qu'on travaillait. En gros, on s'envoyait des mails puis on copiait sur le forum. **(89:89)**

7.11 PERCEPTION DU DISPOSITIF : ARTICULATION PRESENCE/DISTANCE

ENTRETIEN 3

[Perc_Dis : P (Support autogestion)]

- C'est bien la présence parce que ça fait la jointure, c'est une ambiance différente, le fait d'être présent et tout ce que ça implique, ça sépare les différents trucs, et c'est bien, j'étais content d'avoir la semaine présentielle car ça voulait aussi dire, ah c'est bon(71:71)
- ça voulait dire aussi, c'est bon, on recommence à zéro, ça fait un peu, t'as un peu ton sac qui se remplit et puis là c'est bon, tu pars et tu repars à zéro, en même temps j'étais fatigué en arrivant j'avais un peu ce soulagement et en même temps c'était quand même la semaine où il fallait être là, et suivre et tout, mais ça repartait, on recommence, c'est bon. (73:73)

7.12 PERCEPTION DU DISPOSITIF : ROLE DES INTERACTIONS SOCIALES

ENTRETIEN 1

[Perc_Disp : Sup_SA + médiatisé]

- visiblement il y a énormément de moyens qui sont mis à notre disposition pour toujours être en contact quand même, le portail TECFAseed puis le MOO, il y a les mails, tout le monde est disponible(17:17)

[Perc_Disp : Sup_SC + présentiel]

- La semaine passée, j'ai beaucoup aidé, on a beaucoup travaillé ensemble pour résoudre des problèmes mais c'était pas sur le même projet, on devait tous par exemple faire notre home page pour TECFA et on avançait tous à des vitesses différentes puis il y a aussi tout ce qui est interface info, aller changer son mot de passe, tous ces trucs là, on s'est beaucoup aidé mutuellement, (47:47)
- Oui c'était plutôt un échange voilà : est-ce que tu sais comment on fait ça ? bien sûr, je t'aide, je te montre. (51:51)

ENTRETIEN 3

[Perc_Disp : Sup_SA + présentiel]

- Puis le fait qu'on ait, qu'on soit moins nombreux, qu'on connaît peut-être plus les gens. Maintenant j'ai pas eu plus d'interactions avec les autres, à part pendant les semaines préentielles, bonjour, bonjour, c'est cool on va boire des bières (63:63)

[Perc_Disp : Sup_SA + médiatisé]

- et puis il y a rarement des discussions, à part quand il y avait eu l'accident de Julie, on avait pas mal discuté sur le MOO(63:63)
- Il y avait la Shoutbox qui était quand même, ce qui faisait que c'était, tu gardais le contact un petit peu, en fait c'est peut-être le seul endroit où j'avais, enfin par rapport au travail des autres groupes, pour te mettre à niveau, (75:75)
- il y avait la Shoutbox, tu regardais et tu voyais que ça commençait à bouger un petit peu, même si il y avait jamais d'info là-dessus, je veux dire des trucs importants pour ton travail, mais il y avait un petit quelque chose qui restait et qui était, ça faisait du plaisir d'y aller parce que tu voyais que t'étais pas tout seul, juste ça, et même s'il y a personne en ce moment mais tu vois que ça a changé depuis la dernière fois où t'es allé le matin même, t'y vas de temps en temps et puis voilà, ensuite je critiquais beaucoup ça mais en fait c'est vachement bien. (75:75)
- Quand tu vas dans ePBL, enfin moi j'y allais toujours à la fin, je devais scroller tous les projets des gens pour voir le mien, ça m'énervait, j'aurais voulu un lien direct pour voir mais en fait c'était hyper bien parce que je voyais les barres qui avaient avancé ou pas, puis d'habitude « ah on est à la bourre », c'était bien pour ça, tu te compares direct, (75:75)
- Ça c'était cool aussi car tu voyais que ça avait bougé chez les autres même si je suis quasiment jamais allé lire leurs travaux, (75:75)
- C'était pour voir l'état d'avancement oui c'était ça, les autres travaillent, c'est vraiment ça. (76:77)
- Je blogais un peu et de temps en temps j'allais voir
Les autres ?
Oui les autres. Mais pas tous les blogs, certaines personnes. J'aimais bien aller sur le blog de Marie parce qu'il y avait toujours des trucs et ça permet aussi d'un petit peu tâter, que quelque chose passe avec les autres. On est tous en train de travailler, moi aussi j'ai des problèmes, c'était juste ce côté là un peu. (79:81)
- tu vois ce qui est surtt important avec les trucs qui passent entre les gens, quand tu vois qu'ils travaillent, c'est savoir que les autres travaillent et que les autres travaillent à STAF, (97:97)

- t'as pas de cours, enfin tu vois pas les autres, tu vois pas les profs mais t'as quand même une chiée d'échanges pendant les 5 semaines où t'es pas là, tu peux toujours en causer avec n'importe qui, presque plus des fois qu'à l'université, **(111:111)**

[Perc_Disp : Sup_SC +]

- J'ai toujours bossé avec M. donc en même temps, quel que soit le STAF, on avait un peu notre façon de travailler et on s'organisait les deux, quand on se chopait on parlait de tout et tous les trucs et tous les projets qu'on devait avoir, **(103:103)**
- Il y avait pas besoin de courir après 5 personnes pour chaque fois parler d'un truc précis. Donc quand j'avais une idée qui venait, on pouvait parler les deux. Donc ça ça a vachement amélioré. **(103:103)**

[Perc_Disp : Sup_SC + médiatisé]

- de temps en temps on se chopait sur le MOO, enfin moi en tout cas, je les chopais sur le MOO, on discutait, de temps en temps il y a un problème, puis à ce moment-là tu vas vers eux pour poser des questions, ça c'est vrai, mais c'est moins systématique **(63:63)**
- d'habitude quand j'ai des discussions c'est quand quelqu'un avait un pb, ou alors sur des deadlines, ce qu'il faut déjà faire à tel cours, j'ai pas pigé, des trucs comme ça, c'est pas juste « hello bonjour comment tu vas aujourd'hui ? », enfin moins, en tout cas il me semble. D'après ce que je me rappelle, en tout cas les interactions significatives c'était ça. **(63:63)**
- de temps en temps on discutait avec , j'ai beaucoup travaillé avec M. cette année surtout sur la fin, de temps en temps on se chopait un peu en *chat*, on balançait 2, 3 trucs, tu vois mais des trucs un peu ponctuels, pas maîtrisés **(63:63)**
- C'est rare que, t'as jamais les mêmes problèmes sinon c'est des problèmes techniques et dans ce cas là, quoi que j'ai posé quelques mots sur le forum pour des problèmes techniques ou des trucs comme ça, des pts problème ponctuels. C'est pas un outil que j'utilisais plus. **(81:81)**
- je travaillais avec quelqu'un, M. de nouveau, là on se disait il me semble, c'était juste, on s'envoyait un mail, on s'arrangeait en discutant de comment on allait plus ou moins faire les deadlines, **(99:99)**

[Perc_Disp : TravGr -]

- j'ai l'impression de perdre mon temps quand t'as pas de contact avec quelqu'un, il répond pas, tu peux rien faire. Et ça des fois, tu peux pas bosser pendant un certain temps, tu le sais, genre l'année passée, je suis allé régulièrement à paris les week-ends, et je savais que j'allais pas pouvoir être là le week-end, j'allais pas pouvoir bosser. J'essayais de choper les autres et je leur disais je fais ça ça et ça avant le week-end, puis quand je reviens essayez d'avoir fini ça ça ça que je puisse continuer. Puis si ça ça joue pas, si ça passe pas, si tu reviens du week-end et qu'il y a eu des empêchements, des fois j'étais un peu frustré aussi parce que moi j'avais bossé plus avant puis je revenais et c'était au même niveau. Des fois c'est un peu frustrant, tu peux pas, c'est un peu bizarre. C'est pas comme s'ils sont en face. Tu peux pas leur dire, on fait ça et ça, **(107:107)**

8. LEA

8.1 EXPERIENCES SIGNIFIANTES

ENTRETIEN 1

Expérience signifiante positive (31 :37)	Situation - [Présentielle] [Prise d'Information] <ul style="list-style-type: none"> Hier j'ai vraiment eu le sentiment d'avoir compris la différence entre Internet et le Web. (29:31)
--	--

[ES_Comment : par un autre agent]

- Parce que pour une fois on nous l'a expliqué. Pour moi avant je faisais un amalgame. Pour moi Internet, le Web c'était la même chose. Et d'avoir fait comprendre que le Web (33 :33)

[ES_Inter_verb : E→C]

- on nous l'a expliqué(33:33)

[ES_Effet : comprendre]

- j'ai vraiment eu le sentiment d'avoir compris la différence entre Internet et le Web. Simplement, j'étais contente d'avoir compris ce que la moitié des gens ne comprennent pas. (31:31)

ENTRETIEN 2

Expérience signifiante positive (27 :43)	Situation - [Distante] [Traitement Individuel] [Médiatisé] <ul style="list-style-type: none"> par exemple Staf12. l'analyse des besoins des utilisateurs. (27:27) Elle nous a dit plus ou moins ce qu'on devait faire pendant le moment présentiel et puis elle nous a demandé de créer notre liste de contenus et on lui a envoyé par mail et elle a donné son feedback par mail.(29:29)
--	--

[ES_Comment : en agissant seul]

- Au fait c'est vraiment l'analyse des gens alors on a dû commencer à faire des interviews de personnes pour savoir comment ils fonctionnaient, c'est-à-dire de leur poser des questions assez vagues dont à aucun moment ils savent qu'on parle d'un site, donc vraiment pour voir comment ils fonctionnent puis là j'ai déjà appris pas mal de choses par rapport à des choses que j'étais sûre de savoir. (27:27)

[ES_Inter_verb : E→C]

- puis ensuite elle nous a demandé sur la base de ces interviews de sortir des contenus, puis d'en faire des petites cartes pour faire un « card sorting », (27 :27)
- Elle nous a dit plus ou moins ce qu'on devait faire pendant le moment présentiel (29:29)
- Oui bon il y avait aussi un feedback général de l'exercice d'avant. L'exercice d'avant c'était surtout une grille d'analyse de nos interviews donc un peu, comment ça a fonctionné, qu'est-ce qui est, qu'est-ce qui faut pas faire par exemple ou ce qu'on pourrait faire. Sans dire que ce qu'on a fait était faux ou juste, vu que c'est individuel par rapport à ce qu'on a fait. Et puis après un petit peu de théorie par rapport à ça et par rapport à ce qu'on va préparer comme exercice. (31:31)

[ES_Inter_verb: S↔E - Médiatisée]

- on lui a envoyé par mail et elle a donné son feedback par mail. C'était pas complètement juste parce qu'il y avait certains contenus parce qu'il y avait des contenus qui étaient en réalité des actions, qui étaient en réalité des faits, pas vraiment un contenu, elle m'a demandé de changer, j'ai changé, elle m'a renvoyé donc il y avait pas un vrai, je veux dire le seul travail à distance c'était cet échange de mail. Mais il y avait pas un vrai travail à distance vraiment à ce niveau là. (29:29)

[ES_Effet : voir quelque chose autrement]

- j'ai déjà appris pas mal de choses par rapport à des choses que j'étais sûre de savoir. (27:27)
- donc de se rendre compte que même si on est sûr de connaître comment les gens fonctionnent, au fait on se goure complètement et puis que chaque personne fonctionne de façon différente et qui est

pas fausse finalement. [...] Ça m'a pris pas mal de temps à comprendre qu'il y avait différentes façons d'agir. (27:27)

Expérience significative négative (45 :67)	Situation - [Distante] [Traitement Individuel] [Médiatisé] <ul style="list-style-type: none"> je dirais plutôt Staf11, avec C.(enseignant), où on a dû lire pas mal,(45:45)
---	---

[ES_Comment : en agissant seul]

- il a fallu lire les notes de cours, qu'on a pu obtenir par, mais moi j'avais pris beaucoup de notes donc ça va c'est revenu au même, il y avait encore le syllabus, ce qui veut dire qu'au niveau quantité d'informations, on en avait quand même une sacré « pêtée ». et il fallait essayer de faire le glossaire donc par rapport aux termes, là aussi il y en avait 13 au lieu de 10(45:45)

[ES_Perc_Sit : charge]

- puis ce sont des concepts, ne sortant pas de psychologie, sont quand même assez difficiles pour moi, stratégie cognitive, qu'est-ce qu'il y avait encore, principe préalable, non je sais plus, enfin bref je sais plus les termes, où vraiment, bon moi le langage psychologique j'ai toujours eu de la peine à suivre. Des fois je lisais des articles que mon mari avait pendant ses études et déjà là j'avais beaucoup de peine à intégrer tout ça. Donc pour moi ça m'a pris énormément de temps déjà de comprendre les articles puis ensuite de faire ces glossaires(47:47)
- j'ai l'impression d'avoir beaucoup trop de temps par rapport aux résultats. (47:47)
- Et j'ai appris comment on fait un carte conceptuelle mais ce peu que j'ai appris finalement ne vaut pas tout le travail que j'y ai passé. Parce que j'ai vraiment passé beaucoup d'heures dessus. (49:49)
- Dans les notes de cours j'a dû en premier prendre mes notes et puis les notes qu'il avait données parce qu'il donne le Power Point après, ce qui veut dire, voir les parallèles, où j'avais mis les notes, parce que je me suis refait des notes. Ça faisait beaucoup de choses et puis c'était long, chaque chose était très condensée. Condensé je veux dire beaucoup d'informations. (61:61)
- C'est la quantité d'informations, j'ai l'impression qu'on a eu trop de quantité à la fois et que si on avait eu cette même quantité mais répartie sur les 5 semaines, peut-être que j'aurais moins eu l'impression qu'il y avait trop. (55:55)
- C'est peut-être, il y a peut-être la quantité c'est-à-dire le fait d'avoir une semaine présentielle et puis 4 semaines de travail personnel, fait qu'il a dû donner, s'il veut pouvoir avoir son quota de ce qu'il a décidé de ce qu'il allait faire et bien qu'il nous surcharge d'une quantité d'informations qu'on travaille pendant les 4 semaines. Peut-être que si c'était quelque chose qui avait lieu chaque semaine on n'aurait peut-être pas autant à la fois et on aurait peut-être un peu plus de temps de digérer les choses. Donc si c'était par exemple chaque semaine on aurait 2 h de cours puis qu'on se voyait la semaine prochaine pour l'analyse de ce qu'on aurait appris au cours. Je pense que là j'aurais moins le sentiment d'avoir trop à faire. (53:53)
- peut-être que son système marcherait mieux pour moi si au lieu d'avoir les 13 mots de glossaire prévus pour les 4 semaines, peut-être voilà vous en avez deux jusqu'à lundi, deux jusqu'à jeudi, (65:65)

[ES_Perc_Sit : valeur de la tâche -]

- en plus le contenu c'était la mémoire, mémoire de travail, mémoire à long terme, les différentes façons d'apprendre, comme je lui disais dedans, ce qui aurait été intéressant c'est de pouvoir faire une relation entre le contenu et la façon qu'on a de gérer ce contenu donc faire un parallèle entre la façon que nous on a de mémoriser et le contenu de la mémorisation, (47:47)
- C'est vrai que dès le départ je m'étais rendu compte et lui-même m'en avait avertie, que par rapport à mon travail, ça va peut-être pas m'apporter beaucoup son cours. Parce que mon but premier n'est pas de faire de la formation. (51:51)
- Mais d'un autre côté je vais quand même rencontrer de la formation dans mon, on a quand même de la formation des médecins donc c'est quand même intéressant de connaître mais j'ai l'impression que c'est plus un cours universitaire de psychologie plus qu'un cours de TECFA. Les concepts qu'il nous donne, c'est vrai que c'est intéressant mais ça va peut-être un petit peu trop à fond. On doit retenir des auteurs, il y a des choses qui pour moi, ça n'a pas un intérêt propre de savoir qui a dit quoi, comment ça a été analysé, sur quelle base d'expérience, etc. pour pouvoir être performant par rapport à TECFA. (51:51)

[ES_Effet : connaître et/ou appliquer]

- ça m'a appris à essayer de mettre des concepts ensemble, à faire une carte conceptuelle, à intégrer, analyser une façon d'apprendre(47:47)

ENTRETIEN 3

Expérience signifiante positive (42 :58)	Situation - [Distante] [Traitement Collectif] [Médiatisé] <ul style="list-style-type: none"> par exemple Staf16, en tout cas, authorware alors là je l'ai bien maîtrisé.(42:42)
---	--

[ES_Comment : en agissant seul]

- J'ai appris un peu sur le tas. J'ai essayé des choses. Je dis par rapport à mon expérience parce que j'ai aussi quelque chose où il faut qu'on jongle, qu'on passe de l'un à l'autre. (44:44)

[ES_Comment : en sollicitant et exploitant de l'aide] [ES_Inter_verb : S↔A]

- J'avais un peu une idée de comment faire les choses, et puis je demandais à C. de me dire si c'était possible ou pas possible. Et souvent il allait regarder sur l'aide, mais sur l'aide en anglais, c'est pour ça (44:44)
- Puis c'est vrai qu'on avait un manque de temps donc c'était plus rapide que je lui demande de chercher pour moi.
Donc c'était un apprentissage sur le tas, où tu prenais l'outil et tu faisais, avec C. de temps en temps qui te donnait un coup de main
Il me disait si c'était possible ou pas possible et puis il me montrait juste, le coup de main, il a rien fait pour moi, il m'a juste montré comment on pouvait faire et après je faisais tout le reste. (46:48)

[ES_Comment : en agissant ensemble - coopérer] [ES_Inter_verb : S↔Pair - Médiatisée]

- Non alors on avait des exercices à faire, ce appelait des interactions, on avait une vingtaine à faire donc on a fait chacun, moi j'ai construit le squelette, et après les interactions on a partagé. Lui il a fait les interactions les plus complexes, et puis après c'était moi qui les insérais dans le squelette. Donc je lui avais montré un peu comment c'était réfléchi, il faisait puis je corrigeais éventuellement 2, 3, donc il a fait pas mal de choses aussi. C'est juste de squelette de l'avancée, comment le bonhomme avançait. Lui s'est occupé aussi de l'ergonomie. Si j'ai simplement géré la chose c'est qu'on s'était dit que c'était mieux qu'un des deux introduit toutes les données. (52:52)
- Oui mais on a fait aussi beaucoup de coopération. On s'est quand même envoyé les différentes chose, moi j'avais pas tant que j'avais pas son accord et ses avis par rapport à ça. (54:54)

[ES_Effet : connaître et/ou appliquer]

- authorware alors là je l'ai bien maîtrisé. A j'ai vraiment appris à utiliser authorware, je sais pas si ça va m'être utile un jour mais j'ai vraiment appris à l'utiliser. (42:42)

Expérience signifiante négative (60 :72)	Situation - [Distante] [Traitement collectif] [Médiatisé] <ul style="list-style-type: none"> Staf17. j'ai appris en lisant les textes mais pas en faisant(60:60)
---	---

[ES_Comment : en agissant seul]

- j'ai essayé de mettre de côté les questions puis de me dire, qu'est-ce que je ferais si je voulais mettre sur pied une formation à distance. Alors c'est ce que j'ai essayé de faire, mais c'était plus reprendre dans les textes et puis de réfléchir à moi qu'est-ce que pense. (60:60)

[ES_Comment : en sollicitant de l'aide]

- j'ai fait un peu appel à l'aide sur le forum (62 :62)

[ES_Perc_Sit : Pb Accompagnement] [ES_Inter_verb: S↔E - Médiatisée]

- Le tutorat. J'avoue que j'ai été assez vexée et frustrée quand j'ai fait un peu appel à l'aide sur le forum et puis au début il me dit sois plus précise, donc j'essaie d'être plus précise et après je me suis fait renvoyer en disant que quand lui il a dû aller en médecine il a dû apprendre un peu de médecine par rapport à ça et donc je devrais un peu plus en savoir sur la psychologie (62:62)
- Donc après 2, 3 fois de ça, j'avais plus du tout envie de demander de l'aide. Donc j'ai plus demandé de l'aide ce qui veut dire que, je sais pas, on n'était pas sur la même longueur d'onde. (62:62)

[ES_Perc_Sit : valeur de la tâche -]

- Et puis j'ai eu le sentiment un petit peu que c'était très, c'était dommage parce que dans les autres on essayait quand même d'amener une certaine pratique, j'avais le sentiment qu'on essayait de se plonger comme si on était dans la réalité professionnelle pour essayer d'avancer, et là c'est resté très théorique, très universitaire. (62:62)
- Tandis que là on n'a pas du tout testé sur le terrain, ce qui est dommage. Ça l'aurait rendu beaucoup plus réel. (66:66)

[ES_contexte perso]

- Peut-être le fait que je n'ai pas pu entrer dans Moodle parce que j'ai pas pu le faire Moodle vu que j'avais pas le droit d'être à l'ordinateur étant donné mon arrêt maladie, j'ai pas pu entrer dedans, j'ai pas pu jouer avec. C'est S. qui s'en est occupé, moi je me suis occupée surtout de la théorie. Peut-être que ça fait que je me suis pas sentie dans le côté professionnel. (62:62)

[ES_Effet : connaître et/ou appliquer]

- J'ai appris 2, 3 petites choses que j'aurais peut-être pas pensé mais c'était minime par rapport à euh(60 :60)

8.2 EXPERIENCE DE L'ACTIVITE SPECIFIQUE DE COLLABORATION

Tâche

- C'était de mettre en commun nos analyses du groupe, donc de chacun et puis de voir où on était d'accord et pas d'accord et d'en discuter. (3:3)
- Ce que j'ai compris c'est qu'il fallait débattre les choses où on n'était pas d'accord(3:3)
- moi je trouvais que c'était un exercice qui était pas très intéressant à la base donc je me suis dit on va plutôt essayer de trouver une phrase qui essaye de résumer l'analyse par rapport aux trois et puis voir qui dit quoi par rapport à ça. Donc je l'ai un peu transformé.(3:3)
- Oui c'était essayer de rassembler et d'arriver à une sorte de consensus par rapport à ce que les gens ont sorti des différents logiciels. (5:5)

Objectifs – sens pour l'apprenant

- Alors ce que je pensais apprendre c'était surtout la dernière partie. Donc quand on avait la phase individuelle on avait une grille à remplir et à la fin il fallait qu'on puisse parler à quel modèle ça faisait référence le logiciel. Et là j'avoue que j'avais aucune idée, j'étais incapable de pouvoir mettre un rapport entre ce qu'on avait appris en théorie et puis ce que je voyais sur le logiciel. Donc là je me réjouissais d'être en groupe pour pouvoir discuter de ça. Là j'avais envie d'apprendre par rapport à ça. Là je m'attendais à apprendre quelque chose. (15:15)

Attendu - Rôle du sujet

- Je fais partie souvent de ceux qui commencent assez vite ce genre de choses. Donc j'imaginai de prendre les 3 grilles de chacun et de les réunir et de faire une comparaison (19:19)

Attendu - Rôle des pairs

- Et suite à ça on avait la possibilité de voir ce que chacun allait penser puisque c'est sur la base de ça qu'on essaierait de faire une fusion ou un consensus. (19:19)
- Qu'ils allaient apporter chacun leurs idées par rapport à ça, par rapport à ce qui a été fait. De toute façon il fallait que l'un de nous commence quelque chose. Donc si on veut avoir une discussion il faut une base de discussion, et c'est pour ça que je me suis lancée là-dedans. (21:21)

Attendu - org

- Au départ je pensais le faire assez vite, donc cette mise en réunion pour qu'on puisse commencer à faire les ping pong. C'est comme ça que je pensais(25:25)

Produit

- Je suis pas fière. Je trouve dommage parce que du fait du manque de temps on n'a pas poussé plus loin et ce que j'espérais apprendre, pour moi j'ai rien appris. L'histoire de quel modèle ça correspond, je regarde un logiciel, je suis pas capable de dire de quel modèle c'est. Un petit peu plus parce que quand même on en a parlé en réunion en classe (102:102)
- Non, ça m'est passé un peu au-dessus. Je serais incapable de te dire ce qu'on a mis dedans. Malgré le temps que j'ai passé dedans(104:104)
- De l'activité même ? qu'il est extrêmement difficile de faire un ping pong à trois contrairement à deux. Beaucoup plus. Bon toute l'année j'ai travaillé avec S., on a vraiment les mêmes rythmes de travail donc avec lui c'était vraiment pilepoil, je corrigeais quelque chose, je l'envoyais, ça tardait pas longtemps, il me le renvoyait, on ne perdait jamais beaucoup de temps. Avec un 3^e partenaire comme M. qui n'a pas le même rythme que nous, qui a un rythme complètement opposé, à un moment donné il bosse à fond et tout à coup après il y a un relâchement, puis son boulot à fond ça peut être à 2 heures du matin, quand nous on est en train de dormir, c'est plus difficile. En tout cas toute l'année ça m'aurait pas plus de travailler comme ça. Surtout avec ses problèmes de mail puis il y avait aussi d'autres choses, il y avait le fait que tout à coup M. annonce qu'il y a un logiciel qu'il avait pas vu, sous prétexte qu'il avait des problèmes par rapport à ce truc. Moi aussi j'ai eu des problèmes avec un logiciel, mais je me suis débrouillée pour pouvoir y arriver et finalement pouvoir en dire quelque chose. Puis là tout à coup, on

apprend 2 mois après quand il avait la possibilité d'intervenir à plusieurs moments qu'il ne pouvait pas y entrer. Donc là c'était trop tard pour lui dire, fais ta partie de travail. Donc ça j'ai trouvé pas évident. Tout à coup c'était à nous de faire le travail. (108:108)

- Que si on fait des trucs en groupe, il faut rendre les plates-formes beaucoup plus simples. (110:110)

Usage environnement

- C'est pour ça que chaque fois, avant de le passer à un partenaire, je le déposai, mais comme c'est pénible de le télécharger, en même temps que je déposais, j'envoyais un mail avec les dossiers à mes partenaires en disant voilà j'ai déposé mais je t'envoie par mail ce que j'ai déposé. (35:35)
- Il y avait beaucoup parce que c'est mal fait. Les modèles qu'il nous donne sont mal faits donc moi je les ai refaits mais mes partenaires l'ont pas refait donc j'ai dû m'amuser à, j'ai passer beaucoup de temps. (45:45)
- Oui le modèle de grille que C.(enseignant) a fait, c'est une image, c'est pas des tableaux de word, c'est des images qui sont collées dessus. Ce qui veut dire que j'ai chaque fois dû les refaire parce que la mise ne page j'y arrivais jamais. Puis mes collègues l'ont pas fait ce qui veut dire que j'ai dû faire souvent des trucs à la main. (47:47)
- on a rencontré des problèmes parce que M. était incapable de pouvoir lire et corriger nos trucs parce que ça se plantait sans arrêt. Où est le problème, je peux pas répondre mais chez moi aussi de temps en temps ça se plantait. (67:67)
- Non si j'ai utilisé le forum là c'est pour jouer le jeu pour C.(enseignant). Si j'avais pas voulu jouer le jeu, j'aurais pas utilisé le forum du tout. (75:75)
- T'aurais utilisé quoi ?
Le mail. Et finalement ce que j'ai écrit dans le forum, soit je faisais une copie dans le mail, soit je disais j'ai mis un commentaire dans le forum. Mais pour moi c'était une étape en plus. (76:77)
- Ou des fois je copiais ce que je disais dans le forum et je l'envoyais dans le mail en disant voilà c'était dans le forum. Donc le forum c'était vraiment pour C.(enseignant) uniquement. (79:79)
- Ça a été extrêmement pénible de voter parce qu'il a fallu attendre pour chaque logiciel que chacun ait voté pour pouvoir passer au suivant, ça c'était affreux. Mais ça on a fait par mail aussi. Ça on a pas mis dans le forum on a fait par mail. (94:94)
- Le ping pong mail pour qu'on aille tous voter. Et ça, ça nous a pris une bonne journée je crois voire plus, rien que pour voter. (98:98)
- Simplement voter oui. Oui parce que on n'est pas forcément en même temps à la maison. C'est une situation qui est très asynchrone. Donc moi je pouvais valider la journée, S. était pas là, M. était là le soir. Enfin bref ça a fait une histoire où, comme il fallait voter un pour passer au suivant, fallait tout le temps attendre que les 3 aient fini de voter donc c'était insupportable. (100:100)
- Qu'il n'y ait pas à voter comme ça, qu'on puisse voter les 5 en même temps, au moins. Si cette plate-forme était à reprendre, qu'on puisse voter les 5 logiciels en même temps. Si je reprends cette plate-forme il y a aussi, mais ça, ça date du début de l'année, où la fenêtre, tu peux pas la régler quand tu déposes. Après c'est parler de la plate-forme mais je sais pas si ça t'intéresse que je parle de la plate-forme. (112:112)
- Que le forum c'était pas si évident non plus. Je préfère le mail dans ce cas là. Si on avait un forum qui permettait d'envoyer un email direct, à la limite ça aurait pu être bien. (116:116)
- Par rapport à l'email ? ça laisse une trace donc ça peut être intéressant. Ça montre un petit peu comment les choses ont été mises en place. (120:120)
- Pour quiconque viendrait à un moment donné, pas forcément le prof. Pour nous aussi, l'email on le garde pas forcément puis là on peut peut-être aller revoir les consignes. (122:122)

Déroulement Mettre en commun les analyses individuelles

- Oui, la 1^e c'était la mise en réunion des différents résultats du 1^e travail individuel. Et puis ensuite c'était la transmission à l'un des partenaires et l'un des partenaires qui donnait son avis, quand il avait fini il le passait à l'autre, etc jusqu'à ce qu'on arrive au fait que tout le monde soit d'accord. (29:29)
- Bon là il y a eu un truc on était pas entièrement d'accord. Moi j'ai gardé comment C.(enseignant) nous a éduqués c'est-à-dire que quand on a fini on dépose et que tout passe par le forum. Qu'on passe pas entre nous sans passer par le forum. Parce que j'avais dans l'idée qu'il allait étudier notre dynamisme de groupe donc dans ce sens là, je jouais le jeu. C'est pour ça que chaque fois, avant de le passer à un partenaire, je le déposai, mais comme c'est pénible de le télécharger, en même temps que je déposais, j'envoyais un mail avec les dossiers à mes partenaires en disant voilà j'ai déposé mais je t'envoie par mail ce que j'ai déposé. Donc à chaque fois il y avait une étape où on posait. (35:35)

- Donc la 1^e, mise en commun des grilles, quel a été ton rôle, tu l'as déjà dit J'ai utilisé excell pour mettre en commun les 3 grilles(36:37)
- Quel a été le rôle des autres ? est-ce qu'ils sont intervenus ? Non je leur ai même pas demandé. (38:39)
- Oui le modèle de grille que C.(enseignant) a fait, c'est une image, c'est pas des tableaux de word, c'est des images qui sont collées dessus. Ce qui veut dire que j'ai chaque fois dû les refaire parce que la mise ne page j'y arrivais jamais. Puis mes collègues l'ont pas fait ce qui veut dire que j'ai dû faire souvent des trucs à la main. (47:47)
- Donc là par exemple la spécification d'entrée c'était une forme de résumé donc si on prend la C4, spécifications d'entrée, la note qu'on devait donner c'était quand même un résumé de ça. J'ai essayé de me baser sur ce qu'on avait donné, pour pouvoir avoir un chiffre de départ de discussion. Après c'était pas forcément resté. Mais c'était ce que j'ai proposé. (61:61)
- Au départ je voulais le faire assez vite puis finalement je l'ai pas fait aussi vite que ça. On s'y est pris très tard parce que ça nous a pris énormément de temps avec Staf16 et tout. Et tout à coup je l'ai commencé, je l'ai déposé et j'ai envoyé aux autres. Et puis après on a rencontré des problèmes qui nous a bien ralenti. (65:65)
- Alors on va passer à la 2^e étape, la transmission entre les partenaires. Quel a été ton rôle dans cette phase là ? Autant que les autres là. J'avais déjà pré-rempli et je l'ai envoyé à mes partenaires. Et j'ai attendu qu'ils répondent, qu'ils réagissent. C'est là qu'on a rencontré des problèmes parce que M. était incapable de pouvoir lire et corriger nos trucs parce que ça se plantait sans arrêt. (66:67)
- Et quand ça m'est revenu en retour, finalement on a essayé en rtf, puis ça a fait un tour sans lui, puis il a quand même écrit sous rtf. Comment il a fait, ah oui S. l'a transformé en .pdf, qu'il a quand même pu lire nos trucs et puis après il nous a donné ses commentaires via un autre fichier. Enfin c'était très compliqué. On a perdu pas mal de temps là-dedans (67:67)
- Et quand ça m'est revenu en 2^e tour, après avoir fait un tour complet, j'ai vu que chacun avait mis un peu ce qu'il pensait alors j'ai validé un petit peu, j'ai fait un résumé. Parce que là je me suis rendu compte qu'ils ont pas complètement pigé ce que je voulais faire. (67:67)
- c'est-à-dire que j'ai mis ce que chacun avait mis mais l'idée c'est que quand ça me revienne il y avait qu'une phrase. Qu'à la limite, le 3^e qui ait l'histoire il dise et au début ça a pas hyper bien marché. (69:69)
- Non je voulais qu'il y ait une synthèse, qu'on ne voit plus qui avait mis quoi. Qu'on ait vraiment une synthèse finale. Et l'idée c'était de mettre les 3 et là on voit très bien qu'on n'est pas d'accord et que chacun se lance en disant moi je suis pas d'accord parce que etc. c'est pour ça que j'ai rajouté, « je suis sûre de mon info » et j'attendais à ce que les autres me répondent « oui moi aussi je suis sûre », ou « non je suis pas d'accord », ou « je suis d'accord avec toi ». (71:71)
- J'ai expliqué comment je voyais ces choses. Je suis d'accord que je suis quelqu'un qui s'exprime pas toujours très bien. Voilà. J'ai tout expliqué dans le forum comment je m'y étais pris et ce que j'attendais des autres. Et n'ayant pas vraiment de réponse, j'ai rajouté en disant, comme quoi que je voulais qu'ils mettent un peu plus de commentaires. Je les ai relancé en disant que, c'est où, ah oui « j'ai pu constater qu'il y avait très peu de commentaires sur ce que j'avais écrit, je vous propose pour la suite que vous validiez ce que j'ai écrit et... » j'ai essayé de leur faire comprendre que je voulais qu'on discute. (73:73)
- Non si j'ai utilisé le forum là c'est pour jouer le jeu pour C.(enseignant). Si j'avais pas voulu jouer le jeu, j'aurais pas utilisé le forum du tout. (75:75)
- Non, on a attaqué assez tard donc c'était vraiment, on essaie de le faire au plus vite, puis finalement on a terminé plus vite qu'on ne pensait. Mais j'avoue qu'il y a pas vraiment eu un débat, tout le monde en avait ras-le-bol, on n'en pouvait plus et on n'a pas vraiment, on s'est pas mis à fond dedans du tout. Donc on s'est pas beaucoup battu pour le consensus. Souvent on s'est dit, les deux sont d'accord, alors ils ont raison et puis point. On s'est beaucoup plus investi dans d'autres endroits. (89:89)
- On les déposait à chaque fois entre deux. Moi j'en ai bouclé 2, il y en a 2 que j'ai soumis à votation parce que quand ils sont arrivés à mon stade il n'y avait plus rien à discuter donc je les ai déposés. Les autres il y avait encore des choses à discuter donc je les ai retransmis plus loin. Et puis on a été voté. (94:94)
- Ça a été extrêmement pénible de voter parce qu'il a fallu attendre pour chaque logiciel que chacun ait voté pour pouvoir passer au suivant, ça c'était affreux. Mais ça on a fait par mail aussi. Ça on a pas mis dans le forum on a fait par mail. (94:94)
- Oui et je me suis pas vraiment concentrée dessus. J'avais vraiment d'autres choses à faire. (106:106)

8.3 BUTS POURSUIVIS

ENTRETIEN 1**[But : apprendre - quelque chose]**

- Mais d'un autre côté, ce que je vais apprendre ici, bêtement les rudiments que j'ai déjà appris jusqu'à aujourd'hui, je trouve que je vais déjà réussir à avancer pour pas mal de choses. Déjà simplement comment remplir correctement une page html. (53:53)

[But : transfert prat/perso]

- Ce que je fais en ce moment c'est de monter des dossiers en informatique médicale et puis je pose plein de questions à C. (*son mari, ancien étudiant dans le dispositif*) par rapport à l'ergonomie, et des choses comme ça et puis il m'a dit que TECFA pourrait m'intéresser(3:3)
- prendre ce qui est vraiment intéressant pour moi par rapport à ma pratique(19:19)
- C'est ce que je suis en train de faire en ce moment, que je trouve passionnant et de maîtriser un peu plus certaines choses, par exemple l'ergonomie, bêtement ; (5:5)
- je saurai un peu plus de choses, je serai un peu plus me démerder pour différentes choses. Donc si je devais prendre un poste de responsable informatique, au niveau de la chirurgie, en tant que médecin bien sûr, pas en tant qu'informaticien, je serais plus forte. (57:57)

[But : externe]

- Au niveau professionnel, ça enrichit mon CV donc ça me donne un peu plus de poids si je veux trouver autre chose. Parce que ce que je suis en train de faire en ce moment, c'est un poste qui a été ouvert pour moi, donc il peut très bien s'arrêter du jour au lendemain. Et c'est quand même bien d'avoir quelque chose à prétendre ailleurs. Moi j'aimerais bien continuer là-dedans(25:25)
- J'aurai peut-être plus de poids au niveau professionnel. (57:57)

ENTRETIEN 2**[But : transfert prat/perso]**

- Donc en gros quelque part c'est pas cette formation, comme je le pensais avant, qui me permettra de retrouver le travail, mais je pense que finalement oui, parce que.. et puis j'avoue que plus j'avance, plus j'adore ce que je suis en train de faire, d'en savoir ça permet aussi d'avancer là-dedans. Donc ça va quand même être un sacré plus. (17:17)
- Au niveau professionnel, je pense qu'ils se rendent pas encore compte de la chance qu'ils vont avoir, de pouvoir amener tout ce que j'aurai appris, je crois qu'ils se rendent pas vraiment compte mais voilà quoi. (69:69)

[But : transfert prat/perso - avec d'autres]

- je crois que ce que j'aurai appris va pouvoir beaucoup m'aider pour pouvoir aider d'autres parce qu'ils sont justement en train de monter une petite équipe pour essayer de monter par exemple des cd-roms pour l'enseignement des chirurgiens, et puis de connaître différents programmes, je vais pouvoir donner, mettre un peu la main à la pâte et peut-être réussir vraiment à monter un service informatique là-bas avec d'autres(17:17)

8.4 EFFETS
ENTRETIEN 1**[Effet : connaître et/ou appliquer]**

- ce que je vais apprendre ici, bêtement les rudiments que j'ai déjà appris jusqu'à aujourd'hui, (53:53)

ENTRETIEN 2**[Effet : connaître et/ou appliquer]**

- j'apprends des trucs qui sont vraiment très intéressants, que je n'aurais pas appris autrement et puis en temps assez court. (3:3)
- Par exemple là me dire que je sais ce que c'est du xml, bon je maîtrise pas on est bien d'accord mais que je sais ce que c'est du php, puis que j'arrive relativement à maîtriser le xhtml. (3:3)
- Ou bien Staf12 d'analyser les besoins et de voir comment on analyse des besoins des personnes. Savoir comment sont les besoins, les questions faut les poser de façon différente, pour vraiment réaliser les besoins de quelqu'un. (3:3)

ENTRETIEN 3**[Effet : connaître et/ou appliquer]**

- j'ai appris beaucoup de choses(8:8)

- Dans ce sens là ça va m'être utile ce que j'ai appris cette année pour pouvoir le sortir et je pense que je serai plus(24:24)
- D.(enseignant) ns a relativement appris au début comment chercher, il nous a poussés à chercher sur Internet ce qui veut dire que très vite on a appris à le faire(76:76)

[Effet : tranfert prat/perso]

- Où ça va être très utile c'est qu'on pense à un moment donné donc ça c'est dans un futur de 2, 3 ans où l'idée serait de le sortir sur intranet. Et ça il faudra qu'on le passe peut-être en php. Php, javascript et mysql. Dans ce sens là ça va m'être utile ce que j'ai appris cette année pour pouvoir le sortir et je pense que je serai plus, pas productive, mais peut-être meilleure car j'aurai vu des principes d'ergonomie, des points de vue pédagogiques. Donc j'ai un œil différent. (24:24)
- je pense dans un futur plus ou moins proche, je pourrai le mettre en pratique. (16:16)
- Il y a beaucoup de choses si je m'y replonge j'ai les bases. Donc ça me permet d'avancer. Quasiment dans toutes les branches. (40:40)

[Effet : déception]

- tu n'as pu vraiment exploiter donc le rendu n'est peut-être pas à la hauteur de ce que tu as mis comme énergie d'après ce que je comprends. Oui tout à fait. Il y a plein de choses où j'aurais voulu aller un peu plus loin. Dans toutes les choses j'ai vraiment le sentiment d'avoir fait le minimum. (33:34)
- Que par rapport à mon mari, c'est pas une si bonne expérience que ça, parce que j'ai eu une année difficile(84:84)

8.5 CONTEXTE PERSONNEL : CONTRAINTES

ENTRETIEN 1

[Contexte : Contr - organisation]

- Et puis je suis aussi extrêmement angoissée actuellement parce que je sais pas comment je vais pouvoir faire les exercices, à la caser dans ma semaine. (53:53)

[Contexte : Contr - charge]

- Un autre désavantage, je pourrais appeler ça un désavantage, quelque chose que j'ai bien aimé quitter à l'université et que je retrouve maintenant que je trouve un côté désavantage c'est que on a tout le temps la tête remplie. On a l'impression d'avoir jamais fini. On n'a jamais le sentiment qu'on peut se poser tranquille, en se disant j'ai rien à faire. Il y a toujours quelque chose à faire, c'est jamais terminé. (21:21)

[Contexte : Contr prof/perso]

- mon chef direct il me pousse à faire une formation, en disant qu'il faut en faire une, mais quelque part ça l'ennuie parce que ça prend sur mon temps de travail, donc j'avance pas dans ce que je suis en train de faire. Et je fais déjà 60% alors que lui souhaiterait que je le fasse à 100, donc je me sens un peu coupable de pas être là pendant une semaine et de pas avancer le travail, pour pouvoir faire TECFA. Donc je dirais qu'il y a ça que je ressortirais, parce que c'est quelque chose qui me travaille beaucoup. (53:53)

ENTRETIEN 2

[Contexte : Contr - organisation]

- Donc là cette période, j'ai passé beaucoup de temps entre 21h et 23, 24 h pour travailler parce que la journée, j'ai le travail ou Q., mon petit garçon. (3:3)
- C'est-à-dire pour Staf15 j'ai fait 2, 3 passations le soir quand j'invitais des copains à la maison, Staf12, une soirée qui était prévue, je l'ai transformée pour un truc qui a duré une heure, et j'ai demandé aux gens de venir une heure plus tôt pour pouvoir leur faire faire. Donc j'ai même allié mon travail
T'as exploité tes copains... (rires)
Exactement. Bon j'ai aussi choisi des sujets où je pouvais prendre des copains. Justement pour essayer de mettre les choses ensemble. Pas que je me rajoute du travail à chercher des gens qui sont pas autour de moi. (9:11)

[Contexte : Contr - charge]

- Inconvénient, beaucoup de travail(3:3)
- Pour le moment je le vis un petit peu mal quand même parce que j'arrive quand même à respecter les délais mais ça me prend beaucoup de temps. C'est que j'avais décidé de faire un 60% pour avoir

une meilleure qualité de vie puis finalement je me replonge à la qualité de vie que j'avais avant c'est-à-dire que je passe mon temps à bosser et que j'ai pas beaucoup de temps pour moi donc dans ce sens là je trouve assez dur à vivre. **(3:3)**

- Et si c'était à refaire, je suis pas sûre que je me relancerais. Pas pour le savoir mais pour la quantité de travail que ça donne. Parce que si on est étudiant et qu'on n'a pas une charge familiale, je pense que c'est tout à fait gérable, mais là, j'arrive à le gérer mais c'est trop. **(3:3)**
- J'ai plus une minute à moi. Je passe mon temps entre le boulot, à la maison les lessives, la cuisine, mon fils, je passe même plus tellement de temps avec mon fils parce que dès qu'il dort ou que mon mari s'en occupe, je m'enfuis pour aller bosser. Ce qui veut dire que j'ai un peu l'impression de passer à côté de certaines choses. **(7:7)**
- mon mari fait beaucoup plus, ce qui est pas plus mal d'ailleurs, bon il y a aussi d'autres raisons c'est par rapport à ma grossesse, il faut pas que je me fatigue, c'est pour ça qu'il y met beaucoup plus du sien. Mais c'est pas évident parce qu'il se sent un petit peu pénalisé aussi. Alors j'essaie de gérer dans le sens que je m'enfuis pas le soir pour aller travailler mais j'essaie de garder le principe familial de pas être stressée, de manger ensemble, de prendre le temps de manger, et que je vais bosser seulement quand d'habitude on va devant la télé. Mais le week-end je fais pas autre chose. **(7:7)**
- C'est-à-dire que je trouve que quand on est étudiant on est sans arrêt en train de penser à ce qu'on est en train de travailler et on a aucun... bon je vais essayer de m'expliquer. Par exemple quand j'étais étudiante, si j'avais un moment pour lire, avec moi-même, je pouvais pas me permettre de prendre un roman, parce que j'avais tellement de choses à lire, que finalement si j'avais temps pour lire et bien il fallait que je le prenne pour faire les études. Donc il n'y avait aucun moment de loisir. **(15:15)**
- Oui c'est trop lourd. **(5:5)**
- Donc je me réjouis de revivre ce moment-là, où je pourrai faire ce dont j'ai envie de mon temps libre. **(15:15)**

[Contexte : Contr - perso]

- Là j'ai eu des problèmes avec ma grossesse par exemple, où j'avais eu un hématome, bon maintenant je l'ai plus, mais je me suis dit, ou j'avais eu une gastro-entérite, mais si je tombe malade, 3 jours par exemple, je suis foutue, je m'en sortirai pas. **(13:13)**

ENTRETIEN 3

[Contexte : Contr - charge]

- Parce que je me suis pris un 60% pour avoir une meilleure qualité de vie et en fait je me suis empiré à fond. **(8:8)**
- Où j'avais des enfants à la maison et puis en plus un boulot à côté. Donc là ça me prenait tous les soirs, ça me prenait tous les week-ends. Les seuls soirs où je travaillais c'est quand je voyais les amis. C'était un peu dur. **(32:32)**

[Contexte : Contr prof/perso]

- Malheureusement je pensais pouvoir sortir mon projet avant de partir en congé maternité ce qui n'a pas été possible. Deux raisons, parce que j'ai pris du temps pour TECFA et puis l'autre raison parce que j'ai été mise en arrêt maladie. Donc j'ai pas pu terminer donc c'est de nouveau reporté et c'est pas évident de vivre ça au niveau professionnel parce que j'arrêtais pas de dire aux gens on va sortir un nouveau, on va sortir un nouveau et puis le nouveau est toujours pas sorti. **(22:22)**
- je suis toute seule pour faire le projet que je fais donc j'étais nettement moins acharnée à mon projet et une semaine toutes les 6 semaines, j'étais pas là donc ça a ralenti l'avancée de mon projet. **(18:18)**

8.6 CONTEXTE PERSONNEL : RESSOURCES

ENTRETIEN 1

[Contexte : Ress - soutien fam/social]

- C. est très content. C'est lui qui m'a poussé. J'en ai pas énormément parlé parce que les choses se sont faites très vite. J'ai dit je recommence l'uni puis ils ont été assez favorables, ils ont trouvé bien. **(9:9)**

[Contexte : Ress - soutien prof]

- j'ai eu de la chance c'est que mon patron a accepté que les semaines STAF soient prises sur mon temps de travail. **(17:17)**
- Inconvénient, il faut se ré-immatriculer, de nouveau payer une taxe universitaire, là j'ai de la chance aussi, mon patron a décidé de me le payer. **(19:19)**

ENTRETIEN 2**[Contexte : Ress - soutien fam/social]**

- Mon mari m'aide beaucoup surtout le week-end où c'est lui qui s'occupe de lui plus qu'autre chose. (3:3)

[Contexte : Ress - soutien prof]

- j'ai aussi eu entre-temps un entretien avec mon prof, qu'on voit jamais d'habitude, et puis j'ai eu cet entretien parce que je lui ai annoncé ma grossesse. Et puis il m'a à peine laissé la possibilité de lui dire que j'étais enceinte, on a parlé de mon travail, puis il m'a dit que si ce que j'étais en train de faire lâchait, il fallait que je le dise et qu'on trouve autre chose à me faire faire parce qu'il voulait me garder, j'étais une vraie petite fourmi qui était consciencieuse et puis qui travaillait bien et puis qu'il voulait pas me perdre. (17:17)

8.7 EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE HORS ET DANS LE DISPOSITIF

ENTRETIEN 1**[EA_HORS_DISP_COMMENT : en agissant seul]**

- a théorie elle nous amène pas grand chose, c'est la pratique qui nous aide à avancer. (15:15)

8.8 PERCEPTION DU DISPOSITIF

ENTRETIEN 3**[Perc_Dis : engagement + : individualisé]**

- C'est suite à ça que j'avais d'ailleurs décidé de faire TECFA et que je m'étais dit que ça pourrait être utile. (28:28)

[Perc_Dis : flexibilité -]

- je pensais au départ faire 50% des 50. je pensais faire la 1^e année en 2 ans. C'est comme ça que j'étais partie. Puis je me suis rendu compte qu'on travaille beaucoup en équipe, et à mon sens on ne peut pas se mettre correctement dans une équipe si on est là à moitié. Donc c'est pour ça que finalement j'ai décidé de tout faire. (12:12)
- non l'histoire c'est que TECFA c'est un bon enseignement, c'est bien ce qu'on apprend, je le recommande à pas mal de monde, mais pas quand on a une famille et un travail à côté. (32:32)
- La semaine de travail personnel on la structure comme on veut, on se la fait comme on veut, qu'il faut pas s'imaginer avoir un travail à côté, à moins qu'on ait que 20%, si on n'a pas de famille, et si on est une femme, parce qu'un homme c'est peut-être plus facile, je sais pas. (80:80)

[Perc_Dis : Charge]

- Puis ici je pensais que ce serait un 50% et en réalité c'était un 100. (10:10)
- C'est peut-être une erreur je ne sais pas. Et puis voilà ça a fait beaucoup trop de travail. (12:12)
- Il y a plein de choses, si j'avais eu le temps j'aurais fait beaucoup plus. (14:14)
- Il y a trop de choses à la fois, alors c'est vrai il y a un cours projet ce qui évite d'avoir 3 autres mais t'as quand même trop de cours entre deux, mais c'est toujours dans l'idée du 50% peut-être, c'est toujours par rapport à mon histoire de vie qui fait que j'avais un travail à côté puis une famille à côté. (78:78)
- oui dire clairement que ça prend 100% de temps aux gens qui commencent. (78:78)

8.9 PERCEPTION DU DISPOSITIF : FINALITES

ENTRETIEN 1**[Perc_Dis : pour la pratique]**

- On ne vient pas dans l'idée d'apprendre la théorie. On vient dans l'idée d'avoir des connaissances et de pouvoir améliorer ce qu'on est en train de faire. (15:15)
- Et là on a une pratique derrière donc on se rend un peu plus compte de ce qu'on est en train d'acquérir, que c'est pour notre pratique et améliorer notre pratique. (15:15)

ENTRETIEN 3**[Perc_Dis : contenu +]**

- TECFA c'est un bon enseignement, c'est bien ce qu'on apprend, je le recommande à pas mal de monde(32:32)

[Perc_Disp : pour apprendre]

- Que c'est intéressant, qu'on apprend pas mal de choses(80:80)

[Perc_Disp : pas pour apprendre]

- moi j'ai l'impression que j'ai survolé beaucoup de choses. Mais vraiment appris quelque chose à fond non. (40:40)

8.10 PERCEPTION DU DISPOSITIF : ENVIRONNEMENT

8.11 PERCEPTION DU DISPOSITIF : ARTICULATION PRESENCE/DISTANCE

ENTRETIEN 3

[Perc_Disp : P -]

- Les classes, je trouve que quand on devait utiliser l'ordinateur c'était pas si bien que ça, c'était un peu difficile de suivre le cours et en même temps d'être devant l'écran, que ce soit à Uni-Mail ou ici. (78:78)

8.12 PERCEPTION DU DISPOSITIF : ROLE DES INTERACTIONS SOCIALES

ENTRETIEN 2

[Perc_Disp : Sup_SA +]

- Et pourquoi je le fais pas en 2 ans parce que finalement face à tout ça je devrais le faire en 2 ans, c'est justement l'histoire du dynamisme de groupe, c'est que j'ai l'impression que si je faisais qu'à moitié, je serais pas aussi bien intégrée à ce groupe où franchement je trouve qu'on a beaucoup de soutien. On se soutient vraiment bien tous et pour moi c'est important et c'est ce qui me fait tenir le coup. Sinon je crois pas que je tiendrais autant le coup. (13:13)

[Perc_Disp : Sup SA + médiatisé]

- C'était divisé en deux activités, première activité individuelle et la 2^e activité à faire en couple, en deux. Et puis là le travail va mieux parce que on fait une partie, on envoie à l'autre, l'autre donne son avis, on le renvoie et puis là il y a un échange qui se fait, c'est pas quelque chose qui se concentre sur un temps mais on fait un petit bout à chaque fois. Donc même si on a passé beaucoup de temps je m'en suis moins rendu compte. (63:63)