
Implication et enseignement en ligne

Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

Sun-Mi Kim*, **René Barbier****, **Christian Verrier*****

** Chargée de cours Sciences de l'éducation*

Laboratoire EXPERICE

Université Paris 8

sunmi.kim@iedparis8.net

*** Professeur Sciences de l'éducation*

Laboratoire EXPERICE

Université Paris 8

rene.barbier@iedparis8.net

**** Maître de conférences Sciences de l'éducation*

Laboratoire EXPERICE

Université Paris 8

christian.verrier@iedparis8.net

RÉSUMÉ. L'objectif de cette recherche est de déterminer ce qui pouvait être des facteurs d'amélioration des écueils souvent rencontrés dans tout enseignement à distance et en ligne : déperdition de motivation, abandons fréquents, phénomène d'isolement vécus par l'étudiant. La démarche consiste à mettre en place de nouveaux types pédagogiques centrés sur une meilleure communication avec les étudiants, afin de lutter contre les impasses de l'enseignement à distance. Nous avons accès notre réflexion théorique et notre pratique innovante sur l'institution d'un tutorat dynamique et d'une participation professorale particulièrement impliquée. Les résultats obtenus après deux années d'évaluation qualitative et quantitative montrent une réussite possible et satisfaisante d'une pédagogie en ligne par les méthodes actives.

MOTS-CLÉS : enseignement à distance, implication, tutorat, pédagogie active, évaluation

1. Introduction

La pédagogie universitaire, si elle est questionnée quelquefois, ne l'est sans doute qu'insuffisamment, en un temps où l'enseignement supérieur semble se chercher de nouvelles voies dans un monde en changement (ne serait-ce que la professionnalisation par exemple). L'enseignement universitaire, toute l'histoire des universités le montre depuis huit siècles, ne peut rester figé en un modèle déterminé, surtout en une période contemporaine qui voit se développer à vitesse accélérée de nouveaux moyens de communication, les nouvelles technologies paraissant offrir des possibilités de créativité pédagogique applicables à l'enseignement supérieur.

Partout dans le monde, on assiste à une montée en flèche de l'enseignement en ligne. Les campus virtuels se multiplient en France, de nouveaux diplômes sont mis en ligne chaque année, il y a inflation en la matière. Cette proposition de communication voudrait rendre compte d'une recherche-action pédagogique relative à la mise en place d'un diplôme L 3 de Sciences de l'éducation à l'Université Paris 8.

2. Problématique

On constate généralement une importante déperdition des effectifs durant un enseignement ligne (ce qui était déjà très fréquent dans les enseignements à distance traditionnels). Cette recherche vise à démontrer que cet échec relatif de l'enseignement en ligne n'est pas une fatalité. Tout dépend du dispositif d'implication pédagogique proposé dans ce type d'enseignement comme l'a démontré l'ouvrage sous la direction de J-C. Manderscheid et C. Jeunesse (2007). A partir d'une réflexion lucide sur une expérience réalisée, les auteurs de la recherche proposent des pistes concrètes de réussite de ce type de dispositif pédagogique.

La question posée dès le départ est celle de la pertinence d'un enseignement en ligne qui veut, malgré tout, conserver les caractéristiques essentielles d'une pédagogie active en présentiel¹. En quoi la distance empêche-t-elle ou non l'implication des étudiants dans leur rapport au savoir ? Quelle pédagogie appropriée faut-il mettre en place pour permettre ce type d'implication et de mobilisation des acteurs ?

L'implication est un thème de plus en plus retenu comme interrogation importante dans les milieux de la recherche en sciences humaines et sociales (Ardoino 2000, Pagès, 2006). On entend ici le terme d'implication sous trois angles en dialogue permanent : être impliqué, s'impliquer et impliquer autrui (Barbier, 2005 a). Les paradoxes que soulève un enseignement en ligne du point de vue de l'implication demandent à être analysées. Avec toujours la spécificité de l'implication formative suscitée par internet.

« Etre impliqué » signifie, dans notre expérience, faire partie intégrante d'un système constitué de droits et de devoirs, d'interactions et d'échanges qui unifie l'ensemble d'une

¹ Cette question montre l'évolution de notre attitude à l'égard de la pédagogie en ligne. Au début, nous étions circonspects du fait du manque de contact physique avec les étudiants. Ce contact est pourtant nécessaire à une pédagogie active, par exemple, pour effectuer un travail en sous-groupe habituel pour nous en présentiel. Nos expériences montrent une réalité tout à fait inattendue et une possible réussite sur ce plan, malgré la distance, comme le soulignent De Lièvre, B., Depover, C., Quintin, J-J. et Decamps, S. (2002)

communauté éducative, au-delà des membres pris isolément. L'étudiant en ligne est impliqué dans notre système du fait qu'il va devoir accepter le projet pédagogique et sa mise en œuvre instituée dans le dispositif avant sont arrivée.

« S'impliquer » veut dire que chaque membre manifeste son désir de savoir et d'action au sein de ce réseau. Notre étudiant va alors faire jouer son propre désir dans la situation éducative et l'orienter, dans la mesure de ses moyens, pour le meilleur ou pour le pire.

Et « impliquer » est le résultat de l'implication de chaque individu sur l'ensemble des autres par le biais de ces interactions. Ainsi, notre étudiant constate que ce qu'il dit dans les forums, bouleverse parfois les représentations personnelles et sociales des autres étudiants. Il en reçoit également les effets rétroactifs, non sans certaines secousses.

3. Méthodologie et recueil des données

L'objectif de la recherche vise à déterminer et à réduire si possible les écueils souvent rencontrés dans tout enseignement à distance et en ligne : déperdition de motivation, abandons fréquents, phénomène d'isolement vécus par l'étudiant, échecs aux examens. La démarche consiste à mettre en place de nouveaux types pédagogiques centrés sur une meilleure communication avec les étudiants, afin de lutter contre les impasses mentionnées ci-dessus de l'enseignement en ligne.

L'enquête par questionnaire² réalisée auprès des étudiants inscrits dans le dispositif a pointé l'importance de l'implication des étudiants et de l'équipe pédagogique. Cette enquête a été mise en ligne à la fin de l'année universitaire (mi-mai à mi-juin). Plus de la moitié des étudiants inscrits (50 sur 97) y ont participé en 2005-2006 et 54 sur 113 en 2006-2007.

D'après les résultats, il apparaît que contrairement à nombre d'idées reçues, l'utilisation des nouvelles technologies, souvent réputées « froides » et déshumanisantes, peuvent au contraire se révéler comme autant de supports de cette implication, à condition de les utiliser avec discernement. Ce dernier ne doit jamais laisser de côté le facteur humain, fondé ici sur les relations existentielles entre les acteurs concernés.

Avant de présenter ces résultats, nous proposons de nous intéresser brièvement à la période de l'élaboration et de la mise en place de notre licence en ligne. Comme le souligne, à juste titre, J-C. Manderscheid (2007), « toute innovation se fait le plus souvent dans le dénouement le plus total, car il faut toujours convaincre les traditionalistes, les sceptiques, les incrédules. (...) Mais ceux qui innovent sont portés par leur enthousiasme et sont payés par le plaisir d'ouvrir des voies nouvelles » (pp. 163-164)³. Ce fut le cas pour nous. C'est le plaisir de tenter une pédagogie « autre » et de voir les étudiants trouver petit à petit leur autonomie réflexive d'apprenant qui nous a encouragés à continuer cette aventure.

² Le questionnaire a été réalisé avec le logiciel *Modalisa*. Pour la deuxième année, compte tenu de l'augmentation du nombre des enseignements (passés de 14 à 17), nous avons ajouté au questionnaire existant, des questions d'évaluation relatives à ces nouveaux enseignements.

³ Robin, J-Y. et Albero, B. (2007) diront, à leur tour, que « les innovateurs sont des pionniers, des militants. Ils défendent des valeurs et investissent sans compter leur mission », bien qu'ils soient souvent déçus dans les possibilités d'une continuité de leur innovation pédagogique après leur départ (p. 59) dans « L'innovation et son projet à l'université : un héritage impossible ? » in *Pratiques de formation – Analyses*, « Que peut-on attendre des injonctions au projet ? », n°53 juin 2007, Université Paris 8, pp. 57-67

4. Historique de la licence en ligne de Sciences de l'éducation à l'Université Paris 8

Dès l'année 2001 nous nous sommes réunis, avec une petite équipe de quatre personnes⁴ pour constituer un groupe de recherche-action, sous la direction de professeur René Barbier. Avec l'aide technique d'une équipe du DESS⁵ de l'Université Paris 1, nous avons pu monter une charte graphique et deux cours en ligne dans le cadre de la licence en présentiel⁶. Nous avons beaucoup misé sur un suivi pédagogique de grande exigence en instaurant l'accompagnement tutorial qui a porté ses fruits.

Encouragés par cette première année d'essai, nous avons décidé de reconduire notre dispositif en créant deux nouveaux cours et en améliorant certains problèmes soulevés par les étudiants. Ces deux nouveaux cours allégés⁷ quant au volume du contenu et quant à la charte graphique, rectifiant certaines erreurs commises la première année, ont été à nouveau correctement perçus par les étudiants, qui une nouvelle fois nous ont recommandé de pousser plus avant, et de viser à la mise en ligne du diplôme de licence dans son intégralité.

A partir de ces expériences très encourageantes tant au niveau de l'évaluation des étudiants que pour l'équipe pédagogique, dès 2004 nous avons commencé à élaborer une licence complète en ligne, dans le cadre de l'IED (Institut d'Enseignement à Distance)⁸ de l'Université Paris 8. Nous avons jusque-là mené l'expérimentation sans aucun budget, à coups d'expédients et d'astuces techniques, de bonne volonté, de motivation pour la pédagogie, de relations amicales, et cela semblait suffire. L'équipe s'est élargie naturellement et non sans difficulté. Elle s'est alors constituée en chercheur collectif de cette recherche-action. Depuis, nous avons pu évaluer les premiers résultats de ce type de pédagogie.

5. Présentation des résultats

Nous rappelons que les résultats qui vont suivre se basent essentiellement sur les réponses des étudiants au questionnaire. 50 étudiants en 2005-2006 et 54 en 2006-2007.

5-1. La population

Intéressons-nous d'abord au public de notre formation. Nombreux (62% en 2005-06 ; 48,1% en 2006-07) sont les étudiants qui résident à Paris ou en région parisienne. 8% (4

⁴ Il s'agit d'un professeur, un maître de conférences, un docteur, un doctorant et ces deux derniers ont joué le rôle de tuteur.

⁵ Il s'agit de l'équipe DESS « Médiation culturelle et multimédia » dont faisait partie S-M. Kim, déjà docteur en sciences de l'éducation et une des membres de l'équipe pédagogique de Sciences de l'éducation de Paris 8. Par sa double appartenance, elle a joué le rôle de « passeur » entre l'équipe du DESS de Paris 1 et celle de Paris 8.

⁶ Ces deux cours sont toujours consultables en ligne :

http://educ.univ-paris8.fr/LIC_MAIT/weblearn2002/index.htm

⁷ http://educ.univ-paris8.fr/LIC_MAIT/weblearn2002/KenligneP8/Kindex.html,

http://educ.univ-paris8.fr/LIC_MAIT/weblearn2002/AUTOFORMATION/INDEX.HTM

⁸ www.iedparis8.net. Etant donné que le département des Sciences de l'éducation ne disposait pas de ressources (ou volonté) nécessaires pour accompagner notre projet, tant au niveau administratif qu'informatique, nous avons fait appel à l'IED. Ce dernier devait donc se charger de tout l'aspect administratif et technico-informatique et non sans difficulté.

étudiants en 2005-06 ; 11,1%, 6 étudiants en 2006-07) résident à l'étranger⁹. Le taux élevé de cette proximité de résidence des étudiants peut paraître important au premier abord, mais 90%¹⁰ d'entre eux étant salariés, on peut mieux comprendre leur choix pour ce type de formation. Le secteur principal de leur emploi (plus de 60%) est, sans surprise, le domaine éducatif et social (enseignant, aide et assistant d'éducation, éducateur, assistant social, etc.). En 2005-2006, la moyenne d'âge est d'environ 31 ans dont 12% ont plus de 40 ans et ils sont majoritairement de sexe féminin (80%)¹¹.

5-2. Pourquoi une licence en ligne ?

La question suivante donne plus de précision par rapport à leur choix pour une formation en ligne. A la question : « pour quelle(s) raison(s) avez-vous choisi de vous inscrire à cette licence en ligne ? »¹²

	2005-2006		2006-2007	
	Effectifs (Global)	%	Effectifs (Global)	%
Non réponse	2		0	
pour l'autonomie (sa propre organisation, son rythme)	37	28,6	49	32,6
par curiosité	15	11,6	15	10,0
pour gagner du temps (travail, famille)	37	28,6	40	26,6
ne pouvant pas se déplacer	31	24,0	36	24,0
autres	9	6,9	10	6,6
Total/ réponses	129		150	

Les étudiants ont choisi une formation en ligne, premièrement, pour « gagner du temps » par rapport à leur charge professionnelle et familiale¹³. Mais, leur désir d'autonomie a pris autant d'importance que le gain de temps. Ils ont souhaité suivre la licence à leur propre rythme en l'organisant comme ils l'entendaient. Toutefois, si un bon nombre d'étudiants pensaient en s'inscrivant dans une formation à distance, qu'ils gagneraient leur autonomie, du moins organisationnelle, la réalité fut tout autre. Comme nous le verrons plus loin, cette autonomie supposée acquise n'est pas du tout le cas pour un bon nombre d'étudiants. M.

⁹ Il ne s'agit pourtant pas des étudiants étrangers. Ils sont majoritairement des Français résidant à l'étranger (y compris DOM-TOM). Les étudiants de l'Afrique (du Nord et subsaharienne) sont encore peu présents dans notre dispositif comparées à d'autres formations en ligne. Il est à noter qu'en 2005-2006, nous avons eu neuf étudiants chinois résidant tous en région parisienne. Leur présence et surtout leur très grande difficulté de langue nous ont posé un problème pédagogique que nous sommes loin d'avoir résolu, du fait du caractère essentiel de l'écrit dans un enseignement en ligne.

¹⁰ A la question, « avez-vous un emploi ? », 72% en 2005-06 (68, 5% en 2006-07) répondent qu'ils ont un emploi à plein temps, 18% (14,8% en 2006-07) à mi-temps et que 10% en 2005-06 (14,8% en 2006-07) n'ont pas d'emploi.

¹¹ En 2006-07, la moyenne d'âge est de 33,5 ans dont 13% ont plus de 44,5 ans. 74,1% sont des femmes.

¹² Question dont les réponses multiples sont possibles et qui sont ordonnées.

¹³ Environ la moitié des étudiants déclarent avoir au moins un enfant. Etant donné que la population de cette licence est à dominante féminine, on peut supposer qu'un bon nombre d'entre elles sont les mères en question.

Linard (2001), souligne que « l'autonomie n'est pas une simple qualité mais un mode supérieur de conduite intégrée (une métaconduite) et, pour la plupart des individus, cette conduite ne faisant pas naturellement partie de leur répertoire, elle doit être apprise »¹⁴.

En 2005-06, 31 personnes (36 en 2006-07) ont choisi notre licence en ligne parce qu'elles ne pouvaient pas se déplacer. Pour cette population, seule une formation en ligne peut permettre de continuer (ou reprendre) leurs études. La question suivante confirme ce constat. A la question, « seriez-vous venu en présentiel (sciences de l'éducation) s'il n'y avait pas cette licence en ligne ? », 72% ont répondu négativement et 22% « peut-être ». En 2006-2007, ce taux élevé s'affirme davantage : 85,3% ont répondu négativement, 13,0% « peut-être ». Dans ce cas, on peut avancer l'hypothèse que la population en ligne, du moins en sciences de l'éducation, n'est pas la même que celle en présentiel.

Alors, pourquoi suivent-ils cette licence de sciences de l'éducation ?¹⁵ Quelles sont leurs « motivations ou les motifs d'engagement en formation » ?

	2005-2006		2006-2007	
	Effectifs (Global)	%	Effectifs (Global)	%
Non réponse	1		0	
dans l'optique de changer mon orientation professionnelle	29	21,0	34	22,6
pour devenir professeur d'école	27	19,5	21	14,0
pour le plaisir intellectuel	31	22,4	36	24,0
pour continuer mes études supérieures	34	24,6	38	23,3
pour valider mes acquis professionnels	11	7,9	17	12,0
autres	6	4,3	6	4,0
Total/ réponses	138		150	

On peut dire qu'il existe, selon les termes de P. Carré (2001), des motifs intrinsèques (plaisir d'apprendre) et des motifs extrinsèques (liés à un projet professionnel) même s'ils sont liés étroitement¹⁶. Les étudiants sont nombreux à suivre notre licence pour « continuer leurs études supérieures » et pour « le plaisir intellectuel ». Du côté des motifs extrinsèques, ils souhaitent changer leur orientation professionnelle ou valider leurs acquis professionnels à la suite de cette licence. Par exemple, en 2005-2006, 27 étudiants sur 50 souhaitent devenir professeur d'école en s'intégrant à l'IUFM après cette licence.

5-3. Forum, le lieu d'apprentissage

J-C. Manderscheid (2007) affirme d'emblée que « le forum constitue la pièce maîtresse du dispositif pédagogique » (p. 171). Nous le rejoignons sans hésiter. Le forum a une fonction pédagogique centrale, comme un lieu d'apprentissage dans notre formation en ligne. Mais qu'est-ce qu'apprendre ? Nombreux sont les auteurs qui proposent des définitions. En mettant l'accent sur l'aspect « acteur » des apprenants, M. Linard (2001) souligne que la connaissance

¹⁴ Il s'agit d'un article se trouvant en ligne.

¹⁵ Question dont les réponses simultanées possibles et qui sont ordonnées.

¹⁶ Voir Dumont, C. (2007). « Les relations enseignant-enseigné : les aspects psychoaffectifs » in *L'enseignement en ligne à l'université et dans les formations professionnelles. Pourquoi ? Comment ?* (s/d. Manderscheid, J-C. et Jeunesse, C.). Bruxelles : éditions De Boeck Université, p. 58.

est « un processus interactif de structuration réciproque entre sujets et environnement, externe et interne, qui se développe lentement dans le temps ». J-P. Archambault (2002) affirme que « les apprentissages ont des composantes cognitives, physiologiques, psychologiques et sociales. L'activité d'enseignement est une coproduction ». Pour R. Barbier (2005 b), « apprendre ouvre l'esprit sur le devenir permanent du monde et, du même coup, sur l'impermanence de ce qui semble le plus stable, le plus sûr. Ce « saisissement » et ce « discernement » du surgissement et de l'évanouissement de ce qui « advient » est la propre même du processus « apprendre ». Il met en œuvre chez le sujet, un sens intuitif, une imagination active, une faculté raisonnante, une affectivité impliquée, une ouverture à l'imprévu. Le corps est concerné au même titre que l'intellect ». Pour nous, apprendre reflète la complexité éducative dégagée par ces auteurs précédents.

Dans notre licence en ligne, nous avons considéré, dès le départ, l'apprenant comme un acteur à part entière qui allait « co-construire » les savoirs dans une relation dynamique avec les enseignants, tuteurs et les pairs, ce qui suppose un processus de changement des représentations chez les apprenants à travers des conflits sociocognitifs (Bellier, 2001 ; Galichet, 2007 a ; Manderscheid, 2007). L'idée de « co-construction des savoirs » a été émise dès le premier regroupement et tout au long de la formation. C'est l'idée même de la pédagogie active que l'équipe essaie de mettre en œuvre à travers, notamment, les forums¹⁷.

Dans notre dispositif, si la participation aux forums était parfois ressentie comme une contrainte¹⁸, le bénéfice des échanges sur les forums fut indéniable. A la question, « pour vous, quels sont les éléments qui vous ont permis de mieux vous soutenir ? »¹⁹

	2005-2006		2006-2007	
	Effectifs (Global)	%	Effectifs (Global)	%
Non réponse	1		0	
mon désir d'obtenir le diplôme	45	15,3	45	13,8
accompagnement de mon tuteur	30	10,2	27	8,2
implication de l'enseignant	32	10,9	40	12,2
échanges sur les forums	35	11,9	41	12,5
intérêt pour le contenu des cours	42	14,3	47	14,4
pédagogie active et créatrice	32	10,9	35	10,7
aide entre étudiants	28	9,5	34	10,4
types d'évaluation	30	10,2	36	11,0
intérêt des regroupements	18	6,1	20	6,1
autres	1	0,3	1	0,3
Total/ réponses	293		326	

L'intérêt pour le contenu des cours et le désir d'obtenir le diplôme se situent en premier lieu comme éléments « facilitateurs » dans notre licence en ligne. Après, les échanges sur les

¹⁷ A titre d'exemple, dans notre dispositif, chaque cours dispose d'un forum. Pour 17 cours au total, 10480 messages ont été postés du 08/10/06 au 22/06/07. Le nombre de messages varie d'un cours à l'autre en fonction des modes de travail proposés par l'enseignant et de sa présence en ligne. A cela s'ajoutent, pour la même période, les messages des forums du tutorat (2037 messages au total).

¹⁸ La participation au forum du cours est fortement conseillée par la plupart des enseignants. Pour certains, elle faisait partie des critères de validation de leur cours.

¹⁹ Question dont les réponses multiples sont possibles et qui sont ordonnées.

forums, accompagnés par une aide entre pairs sont des facteurs non négligeables. Le bénéfice de ces échanges sur les forums a été souligné à plusieurs reprises lors des regroupements ainsi que sur les différents forums. Ces échanges permettent aux étudiants de ne pas se sentir isolés, de s'encourager mutuellement et donc, de faire partie d'une communauté pédagogique. Le sentiment d'isolement étant le facteur le plus important dans l'abandon des étudiants selon les différentes études réalisées sur l'enseignement à distance, avoir la possibilité d'échanger via les forums, animé par une équipe d'enseignants et de tuteurs, est un réel dispositif pédagogique susceptible de nuancer ce sentiment d'isolement.

On ne soulignera jamais assez qu'il ne suffit pas de mettre en place un forum dans une formation en ligne. Il faut une implication des acteurs et un « sentiment de présence » (Jacquinot-Delaunay, 2001). Pour cela, il faut clairement définir les principes pédagogiques pour l'utilisation du forum (Manderscheid, *ibid.*, pp. 172-174). Parallèlement, il faut réfléchir sur les interactions entre acteurs, en gardant à l'esprit le sens de l'« apprendre » pour la communauté concernée. Sans le développement des interactions et l'humanisation de ces outils TIC, ces derniers ne sont que des gadgets coûteux.

5-4. Encadrement tutoral

Qu'en est-il du rôle du tuteur ? Pour des raisons évoquées précédemment (humanisation des outils, sentiment de présence, etc.), il nous est impossible de ne pas concevoir un tutorat. C'est le tuteur qui doit jouer le rôle principal de « médiateur » entre l'enseignant et l'étudiant, l'étudiant et l'institution, et entre les étudiants.

Depuis quelques années, la littérature sur le tutorat est abondante²⁰ et nous ne la développons pas davantage ici. Simplement, dans notre dispositif de licence de Sciences de l'éducation en ligne, le rôle du tuteur est bien défini dès le départ avec une charte établie par l'équipe pédagogique et son rôle bien distinct de celui de l'enseignant. Ainsi, pour nous, un tuteur encadre un groupe de 20 étudiants²¹ tout au long de l'année universitaire et intervient, comme le proposent A. Daele et F. Docq (2002) se référant aux plusieurs auteurs, sur le plan social, organisationnel, pédagogique et technique.

Si son rôle pédagogique est défini comme « facilitateur d'éducation, attirer l'attention sur les points cruciaux, poser des questions, encourager les étudiants à argumenter et à construire leur savoir (Feenberg, 1989) ; intervention pédagogique : faciliter l'apprentissage, susciter des questionnements, éveiller aux concepts critiques (Berge, 1995) » (Daele et Docq, *ibid.*), nos tuteurs n'ont pas pu remplir pleinement ces tâches jusqu'à présent. Le dysfonctionnement de notre partenaire informatique et administratif fut tel qu'ils ont dû se concentrer beaucoup trop sur les dimensions technique et sociale.

36% de nos étudiants ayant répondu au questionnaire en 2005-06 disent qu'ils ne pensent pas pouvoir suivre ce type de licence en ligne sans l'accompagnement d'un tuteur et 48% répondent que ce serait difficile²². Autrement dit, 84% (79,7% en 2006-07) des étudiants répondent que le tutorat est nécessaire, voire indispensable. Mais qu'attendent, au juste, les

²⁰ Voir, entre autres, la bibliographie et la webographie en ligne sur <http://www.educnet.education.fr/documentation/default.htm>

²¹ Comme le soulignent De Lièvre et al. (2002), le nombre d'étudiants à prendre en charge par un tuteur est un critère important, en même temps que la nature de son rôle. Ainsi, vu ses tâches multiples, nous sommes passés de 25 étudiants par groupe tutorat en 1^{ère} année à 20 en 2^e année.

²² Réponses à la question : « pensez-vous qu'il est possible de suivre cette licence en ligne en l'absence d'un tuteur ? »

étudiants de leur tuteur ? A la question, « quels sont les rôles les plus importants d'un tuteur dans cette licence en ligne ? »²³, les étudiants se sont exprimés ainsi :

	2005-2006		2006-2007	
	Effectifs (Global)	%	Effectifs (Global)	%
Non réponse	1		1	
être présent d'une façon régulière et à l'écoute	48	23,7	48	23,1
résoudre des problèmes administratifs et informatiques	27	13,3	36	17,3
aider les étudiants à mieux organiser leur licence	41	20,2	43	20,7
être médiateur entre les enseignants et les étudiants	35	17,3	37	17,8
apporter des réponses sur le contenu des cours	28	13,8	22	10,6
être animateur des forums	22	10,8	18	8,6
autres	1	0,4	3	1,4
Total/ réponses	202		207	

Le rôle d'un tuteur le plus souhaité par les étudiants est sa présence régulière et son écoute. On peut imaginer sans difficulté que dans une formation entièrement en ligne, les apprenants ont besoin, avant tout, d'un interlocuteur qui les écoutent, les soutiennent par sa présence régulière. Il s'agit d'un tuteur « impliqué ». Encore une fois, cette réponse rejoint la logique de la lutte contre le « sentiment d'isolement » qui est le premier facteur d'abandon dans une formation à distance. En effet, la présence régulière d'un tuteur rassure ses étudiants même si ces derniers ne font pas nécessairement appel à lui. Ils savent qu'en cas de problème, ils ont quelqu'un à qui s'adresser. Il s'agit d'un soutien avant tout psychologique, voire affectif²⁴ et au contact bienveillant et direct.

On insistera sur l'importance de la régularité de la présence dans une formation en ligne, que ce soit d'un tuteur ou d'un enseignant. Se trouvant à distance, il n'existe aucun cadre matériel ou symbolique permettant aux étudiants de s'accrocher à la formation, si ce n'est leurs motivations diverses. Heureusement, certains s'en sortent très bien. Mais, les étudiants sont nombreux à avoir besoin de quelqu'un à qui ils peuvent s'adresser, poser des questions. Parfois, leurs questions ne sont pas importantes, mais relèvent plutôt de leur désir d'une mise en relation avec leur tuteur. D'autres questions sont plus « urgentes » et ils attendent un retour rapide. Concernant la régularité de la présence d'un tuteur, on ne peut parler d'une « norme » définitive. C'est à créer avec chaque groupe que le tuteur rencontre. Mais, vu nos expériences, il est plus que souhaitable de répondre sous 2 à 3 jours aux questions de type urgent²⁵. Même à d'autres questions moins urgentes, si elles sont adressées clairement au tuteur²⁶, il faudrait y

²³ Question dont les réponses multiples sont possibles et qui sont ordonnées.

²⁴ Insistant sur la dimension psychoaffective dans les relations pédagogiques, C. Dumont (2007) met en lien l'émotion et la cognition. L'intelligence émotionnelle pourrait même encourager un « développement personnel » et d'après l'auteur, cette dimension est encore « plus prégnante à distance de par les sentiments d'isolement, d'insécurité, d'incertitudes des étudiants vis-à-vis de la qualité de leur travail et de leur capacité de réussite » (p. 72)

²⁵ J-C. Manderscheid (2007) propose que « une question ne doit pas rester sans réponse pendant plus de 48 heures ». p. 172

²⁶ Souvent, les étudiants eux-mêmes répondent aux questions posées par d'autres étudiants avant que le tuteur n'intervienne (phénomènes de « tutorat spontané » selon l'expression de F.

répondre dans un délai maximum de 4 à 5 jours. Cette régularité peut varier en fonction de la dynamique du groupe constitué et de la disponibilité du tuteur. Si le tuteur ne peut pas être présent avec la même fréquence et surtout de façon régulière, il est judicieux qu'il annonce dès le début son emploi du temps pour que ses étudiants se situent et fassent appel à d'autres tuteurs en cas d'urgence. Souvent, l'absence prolongée (plus d'une semaine) d'un tuteur sans explication préalable, crée une frustration et une angoisse chez les étudiants.

Un autre point important relatif à un encadrement tutoral est son rôle organisationnel, comme le remarquent souvent les étudiants²⁷. En effet, les étudiants ont souvent du mal à gérer leur temps, organiser leur licence. Certains ne commencent à comprendre le fonctionnement de leur formation qu'après le premier semestre. Ce constat rejoint la discussion du début sur l'autonomie des apprenants. Cette autonomie n'est pas acquise pour la plupart d'entre eux et le premier souci pédagogique, surtout dans un enseignement en ligne se préoccupe justement de cette autonomisation des apprenants.

Contrairement aux idées reçues, une formation en ligne, du moins pour notre licence, ne fait pas « économiser » le temps des apprenants et des enseignants. Certes, les étudiants peuvent gagner du temps de transport et suivre les cours à leur rythme. Mis à part cela, tout est à gérer. Les étudiants novices en enseignement à distance mesurent souvent mal leur emploi du temps. Ils pensent pouvoir tout gérer à la fin du semestre. C'est une erreur et ils paniquent souvent vers la fin.

Une formation à distance nécessite une discipline rigoureuse plus que dans une formation en présentiel. Un calendrier détaillé mensuel, voire hebdomadaire aidera grandement les étudiants déboussolés à mieux gérer leur formation. Dans ce travail organisationnel, les conseils d'un tuteur s'avèrent efficaces. En fonction des modalités du travail et de validation de chaque cours, le tuteur leur propose une sorte de méthodologie.

Peu de temps disponible à cause de la charge professionnelle et familiale est une chose (c'est d'ailleurs le cas pour la majorité de nos étudiants), mais mal gérer ce peu de temps en est une autre. Programmer dès le début une certaine lecture, produire des écrits au fur et à mesure, composer la licence selon la procédure des ECTS, prévoir le temps de rédaction, etc. sont des conseils utiles à proposer. Pour cela, il est souhaitable d'organiser un rendez-vous régulier (hebdomadaire ou/et mensuel), que ce soit sous forme d'un chat, d'un courriel personnel et collectif, d'un forum spécialisé. Quoi qu'il en soit, le rôle d'un tuteur en tant que « personne-ressource » est indéniable surtout dans notre expérience pédagogique qui met l'accent sur l'aspect interactionnel et relationnel entre les participants.

5-4. Regroupements et évaluations

Dans le cadre de notre formation, nous proposons trois regroupements facultatifs : l'un à la rentrée, l'autre à l'inter-semestre et un autre à la fin de la formation. Les regroupements sont appréciés par la majorité des étudiants. C'est un facteur encourageant permettant aux étudiants de s'impliquer davantage.

Galichet (2007 b). Il nous semble souhaitable d'encourager cette prise d'initiative des étudiants pour que ces derniers se sentent « impliqués » dans une dynamique de groupe.

²⁷ A la question, « pour vous, quels aspects sont les plus difficiles pour suivre cette licence en ligne ? » (question dont les réponses multiples sont possibles), 46 étudiants (21,3% en 2005-06 ; 45 étudiants 21,8% en 2006-07) ont choisi premièrement « la gestion du temps », plus que « le manque de temps » (13% en 2005-06 ; 16,5% en 2006-07).

Nous ne proposons pas, comme le font beaucoup de formations en ligne, un examen sur table lors du dernier regroupement. Ce type d'évaluation ne correspond pas à notre conception pédagogique. Nous n'ignorons pas non plus la crainte, voire le doute de certains de nos collègues concernant le risque de « tricherie ». Et, malheureusement, cela existe, comme d'ailleurs en présentiel. Toutefois, nous prétendons que cela dépend largement du type de pédagogie et d'évaluation qu'on met en place en ligne.

Dans notre licence en ligne qui favorise la démarche constructiviste, il existe de nombreux outils, comme le propose C. Jeunesse (2007), permettant de faire une évaluation formative à travers les statistiques de présence sur la plate-forme, les sauvegardes des échanges (forum, chat, courriel), l'espace de documents partagés et le type de sujets de dissertation faisant un lien entre la théorie et la pratique professionnelle et personnelle de l'apprenant. Dans une démarche constructiviste, il existe, avant tout, « l'importance d'impliquer l'apprenant dans sa propre évaluation, créant ainsi un sentiment de confiance comme base de sa participation, sentiment de confiance dans le formateur, mais aussi et surtout en lui-même » (Jeunesse, *ibid.*, p. 92). Sans être naïfs, la pédagogie que nous proposons, repose sur la confiance entre les personnes concernées. Nous refusons une orientation pédagogique qui serait uniquement centrée sur une évaluation sommative. Nous lui préférons une évaluation formative. La question de l'évaluation reste encore largement à débattre. Les pistes de réflexions sont ouvertes. Quoi qu'il en soit, l'innovation pédagogique questionne forcément les modes de contrôle classique dans l'enseignement universitaire.

Revenons au regroupement. A la question, « jugez-vous important d'organiser les regroupements ? », les réponses sont sans ambiguïté.

	2005-2006		2006-2007	
	Effectifs	Fréquence	Effectifs	Fréquence
Non réponse			1	2,0%
très important	27	54,0%	21	38,9%
important	19	38,0%	23	42,6%
pas très important	4	8,0%	9	16,7%
Total	50		54	

Par ailleurs, à la question, « combien de fois estimez-vous devoir vous regrouper d'une façon facultative ? », 70% des étudiants en 2005-2006²⁸ répondent qu'ils souhaitent avoir au moins trois regroupements. Le désir de faire le point avec l'équipe pédagogique en « face à face » est un réel besoin chez beaucoup d'étudiants. Les trois regroupements que nous avons organisés durant l'année universitaire ont été des moments importants, voire cruciaux pour certains.

5-5. Étudiants « silencieux » et abandons

Il nous semble important de nous intéresser aux étudiants « silencieux », ceux qui ne se sont pas exprimés durant l'année. Qui sont-ils ? En effet, il existe deux types d'étudiants silencieux : d'une part, ceux qui sont toujours là, derrière leur écran, mais qui ne participent pas aux forums et qui ne contactent pas leur tuteur. D'autre part, il y a ceux qui ont, simplement, abandonné la formation. Le silence n'est pas forcément synonyme d'abandon, mais il semble y avoir une forte chance que ce soit le cas. Pour des étudiants silencieux susceptibles d'abandonner, un meilleur encadrement tutoral aurait-il pu les aider davantage et

²⁸ 63,0% en 2006-2007

les amener à la réussite ? Peut-être. Parmi ceux qui ont répondu au questionnaire en 2005-2006²⁹, 8 étudiants (16%) sur 50 disent qu'ils risquent d'abandonner cette licence pour des raisons suivantes³⁰ :

	2005-2006		2006-2007	
	Effectifs (Global)	%	Effectifs (Global)	%
Non réponse	43		46	
l'orientation de cette licence ne me convient pas	0		0	
j'ai trouvé un autre projet plus intéressant	0		0	
je n'ai pas de moyens (temps, énergie) pour valider tous les EC en temps voulu	6	37,5	5	38,4
le contenu de certains cours est trop difficile	3	18,7	2	15,3
je ne maîtrise pas la langue française écrite	0		0	
je n'ai plus de motivation	5	31,2	0	
j'ai des problèmes personnels	1	6,2	5	38,4
autres	1	6,2	1	7,6
Total/ réponses	16		13	

Le manque de temps, d'énergie et la perte de motivations liés aux problèmes personnels sont les facteurs principaux de leur éventuel abandon³¹. Le temps disponible est certainement une variable importante pour mener à bien une formation, mais, comme nous l'avons vu précédemment par rapport à l'apprentissage de l'autonomie des apprenants, c'est plutôt la gestion du temps qui est problématique pour ces étudiants.

L'encadrement de l'équipe pédagogique n'élimine en rien l'autonomie de l'étudiant. Au contraire, un encadrement de qualité va de soi avec, justement, ce souci de l'autonomie de l'apprenant. Un bon tuteur, un bon enseignant en ligne est celui qui aide ses étudiants à pouvoir poser des questions, à trouver ses propres réponses, au lieu d'apporter lui-même une solution toute faite.

5-6. Appréciation générale des étudiants

Que disent, en fin de compte, nos étudiants à propos de cette licence ? A la question, « dans l'ensemble, quelle est votre appréciation concernant cette licence en ligne ? », les étudiants ont répondu comme suit :

	2005-2006		2006-2007	
	Effectifs	Fréquence	Effectifs	Fréquence
très satisfaisante	21	42,0%	30	55,6%
satisfaisante	23	46,0%	22	40,7%
acceptable	6	12,0%	2	3,7%
Total	50		54	

²⁹ En 2006-2007, 5 étudiants sur 54 (9,3%).

³⁰ Question dont les réponses multiples sont possibles et qui sont ordonnées.

³¹ La question étant fermée, on ne peut savoir d'autres raisons qui pourraient être aussi pertinentes comme, par exemple, le sentiment d'isolement.

88% des étudiants en 2005-06 et 96,3% en 2006-07 répondent « très satisfaisante » ou « satisfaisante » à la question³². Les items « insatisfaisante » et « très insatisfaisante » ne figurent pas dans leurs réponses. A une autre question, « conseilleriez-vous à votre entourage de s'inscrire à cette licence en ligne ? », 96% (98,1% en 2006-07) répondent favorablement. Ces résultats sont le meilleur encouragement que l'équipe pédagogique puisse avoir après ces deux premières années d'expérience. Malgré certaines critiques, qui sont d'ailleurs pertinentes, nous pensons avoir raison d'avoir beaucoup insisté sur l'aspect relationnel et interactif entre les participants.

6. Conclusion

Un enseignement en ligne n'est pas un enseignement dispensé dans une salle. L'un ne peut remplacer l'autre. Il ne faut pas vouloir « transposer » à tout prix les modes de fonctionnement de l'enseignement classique dans un enseignement en ligne. Au contraire, il faut inventer un nouveau dispositif pédagogique, en s'appuyant sur les possibilités offertes par les nouvelles technologies, comme forum, chat, courriel, et sans tarder, communications audiovisuelles. Ces outils peuvent rapprocher sans commune mesure les membres de la communauté pédagogique de quatre coins du monde et ce, beaucoup plus qu'on imagine, à condition d'avoir une intelligence pédagogique et surtout la force de la mettre en oeuvre. Avec le progrès de plus en plus pointu en la matière, on pourra développer un véritable outil pédagogique innovant et de qualité. Mais, sans l'implication de chacun et celle de l'équipe pédagogique en premier, ces outils ne seront que des décorations très coûteuses et surtout sans humanité.

Un encadrement de qualité va de soi avec le souci de l'autonomie de l'apprenant. Les expériences réflexives appuyées sur les apports théoriques peuvent être un fil conducteur de la pédagogie partagée par le bon nombre de l'équipe pédagogique. En ce sens, nos étudiants disent eux-mêmes qu'ils apprennent à s'autoformer à travers les échanges avec tous les participants, enseignants, tuteurs et étudiants. Leurs échanges relèvent souvent d'une

³² Nous présentons également quelques commentaires des étudiants au questionnaire :

« Si le désir d'obtenir une licence à distance fut ma première motivation pour me lancer dans l'aventure auprès de vous, cette année m'aura apporté beaucoup. Je crois qu'au vu de mon passé (peu studieux) je peux me permettre de dire que c'est la première année où j'ai envie d'étudier, j'ai eu envie de participer à tous les cours ».

« Cette licence en ligne est venue renforcer mon épanouissement. J'ai repris confiance en moi, en mon potentiel intellectuel. Que du plaisir en cliquant sur iedparis8.net ».

« ... cette licence me permet d'aborder la vie quotidienne différemment, car je me surprends à mener des réflexions sur des faits observés. Bref, une bonne expérience, qui demande tout de même des sacrifices pour concilier vie professionnelle et vie familiale ».

« Je remercie toutes les personnes (enseignants, tuteurs) de nous avoir permis de suivre cette licence en ligne pour la qualité de vos cours, la qualité des échanges et votre soutien. Ce sera pour moi un très bon souvenir, une expérience enrichissante partagée entre des personnes d'univers parfois éloigné... Certains professeurs nous ont décomplexés sur la qualité de nos interventions où l'on a pu s'exprimer librement, certains avec des termes plus intellectuels, d'autres avec toute leur affectivité mais toujours dans le respect de l'autre. Merci ».

« J'ai plus qu'apprécié cette licence en ligne et même si au quotidien tout n'est pas évident à gérer, j'ai beaucoup appris sur les sciences de l'éducation, sur moi, et ça m'a plus que conforté dans ma volonté de devenir institutrice et de mettre en pratique tous mes acquis théoriques... Merci de vos encouragements, de nous booster, d'être présents. Ça aide beaucoup. Merci pour les forums et les chats ».

implication personnelle conduisant à une « autoformation existentielle » (Verrier, 1999 ; Kim 2000). C'est pourquoi, bien que cette licence s'inscrive dans une formation diplômante, donc des éléments classiques et scolaires qui vont avec, elle dépasse le cadre purement scolaire et rejoint l'idée de l'éducation tout au long de la vie.

Bibliographie

- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation, problématiques et notions en devenir*, Paris : PUF. Coll. Education et formation, pédagogie théorique et critique
- Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Paris : Anthropos
- Bellier, S. (2001). *Le e-learning*. Rueil-Malmaison : éditions Liasons. Coll. Entrepris & Carrières
- Carré, P. et Caspar, P. (s/d) (2001). *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris : Dunod, Coll. Psycho Sup
- Dumont, C. (2007). « Les relations enseignant-enseigné : les aspects psychoaffectifs » in *L'enseignement en ligne à l'université et dans les formations professionnelles. Pourquoi ? Comment ?* (s/d. Manderscheid, J-C. et Jeunesse, C.). Bruxelles : éditions De Boeck Université, pp. 57-90
- Galichet, F. (2007 a). « Concepts de base pour l'enseignement en ligne. Vers une approche constructiviste de la formation à distance » in *L'enseignement en ligne à l'université et dans les formations professionnelles. Pourquoi ? Comment ?* (s/d. Manderscheid, J-C. et Jeunesse, C.). Bruxelles : éditions De Boeck Université, pp. 24-53
- Galichet, F. (2007 b). « Une expérience de communauté philosophique virtuelle en formation d'adultes » in *L'enseignement en ligne à l'université et dans les formations professionnelles. Pourquoi ? Comment ?* (s/d. Manderscheid, J-C. et Jeunesse, C.). Bruxelles : éditions De Boeck Université, pp. 221-238
- Jeunesse, C. (2007). « Evaluer un apprentissage en ligne : éléments théoriques et pistes de réflexion » in *L'enseignement en ligne à l'université et dans les formations professionnelles. Pourquoi ? Comment ?* (s/d. Manderscheid, J-C. et Jeunesse, C.). Bruxelles : éditions De Boeck Université, pp. 92-110
- Manderscheid, J-C. (2007). « L'expérience d'une filière des sciences de l'éducation en ligne » in *L'enseignement en ligne à l'université et dans les formations professionnelles. Pourquoi ? Comment ?* (s/d. Manderscheid, J-C. et Jeunesse, C.). Bruxelles : éditions De Boeck Université, pp. 163-189
- Manderscheid, J-C. et Jeunesse, C. (s/d) (2007). *L'enseignement en ligne à l'université et dans les formations professionnelles. Pourquoi ? Comment ?* Bruxelles : De Boeck Université. Coll. Perspectives en éducation & formation
- Pagès, M. (2006). *L'implication dans les sciences humaines : une clinique de la complexité*. Paris : L'Harmattan. Coll. Cognition & Formation
- Robin, J-Y. et Albergo, B. (2007). « L'innovation et son projet à l'université : un héritage impossible ? » in *Pratiques de formation – Analyses*, « Que peut-on attendre des injonctions au projet ? », n°53 juin 2007, Saint-Denis : Université Paris 8, pp. 57-67
- Verrier, C. (1999), *Autodidaxie et autodidactes. L'infini des possibles*. Paris : Anthropos (Economica), coll. Exploration interculturelle et science sociale

Références sur le Web

- Archambault, J-P. (2002). « Ordinateurs et apprentissages. Efficacité et darwinisme pédagogiques » in *Médialog* n° 43 de mai 2002, Forum, pp. 52-55. En ligne : <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0210a.htm> (consulté, le 22/06/07)
- Barbier, R. (2005 a). « Implication, Complexité, Multiréférentialité, et approche transversale » En ligne : www.barbier-rd.nom.fr/p.scheffermaster1.pdf (consulté, le 22/04/07)
- Barbier, R. (2005 b). « Apprendre au fond de soi » in *Journal des chercheurs*. En ligne : http://barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=452 (consulté, le 24/03/07)
- Daele, A. et Docq, F. (2002) « Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance ? », in *19ème colloque de l'AIPU - Louvain-la-Neuve, mai 2002* www.ipm.ucl.ac.be En ligne : www.ipm.ucl.ac.be/articlesetsupportsIPM/DocqDaeleAIPU2002.pdf (consulté, le 21/06/07)
- De Lièvre, B., Depover, C., Quintin, J-J. et Decamps, S. (2002) « Les technologies peuvent-elles être la source de pédagogies plus actives ? » En ligne : tecfa.unige.ch/proj/cvs/semin/doc_semin2/ColloqueAIPU/CDepover2.pdf (consulté, le 21/04/07)
- Jacquinet-Delaunay, G. (2001). « Le sentiment de présence ». *Actes des Deuxièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques*. Poitiers, 24 juin 2000. « Documents, Actes et Rapports pour l'Education », *CNDP*, p. 183-191. En ligne : <http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document773.php> (consulté le 21/06/07)
- Linard, M. (2001). « L'autonomie de l'apprenant et les TIC ». *Actes des Deuxièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques*. Poitiers, 24 juin 2000. « Documents, Actes et Rapports pour l'Education », *CNDP*, p. 41-49. En ligne : <http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document431.php> (consulté, le 23/06/07)
- Kim, S-M. (2000). « L'autoformation existentielle et les étudiantes asiatiques en France ». Symposium de Royaumont sur l'Autoformation. 19-20 juin 2000 organisé par le GRAF (Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France) En ligne : <http://www.barbier-rd.nom.fr/autoformexistAsie.html> (consulté, le 23/06/07)