

## Le sentiment d'isolement en formation ouverte à distance (FOAD) : quelle réalité, quelles conséquences ?

### The feeling of isolation in Open and Distance Learning : which reality and consequences ?

**Maria Antonietta Denami, Pascal Marquet**

LISEC-EA 2310, Strasbourg, France

---

#### Résumé

Si les principes à la base des FOAD semblent résoudre le problème du déplacement physique et de la disponibilité qui rendent difficile la présence en cours, la littérature scientifique fait état d'un fort taux d'échec de ces formations, doublé d'un phénomène d'abandon et d'insatisfaction très élevé.

Cette étude interroge l'importance de la perception sociale au sein de l'une de ces formations et l'impact que le sentiment d'isolement peut avoir sur la réussite. Les résultats montrent que dans le cas de notre échantillon, les participants ne ressentent pas ce sentiment d'isolement. Nous aussi essayons de comprendre quels peuvent être les facteurs qui influencent l'apprentissage collaboratif et le ressenti des participants. Il ressort que les outils de communication jouent un rôle essentiel, y compris dans l'accomplissement de la formation.

Mots clés : FOAD, apprentissage collaboratif, outils de communication, perception de présence sociale, sentiment d'isolement

---

#### Abstract

Although the principles that are at the basis of Open and Distance Learning seem to solve problems linked to physical displacement and availability that make the presence in face-to-face classes, the scientific literature show a high rate of failure, as well as a phenomenon of abandonment and dissatisfaction.

This study focuses on social perception of students taking part in distance learning training: the aim is to understand whether and how the feeling of isolation could influence the successful achievement of students. The results show that participants in this particular training don't feel themselves "isolated". Nevertheless we also try to understand what could be the main factors influencing collaborative learning and participants' feeling. It appears that communication tools play an important role, including in the completion of the training..

Keywords: ODL, collaborative learning, communication tools, social perception, feeling of isolation

## I. Introduction

Nous sommes témoins de nombreuses tentatives de recours aux TIC (Technologies de l'Information et de la communication) dans des dispositifs d'apprentissage (Karsenti & Fievez, 2013). De très nombreuses formations à distance ont déjà été mises en œuvre par différentes institutions, mais la plupart du temps, elles ne se montrent pas aussi efficaces qu'attendu. En témoigne un ensemble d'études qui traitent des « non-usages » des TICE dans le cadre des études secondaires et supérieures (Marquet, 2010). Ce volume rend compte des difficultés d'adoption des TIC dans l'enseignement, qui vont des phénomènes comme le manque d'intérêt pour ces technologies au manque de formation des usagers en passant par les problèmes matériels (Trestini, 2012). La plupart du temps, les apprenants font état, d'une part d'un sentiment d'isolement, et d'autre part de leur difficulté à manipuler les outils que la plate-forme met à leur disposition.

Dans la littérature et dans les recherches menées jusqu'à présent, nous trouvons principalement deux facteurs qui attendent à l'optimalité de ce type de formation à distance : 1°) il y a un important problème de décrochage dû au sentiment d'isolement que l'apprenant ressent pendant la formation ; 2°) il y a des difficultés consécutives à l'utilisation des outils mis à disposition des apprenants pour suivre la formation (Licoppe, 2007). Cet article s'intéresse à l'intersection de ces deux phénomènes. En effet, nous nous demandons quels peuvent être les éléments qui font qu'une FOAD ne donne pas toujours les résultats attendus chez les apprenants, en portant particulièrement notre attention sur l'usage des outils au service de la perception sociale et sur le rôle que ces outils ont dans ce type de dispositif. Nous observons également quelles sont les activités que le sujet poursuit et si celles-ci ont un impact sur la réussite à la formation.

Nous présenterons d'abord les aspects théoriques et les recherches qui ont déjà abordé ce sujet, en particulier les notions Formation Ouverte à Distance (FOAD), d'apprentissage collaboratif, de conflit sociocognitif et de perception sociale dans le cas des plates-formes de e-learning. La deuxième partie de l'article sera consacrée à la présentation des hypothèses. Dans la troisième partie, nous détaillerons la méthodologie mise en œuvre pour la collecte des données et leur analyse. Dans une quatrième partie, nous présenterons les résultats pour, dans une cinquième partie, discuter de ces résultats et les mettre en relation avec les hypothèses préalablement formulées. Enfin, une dernière partie conclura l'article en soulignant les points forts et les points faibles de cette recherche.

## II. Éléments théoriques

### A. La Formation Ouverte à Distance (FOAD) et apprentissage collaboratif

L'évolution de la FOAD est fortement liée à celle des technologies et à leur diffusion dans les pays les plus industrialisés. La FOAD repose désormais exclusivement sur internet et ce qu'il offre en matière de communication écrite et orale (via le courrier électronique, les chats ou les visioconférences) et également sur la facilité avec laquelle deux personnes, ou plus, peuvent partager et échanger des documents en temps réel et à distance.

Le développement des FOAD, via des plates-formes d'apprentissage collaboratif, a progressivement pris en considération le besoin de flexibilité lié, par exemple aux contraintes d'un certain nombre d'étudiants qui doivent conserver une activité professionnelle pour financer leurs études, ou les nécessités logistiques dues à la l'emplacement géographique de certains apprenants (Trestini, Coulibaly, Rossini, Christoffel, Pacurar & Gilles, 2012).

La notion d'apprentissage collaboratif naît dans les années 1990, grâce au développement de la première génération de ce type plates-formes, héritée des premiers outils de travail collaboratif. Ces prototypes permettaient le dépôt de documents sur lesquels plusieurs personnes travaillaient simultanément. Elles donneront par la suite naissance aux ENT (Environnements Numériques de Travail). Au moment où l'apprentissage collaboratif se banalise, un nouveau discours sur les

technologies informatisées commence à promouvoir l'ordinateur comme le moyen de communiquer et de collaborer à une « construction sociale de la connaissance ». Selon cette idée, les technologies informatisées peuvent être avantageusement employées comme outils d'apprentissage « actif et interactif » (Bricault, 2011).

Au-delà de ce discours promotionnel, nous devons faire état de quelques-unes des difficultés récurrentes qui empêchent cette modalité d'enseignement ou de formation d'aboutir à ses objectifs. En effet, les apprenants à distance font face à des phénomènes tels que :

- la perte de motivation due à un sentiment d'isolement ;
- la difficulté de se construire une identité dans le groupe, qui se traduit par une incapacité à « trouver sa place » au sein du groupe ;
- les difficultés techniques liées aux logiciels ou aux fonctionnalités de la plate-forme mis à disposition.

C'est surtout à ces difficultés d'ordre relationnel que nous nous intéressons ici. Nous cherchons à comprendre quels éléments permettent d'assurer une meilleure perception des autres et à mesurer l'éventuelle influence de ces éléments sur les résultats obtenus par les apprenants.

Au cours des trente dernières années, nous avons vu s'opérer un changement dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage au niveau des institutions scolaires qui tentent de passer d'une vision transmissive de l'enseignement, seul détenteur des savoirs, à une approche centrée sur l'apprentissage par le sujet de type collaboratif et socialement construit. Les théories à la base de cette pratique sont à chercher dans le socioconstructivisme, et le constructivisme dont les fondateurs respectifs sont Vygotsky et Piaget, et dont les principes fondamentaux sont les suivants :

Les connaissances sont construites par l'apprenant en fonction des structures cognitives du sujet, de son expérience et du contexte dans lequel les connaissances seront utilisées.

Les connaissances font l'objet d'une négociation dans le cadre d'interactions verbales marquées par la collaboration et la coopération entre les différents sujets engagés dans la tâche. En effet, les sujets sont amenés à confronter leurs représentations de la réalité et leurs visions du monde grâce à un processus de négociation sociale.

Les approches pédagogiques qui se réclament de ces principes misent donc sur les interactions entre l'apprenant et son environnement social, pour donner un sens aux situations d'apprentissage (Tomlinson & Henderson, 1995) et pour rendre possible la construction et l'acquisition de nouvelles connaissances. Comme Audran et Simonian (2009) le soulignent, les systèmes informatiques comme les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH) offrent un contexte d'apprentissage qui ne peut plus être considéré comme neutre. En effet, au même titre que les situations d'apprentissage traditionnelles, l'individu apprenant est influencé non seulement par le scénario d'apprentissage, mais aussi par les relations internes, médiatisées par les outils de communications, qui se manifestent au sein du système d'apprentissage.

Henri et Lundgren-Cayrol (2001) définissent l'apprentissage collaboratif comme « une démarche active et centrée sur l'apprenant, qui se déroule dans un environnement où il peut exprimer ses idées, articuler sa pensée, développer ses propres représentations, élaborer ses structures cognitives et faire une validation sociale de ses nouvelles connaissances. » (p. 184).

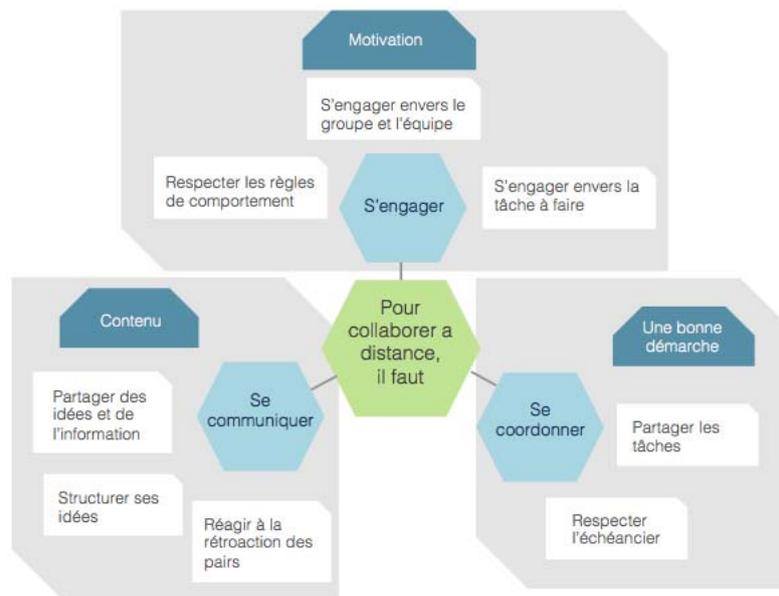
Dans le schéma qu'elles proposent (cf. figure 1), elles mettent l'accent sur les trois activités fondamentales à l'aboutissement d'une FOAD :

1. La communication autour des contenus doit favoriser un échange d'idées et d'informations ; elle doit faciliter la structuration des idées au sein de la communauté d'apprentissage et permettre la rétroaction des participants.
2. L'engagement personnel et la motivation sont nécessaires afin de garantir le respect des

règles de la communauté d'apprentissage, par égard pour le groupe et pour un bon aboutissement de la tâche prescrite.

3. Une bonne coordination entre les membres de la communauté d'apprentissage est fondamentale pour la répartition des tâches et pour le respect des échéances afin que la finalisation du travail s'effectue comme prévu.

**Figure 1 : Le processus d'apprentissage collaboratif et de collaboration selon Henri et Lundgren-Cayrol (p. 184).**



Selon Henri et Lundgren-Cayrol (2003), la composante « sociale » de l'apprentissage joue un rôle fondamental. Ces mêmes auteurs montrent en quoi le processus d'apprentissage est aussi bien individuel que collectif et en quoi il met en action deux types de négociations qu'elles expliquent ainsi : « La négociation individuelle prend la forme d'une interaction entre les structures cognitives élaborées par l'apprenant et la réflexion critique, métacognitive, qu'il mène sur ses propres connaissances. La négociation à caractère social permet à l'apprenant de revoir et restructurer ses représentations individuelles pour les adapter à la culture du milieu » (p. 19).

## **B. Les outils de communication au service de la perception sociale et du conflit sociocognitif**

Parmi les fonctionnalités disponibles sur certaines plates-formes de formation à distance, nous trouvons des outils qui permettent l'interaction entre les participants. Il s'agit des outils de communication synchrone et asynchrone à travers lesquels les apprenants peuvent échanger des messages, des documents et toute autre information. Ces interactions procurent à l'apprenant un sentiment de présence de la communauté d'apprentissage, d'intensité variable selon la situation, selon la quantité et de la qualité de l'interaction avec les autres : on parle, dans ce cas-là de téléprésence.

On définit la téléprésence, dans le cadre d'un environnement virtuel, comme la perception de la présence d'un ou plusieurs individus qui sont physiquement et géographiquement distants. Cette forme de présence résulte de la rapidité des moyens de communication et à la généralisation de leur usage (courriel, chat, forum, conférences audiosynchrones, etc.). Il ne s'agit toutefois pas de reproduire, grâce à la technologie, une situation au plus proche d'une situation classique

d'apprentissage en présence, mais plutôt de concevoir des dispositifs de formation à distance capables de tirer des bénéfices de la distance (Jacquinot, 1993). Ce phénomène de téléprésence alimente la perception sociale de l'apprenant au sein de la plate-forme.

Nous définissons la perception sociale (appliquée aux communautés d'apprentissage) comme la perception, propre d'un individu, de la présence des autres participants à la formation qui se manifeste par le nombre, l'intensité et la qualité des interactions et des relations qui se construisent entre les participants (Short, Williams & Christie, 1976). Ce phénomène de perception ne caractérise pas seulement les FOAD, mais au contraire il se vérifie dans les situations d'apprentissage traditionnelles (classes, amphithéâtres, etc.). Une bonne perception de la communauté d'apprentissage permet de construire des relations de confiance et de stabilité qui motivent les participants à faire pour les autres ce qu'ils attendent pour eux-mêmes (Sarason, 1974). Encore, McMillan et Chavis, (1986) parlent du sentiment d'appartenance comme d'un vécu dont les membres d'un groupe font l'expérience : il s'agit d'un lien de confiance et d'une conscience du fait que ses propres besoins et ceux des autres seront satisfaits grâce à un investissement réciproque. Selon Ng (2001), la formation d'un sentiment de communauté, déclenchée par une importante perception sociale au sein de la formation à distance, influence positivement l'apprentissage collaboratif et la motivation à travailler en équipe et à apprendre. Cependant l'une des solutions utiles, afin de créer ce lien entre les participants, serait d'augmenter la quantité et la qualité des interactions entre les individus (Moller, 1998 ; Rovai, 2002).

Par conséquent, nous définissons le sentiment d'isolement comme le ressenti propre d'un individu qui ne perçoit aucune, ou que de faibles interactions avec les membres de la communauté d'apprentissage à laquelle il est supposé appartenir dans une formation à distance. Ce sentiment est l'une des causes les plus fréquentes des abandons en formation à distance. D'autres raisons sont à chercher dans les obstacles techniques à surmonter pour manipuler des logiciels ou la difficulté de se rendre disponible, alors qu'il y a des obligations familiales ou professionnelles toujours plus urgentes que la formation elle-même (Cookson, 1990).

A la différence de ces dernières difficultés que nous venons de citer, le problème de l'isolement est beaucoup plus délicat, car il recouvre des facteurs psychologiques de l'apprenant et, pour cette raison, il est beaucoup plus difficile d'intervenir pour le résoudre. Évidemment, « l'établissement de liens sociaux dans la communauté éducative nous semble être un antidote à l'inquiétude que ressent l'apprenant esseulé. Il s'agit ici aussi bien des liens qui agissent entre pairs que ceux qui se rapportent aux relations entre apprenants et enseignants » (Faerber, 2003 ; p 2). Nous fondons nos hypothèses sur ce concept et ce phénomène qui est à la base de nos observations et de nos analyses. Nous nous inspirons en particulier du travail de Richardson et Swan (2003) sur la relation perçue avec autrui dans un enseignement en ligne, mais aussi de l'échelle et du questionnaire de Gunawardena et Zittle, (1997) qui permettent de mesurer la perception qu'un apprenant a par rapport à l'activité produite dans le dispositif de formation à distance.

### III. Hypothèses

À travers cette étude, nous voulons comprendre quel est l'impact du sentiment d'isolement sur la réussite de l'apprenant à la formation. Nous sommes face à deux questions fondamentales :

Le fait d'avoir à sa disposition des outils de perception sociale synchrone et asynchrone (chat, forum, partage de document), a-t-il une influence sur le sentiment d'isolement ressenti par l'individu apprenant ?

Le sentiment d'isolement peut-il influencer la réussite de la formation même ?

Ces questions nous amènent à formuler deux hypothèses :

1. L'usage des outils de communication et de perception sociale au sein d'un dispositif de

FOAD influence le sentiment d'isolement ressenti.

2. Le sentiment d'isolement ressenti par l'apprenant a un impact négatif sur la réussite à la formation.

#### **IV. Méthodologie**

##### **A. Terrain et participants**

Notre observation porte sur un enseignement à distance via Moodle sur deux années universitaires (2011-2012 et 2012-2013). La population étudiée est constituée des étudiants qui ont choisi de participer à cette formation proposée en option. L'échantillon est composé de dix-huit personnes, cinq d'entre elles appartenant à la promotion 2011-2012 et les treize autres appartenant à la promotion 2012-2013. Nous avons proposé un questionnaire à dix étudiants (dont quatre de promotion 2011-2012 et six de la promotion 2012-2013) afin de recueillir des données quantitatives. Une interview ouverte a été proposée aux huit personnes restantes, afin de compléter l'étude avec des données qualitatives. Les étudiants concernés ont entre 22 et 40 ans, avec un âge moyen de 27 ans.

Les participants ont été dans un premier temps divisés trois équipes de travail dont le but pour chacune était pour de cet exercice était de constituer un dossier proposant une solution à une problématique inhérente à l'apprentissage scolaire qui a été explicité au préalable par le tuteur.

##### **B. Procédé d'observation**

Nous avons traduit et adapté le questionnaire de Richardson et Swan (2003). Le questionnaire se présente sous la forme d'une échelle de Likert de présence sociale déjà testée et utilisée par Gunawardena et Zittle (1997). Les questions interrogent les apprenants sur leur sentiment d'isolement et sur la perception sociale ressentie pendant la formation à distance (voir annexes).

Nos questions introductives concernent l'âge, le sexe et le degré de familiarité de chaque participant avec les formations à distance. Suit une partie composée de trois séries de questions fermées sous forme d'affirmations auxquelles il faut donner son degré d'accord. Pour finir, nous proposons des questions ouvertes dans lesquelles l'apprenant peut rendre compte de son expérience de manière plus exhaustive. Ce questionnaire peut être soit auto-administré par les participants à la formation, soit administré par le chercheur. Nous avons complété notre observation par des entretiens qui, n'étant pas structurés, laissaient libre l'interviewé d'exprimer son propre ressenti vis-à-vis de l'expérience d'apprentissage. Pour la récolte des données, nous avons effectué une observation directe et longitudinale de cette formation grâce à la possibilité d'avoir accès à tous les comptes, aux rapports de traçabilité et au suivi en temps réel de la formation. Cette observation avait comme objet l'activité des étudiants au sein de la plate-forme : notamment nous avons accès aux chats, aux forums, et aux documents de travail collectif qui étaient déposés dans Moodle.

Le protocole complet s'est déroulé comme suit :

phase 1 : entretien exploratoire en vue de la finalisation du questionnaire avec un participant à la formation de l'année 2011-2012 et analyse des traces de l'année universitaire 2011-2012 ;

phase 2 : entretiens face-à-face ou par téléphone avec 5 participants de la formation de l'année 2011-2012 et administration du questionnaire ;

phase 3 : recueil des traces de l'année 2012-2013 et observations en temps réel de la formation à distance en tant qu'« enseignant non intervenant » sur la plate-forme Moodle . Grâce à cette observation, nous avons pu répartir l'échantillon en trois catégories selon leur activité et taux de présence dans la plateforme (faible, normale, importante).

phase 4 : entretiens individuels face à face ou par téléphone avec 13 participants à la formation de l'année 2012-2013 et administration du questionnaire.

Pour apprécier le sentiment d'isolement nous avons croisé les réponses aux questions sur la qualité et la quantité des interactions entre les étudiants d'abord, puis entre étudiants et tuteur et enfin sur le degré de satisfaction relatif à la formation. Dans un deuxième temps, nous avons croisé le degré de satisfaction avec les interactions effectives que les étudiants ont eues entre eux (variable « Présence à la FOAD), repérables dans les statistiques et les rapports d'activité de la plate-forme Moodle.

Plus difficile et délicat est le cas du concept de réussite : ce concept est très difficile à définir dans ce type de formation, car elle ne se réduit pas seulement à la note finale. C'est pour cette raison que, dans le questionnaire, nous avons demandé aux étudiants de nous dire ce que signifie « la réussite » à cette formation pour eux-mêmes et nous posons la même question à l'enseignant responsable du cours. Les différences de représentation entre enseignant et étudiants, mais aussi les compétences acquises par les étudiants dans la formation sont pour nous des éléments révélateurs de la réussite de la formation même.

## **V. Résultats**

Nous présentons les résultats en commençant par l'analyse des réponses aux questions une à une sous la forme de tris à plat. Puis nous croisons ces mêmes réponses avec la variable présence dans la formation à distance. Pour finir, nous analysons quelques-uns des propos recueillis à l'occasion des entretiens.

### **A. Tris à plat**

Les participants à la formation pensent majoritairement que l'enseignement à distance en ligne est un excellent moyen d'interaction. Ils se sentent à l'aise dans la conversation à travers les outils de communication de la plate-forme (6 personnes sur 10).

Les participants sont généralement à l'aise pour accéder au cours ; une fois qu'ils y ont accédé, ils ont l'impression d'être au sein d'une communauté en ligne (7 personnes sur 10). À ce propos, ils ressentent globalement que le tuteur participe à la création d'un sentiment de communauté en ligne, en encourageant les discussions au sein de la plate-forme. La quasi-totalité de l'échantillon se sent à l'aise avec les discussions proposées au sein de la plate forme (9 personnes sur 10).

En ce qui concerne les relations entre les participants à la formation à distance, nous observons que les étudiants se sentent à l'aise dans les interactions avec les autres (6 personnes sur 10). L'échantillon se divise en deux en ce qui concerne le ressenti de la justesse d'interprétation de leur point de vue par les autres participants. De même, seulement la moitié de l'échantillon arrive à avoir une perception individualisée de chaque participant à la formation.

Nous constatons aussi que les participants à la formation ne sont pas satisfaits de leur apprentissage (7 sur 10) et jugent cette formation de mauvaise qualité. Nous analyserons ces résultats à la lumière des entretiens qualitatifs que nous avons faits par la suite.

Nous avons aussi interrogé les personnes sur leur préférence concernant les outils de communication les plus utilisés et les plus efficaces selon leur expérience. Les résultats indiquent que le chat entre les étudiants et le tuteur est l'outil considéré comme le plus efficace pour la clarification des questions individuelles et la répartition du travail de groupe (8 personnes sur 10).

Le Forum trouve aussi une place de choix parmi les outils de communication utilisés dans la formation. En effet, les étudiants apprécient les aspects de consultation asynchrone et la possibilité de poser de questions et d'y trouver une réponse sans que les autres membres de la communauté soient connectés à la plateforme (7 personnes sur 10).

Le wiki est considéré comme un outil ambivalent. Seulement 5 personnes sur 10 pensent c'est utile à l'apprentissage, tandis que les autres y voient la possibilité de ne pas l'utiliser pour finaliser la tâche.

Seulement 3 personnes sur 7 sont persuadées de l'efficacité du travail individuel. Les autres jugent le travail en groupe plus adapté et efficace pour apprendre.

En ce qui concerne les activités réalisées entre la constitution du dossier et l'examen final, les étudiants disent que la constitution du dossier et une activité motivante alors que l'évaluation est vécue comme un prétexte à l'attribution d'une note « peu représentative » du travail réel.

Cette question de l'évaluation constitue un résultat important et inattendu : en effet tuteur et étudiants ont une représentation de la « réussite » à cette formation qui est complètement discordante. Même si en début de formation le tuteur avait effectivement présenté les critères et les modalités d'évaluation, les étudiants n'avaient pas saisi ces modalités en décalage avec leur représentation « traditionnelle » de l'évaluation.

Nous avons ensuite essayé de comprendre quel est l'impact de la présence et de l'activité des participants à la FOAD sur le ressenti personnel et la perception de l'environnement.

## B. Tris croisés

Nous pouvons remarquer que les personnes qui ont une présence modérée et importante sur la plateforme pensent que l'apprentissage en ligne est un excellent moyen d'interaction (6 personnes sur 10). Ceux qui ont une présence faible sont en désaccord avec les premiers (2 sur 10) (cf. tableau I).

**Tableau I : Question « L'enseignement à distance en ligne est un excellent moyen d'interaction » croisée avec « présence FOAD »**

		Présence sur la FOAD			Total
		Faible	Modérée	Importante	
1. L'enseignement à distance en ligne est un excellent moyen d'interaction	je suis tout à fait d'accord	0	0	0	0
	je suis d'accord	0	0	2	2
	je suis assez d'accord	0	3	1	4
	je suis plutôt en désaccord	2	0	1	3
	je suis en désaccord	0	0	1	1
	je suis tout à fait en désaccord	0	0	0	0
Total		2	3	0	10

Ces mêmes personnes qui ont une présence modérée et importante sur la plateforme déclarent se sentir à l'aise dans la conversation et la manipulation des outils de communication (6 personnes sur 10). Ceux qui ont une présence faible sont en désaccord avec les premiers (2 sur 10) (cf. tableau II).

**Tableau II : Question « Je me sens à l'aise dans la conversation à travers les outils de communication sur la plate-forme » croisée avec « présence FOAD »**

		Présence sur la FOAD			Total
		Faible	Modérée	Importante	
2. Je me sens à l'aise dans la conversation à travers les outils de communication sur la plate-forme	je suis tout à fait d'accord	0	0	0	0
	je suis d'accord	0	1	2	3
	je suis assez d'accord	0	0	3	3
	je suis plutôt en désaccord	1	1	0	2
	je suis en désaccord	0	1	0	1
	je suis tout à fait en désaccord	1	0	0	1
Total		2	3	5	10

Les personnes qui ont une présence importante ou modérée sur la plateforme déclarent être à l'aise lors de leur accès à ce cours (7 personnes sur 10). Ceux qui ont une présence faible sur la plate-forme sont en désaccord avec les premiers (2 sur 10) (cf. tableau III, page suivante).

**Tableau III : Question « Je me sens à l'aise quand j'accède à ce cours » croisée avec « présence FOAD »**

		Présence sur la FOAD			Total
		Faible	Modérée	Importante	
3. Je me sens à l'aise quand j'accède à ce cours	je suis tout à fait d'accord	0	0	0	0
	je suis d'accord	0	1	3	4
	je suis assez d'accord	0	1	2	3
	je suis plutôt en désaccord	1	1	0	2
	je suis en désaccord	1	0	0	1
	je suis tout à fait en désaccord	0	0	0	0
Total		2	3	5	10

Les personnes qui ont une présence importante ou modérée sur la plateforme déclarent avoir l'impression d'être membres d'une communauté d'apprentissage en ligne (7 personnes sur 10). Ceux qui ont une présence faible à la FOAD sont en désaccord avec les premiers (2 sur 10) (cf. tableau IV).

**Tableau IV : Question « Au sein de cette formation, j'ai l'impression d'être au sein d'une communauté en ligne » croisée avec « présence FOAD »**

		Présence sur la FOAD			
		Faible	Modérée	Importante	Total
4. Au sein de cette formation, j'ai l'impression d'être au sein d'une communauté en ligne	je suis tout à fait d'accord	0	1	1	2
	je suis d'accord	0	1	3	3
	je suis assez d'accord	0	0	2	2
	je suis plutôt en désaccord	0	1	0	1
	je suis en désaccord	1	0	0	1
	je suis tout à fait en désaccord	1	0	0	1
Total		2	3	5	10

Indépendamment du degré de présence sur la plate-forme, l'échantillon se divise en deux entre ceux qui pensent que le tuteur a participé à la création d'un sentiment de communauté en ligne et ceux qui ne sont pas d'accord avec cette affirmation (cf. tableau V).

**Tableau V : Question « L'enseignant participe à la création d'un sentiment de communauté en ligne » croisée avec « présence FOAD »**

		Présence sur la FOAD			
		Faible	Modérée	Importante	Total
5. L'enseignant participe à la création d'un sentiment de communauté en ligne	je suis tout à fait d'accord	0	0	1	1
	je suis d'accord	1	0	1	2
	je suis assez d'accord	0	2	1	3
	je suis plutôt en désaccord	0	1	2	3
	je suis en désaccord	1	0	0	1
	je suis tout à fait en désaccord	0	0	0	0
Total		2	3	5	10

La quasi-totalité des personnes se sent à l'aise dans les discussions proposées sur la plate-forme (9 personnes sur 10) (cf. tableau VI, page suivante).

**Tableau VI : Question « Je me sens à l'aise en participant aux discussions proposées sur la plateforme » croisée avec « présence FOAD »**

		Présence sur la FOAD			
		Faible	Modérée	Importante	Total
6. Je me sens à l'aise en participant aux discussions proposées sur la plate-forme	je suis tout à fait d'accord	0	0	0	0
	je suis d'accord	0	0	2	2
	je suis assez d'accord	2	3	2	7
	je suis plutôt en désaccord	0	0	0	0
	je suis en désaccord	0	0	1	1
	je suis tout à fait en désaccord	0	0	0	0
	<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>10</b>

Toutes présences confondues sur la plate-forme, les étudiants sont de l'avis que le tuteur encourage les discussions au sein de la formation (cf. tableau 7).

**Tableau VII: Question « Le professeur encourage les discussions au sein de la formation » croisée avec « présence FOAD »**

		Présence sur la FOAD			
		Faible	Modérée	Importante	Total
7. Le professeur encourage les discussions au sein de la formation	je suis tout à fait d'accord	0	1	1	2
	je suis d'accord	1	1	2	4
	je suis assez d'accord	1	0	0	1
	je suis plutôt en désaccord	0	0	1	1
	je suis en désaccord	0	0	1	1
	je suis tout à fait en désaccord	0	1	0	1
	<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>10</b>

Les personnes qui ont une présence importante ou modérée sur la plateforme, déclarent être plus à l'aise dans l'interaction avec les autres membres de la formation (6 personnes sur 10). Ceux qui ont une présence faible à la FOAD sont en désaccord avec les premiers (2 sur 10) (cf. tableau 8).

**Tableau VIII: Question « Je me sens à l'aise dans l'interaction avec les autres participants à la formation » croisée avec « présence FOAD »**

		Présence sur la FOAD			Total
		Faible	Modérée	Importante	
8. Je me sens à l'aise dans l'interaction avec les autres participants à la formation	je suis tout à fait d'accord	0	1	0	1
	je suis d'accord	0	1	2	3
	je suis assez d'accord	0	1	1	2
	je suis plutôt en désaccord	1	0	2	3
	je suis en désaccord	1	0	0	1
	je suis tout à fait en désaccord	0	0	0	0
Total		2	3	5	10

Toutes présences confondues sur la plateforme, l'échantillon se divise en deux, entre ceux qui perçoivent leur point de vue comme bien interprété par les autres membres de la communauté et ceux qui ont l'impression inverse (cf. tableau 9, page suivante).

**Tableau IX : Question « Je sens que mon point de vue est bien interprété par les autres participants à la formation » croisée avec « présence FOAD »**

		Présence sur la FOAD			Total
		Faible	Modérée	Importante	
9. Je sens que mon point de vue est bien interprété par les autres participants à la formation	je suis tout à fait d'accord	0	0	0	0
	je suis d'accord	0	2	1	3
	je suis assez d'accord	1	0	1	2
	je suis plutôt en désaccord	0	1	2	3
	je suis en désaccord	0	0	0	1
	je suis tout à fait en désaccord	1	0	0	1
Total		2	3	5	10

La perception d'autrui ne dépend pas de la présence sur la plate-forme. L'échantillon est divisé en deux entre ceux qui arrivent à avoir une perception détaillée des autres membres de la communauté et ceux qui ne l'ont pas (cf. tableau 10).

**Tableau X : Question « J'arrive à avoir une perception individualisée et précise pour chaque participant à la formation (dans mon groupe de travail) » croisée avec « présence FOAD »**

		Présence sur la FOAD			
		Faible	Modérée	Importante	Total
	je suis tout à fait d'accord	0	0	0	0
10. J'arrive à avoir une perception individualisée et précise pour chaque participant à la formation (dans mon groupe de travail)	je suis d'accord	1	1	1	3
	je suis assez d'accord	1	0	1	2
	je suis plutôt en désaccord	0	2	2	4
	je suis en désaccord	0	0	1	1
	je suis tout à fait en désaccord	0	0	0	0
Total		2	3	5	10

Le sentiment de qualité des apprentissages ne dépend pas non plus de la présence sur la plate forme (cf. tableau 11).

**Tableau XI : Question « Je juge mon apprentissage au sein de cette formation de bonne qualité » croisée avec « présence FOAD »**

		Présence sur la FOAD			
		Faible	Modérée	Importante	Total
	je suis tout à fait d'accord	0	0	0	0
	je suis d'accord	0	0	2	2
11. Je juge mon apprentissage au sein de cette formation de bonne qualité	je suis assez d'accord	1	1	0	2
	je suis plutôt en désaccord	0	1	2	3
	je suis en désaccord	1	1	0	2
	je suis tout à fait en désaccord	0	0	1	1
Total		2	3	5	10

Enfin, globalement les participants à la formation déclarent de ne pas avoir satisfait aux attentes en matière d'apprentissage sans différence entre les différents niveaux de présence au sein de la FOAD (cf. tableau 12, page suivante).

**Tableau XII : Question « Cette formation à distance a satisfait mes attentes en matière d'apprentissage » croisée avec « présence FOAD »**

		Présence sur la FOAD			
		Faible	Modérée	Importante	Total
12. Cette formation à distance a satisfait mes attentes en matière d'apprentissage	je suis tout à fait d'accord	0	0	0	0
	je suis d'accord	0	0	0	0
	je suis assez d'accord	0	2	1	3
	je suis plutôt en désaccord	0	1	3	4
	je suis en désaccord	2	0	0	2
	je suis tout à fait en désaccord	0	0	1	1
Total		2	3	5	10

Nous allons maintenant analyser quel est l'impact de la variable « réussite », sur les représentations et sur le ressenti des personnes qui ont suivi cette formation.

En termes de note finale à la formation, les résultats se présentent de la façon suivante : 2 étudiants n'ont pas validé la formation (note de 9/20), 3 étudiants ont atteint la moyenne (note de 10 et 11/20) et seulement 5 étudiants ont obtenu des bons résultats (note de 13 et 14/20). En analysant l'impact de la variable « réussite » avec les douze autres variables liées à la perception et au ressenti personnel sur la plateforme, nous ne trouvons pas d'influence entre ces deux éléments.

### C. Entretiens

Suite à l'analyse des entretiens, nous y avons repéré des grands thèmes : leur positionnement vis-à-vis de l'expérience de FOAD, leur idée de la réussite dans le cadre d'une formation à distance, les raisons qui les ont poussés à choisir cette formation et leur appréciation de l'expérience vécue. Nous les présentons par la suite.

A la question concernant les activités faites dans le cadre de la formation (dossier, examen, chat) « pourquoi jugez-vous ces activités comme les plus efficaces ? » les étudiants font état de préférences complémentaires au sujet des différents outils utilisés. En effet les étudiants préfèrent la communication synchrone qui favorise une communication simultanée pendant les sessions de travail collectif alors qu'en même temps, ils préfèrent poser les questions cruciales dans un forum qui permet de garder une trace de l'information consultable à tout moment. Un autre avantage de la communication asynchrone consiste en la possibilité de laisser un temps de réflexion plus important qu'avec la communication synchrone.

Nous avons demandé aux étudiants de nous donner leur propre définition de la « réussite ». Ils répondent globalement que « réussir » dans cette formation consiste à arriver à utiliser correctement les outils de communication. Ils ne sont que très peu à considérer la réussite comme la réussite à l'examen. Il est intéressant de noter que les étudiants considèrent le simple fait d'être arrivé au bout de la formation comme une réussite en elle-même. Nous voyons, ici, une différence entre l'idée que les étudiants se font de la « réussite » et celle de l'enseignant. En effet, le concepteur-tuteur de la formation pense que réussir consiste en une coopération qui amène l'équipe à trouver la solution idéale pour résoudre une situation problème. Même s'il affiche dans la présentation de cet enseignement ses critères d'évaluation, les étudiants pensent que réussir à cette formation consiste à apprendre à bien utiliser les outils de communication, afin d'arriver à avoir un échange d'information

efficace avec le reste de la communauté en ligne ou leur équipe de travail.

Concernant les raisons qui ont poussé les étudiants à s'inscrire à cette formation, l'échantillon se divise entre ceux qui souhaitaient suivre une formation depuis chez eux en autonomie et ceux qui étaient curieux de vivre une nouvelle expérience de formation. La délocalisation de la formation est l'aspect ressenti comme le plus bénéfique.

Nous avons demandé aux étudiants de nous fournir des adjectifs décrivant leur expérience de formation : nous avons eu cinq adjectifs positifs (efficace, bonne, adaptée, cordiale, enrichissante) et deux adjectifs négatifs (limitée, inutile). Concernant l'adjectif décrivant leur interaction avec le tuteur, nous avons eu trois adjectifs positifs (riche, efficace, bonne) et deux adjectifs négatifs (lourde, explosive). Ce résultat est intéressant si on le croise avec la question concernant l'appréciation de la formation qui a été globalement négative.

A cet égard, les étudiants ont spontanément mentionné des difficultés dans la gestion des informations et de la communication sur la plateforme, en raison de la présence de propos parasites n'ayant rien à voir avec la formation, dans les tours de rôle : phrases ironiques ou blagues difficiles à comprendre.

## VI. Discussion

Cette étude présente quelques limites, notamment dans le nombre réduit questionnaires exploités. Les répondants fréquentaient par ailleurs la même université et pouvaient, dans certains cas, communiquer en dehors de la formation. Cela diminue en quelque sorte la représentativité de l'échantillon, mais ne porte pas atteinte à la reproductibilité de tels résultats dans des circonstances comparables.

Cela dit, les questionnaires nous ont donné une vision d'ensemble des attitudes les plus communes. L'observation des interactions sur la plate-forme nous a informé sur les comportements réels des apprenants à distance. Cela nous a permis de mettre en évidence des convergences, mais aussi des contradictions entre les éléments relatifs aux logs, les déclarations et les comportements observés. Finalement, avec les entretiens individuels, face à face ou par téléphone, nous avons pu comprendre la signification des réponses apportées au questionnaire. Même avec un petit échantillon, nous avons pu disposer d'une certaine richesse et d'une certaine épaisseur, grâce à la variété de nos observations.

Concernant notre première hypothèse (l'usage des outils de communication et de perception sociale au sein d'un dispositif de FOAD influence le sentiment d'isolement ressenti par l'individu même), les étudiants qui ont participé à cette formation ressentent globalement le sentiment d'appartenir à une communauté en ligne. La perception des autres est facilitée par des outils comme le chat et les forums. Les chats en classe virtuelle sont particulièrement appréciés en raison de l'intensité de l'activité d'apprentissage, facilitée aussi par la présence de l'enseignant en tant que médiateur pendant ces sessions collectives. En ce qui concerne le forum, cet outil est apprécié pour la possibilité qu'il offre de le consulter et de poser des questions à tout moment.

S'agissant du sentiment d'isolement, nous avons des résultats qui contredisent la tendance générale observée en FOAD. En effet, les étudiants interrogés déclarent ne pas ressentir de sentiment d'isolement. Nous pouvons proposer deux explications à ce résultat :

- Cette formation à distance est bien organisée et bien conçue. Les participants arrivent à avoir une perception des autres grâce à l'usage des outils de communication. De fait, le problème de l'isolement social et de l'insuffisance de la perception des autres ne se pose pas. Même si cette situation – c'est-à-dire le fait de ne pas ressentir l'isolement social - constitue une des conditions de l'aboutissement d'une formation à distance, nous n'avons pas de propos recueillis lors des entretiens qui validerait cette explication.
- Pendant ces mêmes entretiens ; les étudiants déclarent avoir choisi cette formation pour pouvoir travailler en autonomie et dans les moments qu'ils préféreraient. Pour eux, le fait de ne

pas devoir dépendre d'un créneau horaire et d'un lieu donné est considéré comme un avantage non négligeable. Ils sont conscients que dans une formation à distance ils ne bénéficient pas des avantages d'une communication face à face, mais après avoir fait le bilan entre cet élément et les autres aspects de la formation, ils ont librement choisi de s'y inscrire. C'est pour cela que le sentiment d'isolement n'est pas marqué pour eux. Il est probable que les avantages compensent les inconvénients.

En outre, nous observons une influence entre l'usage des outils de communication et la perception des autres dans la formation. En effet, plus les personnes utilisent les outils de communication (par conséquent, plus leur présence est importante sur la plate-forme), plus ils arrivent à avoir une perception des autres membres de la communauté d'apprentissage en ligne.

Concernant la deuxième hypothèse (le sentiment d'isolement ressenti par l'apprenant a un impact négatif sur la réussite de la formation), nous ne pouvons ni la vérifier ni la falsifier, compte tenu du fait que parmi les participants à la formation nous n'avons pas pu approfondir ce ressenti personnel.

Nous avons aussi observé que les personnes qui ont souhaité participer à cette étude sont les plus engagées dans la formation. En fait, parmi les étudiants très peu ont échoué à la formation. Par contre, parmi les personnes qui n'ont pas choisi de participer à cette recherche, le taux d'abandon et de non-réussite est beaucoup plus élevé (8 personnes sur 10 n'ont pas validé la formation).

Il n'y a par ailleurs pas de lien entre réussite et perception sociale dans le cas précis de cette formation. En effet, indépendamment de la note obtenue, les participants à la formation ressentent une bonne présence sociale au sein de la plate-forme. Par contre, un lien est à établir entre les personnes qui ont bien su se servir des outils de communication et la réussite.

Les étudiants affirment que la réussite à une formation ouverte à distance réside dans l'usage optimal des outils de communication, ce qui par analogie, pourrait revenir à dire que réussir à apprendre la géométrie réside dans l'usage optimal de la règle et du compas. Ici, en effet, les outils pour réussir une formation ou pour résoudre un problème sont considérés comme une partie de l'apprentissage même. Cette différence débouche sur une nouvelle question qui interroge les apprentissages en ligne avec des moyens numériques. Outre le sentiment d'isolement, quelle est la place des représentations de la réussite dans l'engagement des apprenants dans une formation en ligne ?

Comme nous l'avons déjà dit, nos hypothèses n'ont pu être ni vérifiées ni réfutées. Cependant, elles alimentent le débat sur l'importance de la présence des autres au sein d'une formation. Cette présence est-elle une exigence réelle dans le sens que l'individu, pour apprendre, aurait besoin d'avoir des interactions avec des personnes réelles ? Si oui, quelle est la fréquence idéale pour une bonne coordination entre les participants à une formation à distance ?

## Références

Audran, J. et Simonian, S. (2009). *Etudier les communautés d'apprenants en ligne : quel agencement des méthodes de recherche ?* Education & Formation, e-290. [En ligne] <http://ute3.umh.ac.be/revues/include/download.php?idRevue=6&idRes=31>

Bricault, M. (2011). Les tableaux blancs interactifs : fonctionnalités et pédagogie. *Clic, Bulletin collégial des technologies de l'information et des communications*, 76.

Cookson, P. (1990). Persistence in Distance Education. In M. G. Moore & al. (Eds.), *Contemporary Issues in American Distance Education* (pp. 192–203). Oxford: Pergamon Press.

Faerber, R. (2003). Groupement, processus pédagogiques et quelques contraintes liés à un environnement virtuel d'apprentissage. Dans Desmoulins, C., Marquet, P. et Bouhineau, D. (dir.), *Environnement Informatiques pour l'Apprentissage Humain. Actes de conférence EIAH 2003, Strasbourg*. [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/edutice-00000137/document>

- Gunawardena, C.N. & Zittle, F.J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *The American Journal of Distance Education*, 11(3), 8-26.
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2003). *Apprentissage collaboratif à distance*. Sainte-Foy Presses de l'Université du Québec.
- Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies*. Centre de recherche LICEF.
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance. *Revue Française de Pédagogie*, 102, 5-67.
- Karsenti, T. et Fievez, A. (2013). *L'iPad à l'école. Guide pratique pour les enseignants*. Québec, QC : Grand-Duc.
- Licoppe, C. (2007). *De la communication interpersonnelle aux communautés épistémiques : le développement des TIC et l'enracinement du paradigme de la distribution*. Hermès, 47, 59-68.
- Marquet, P. (2010). Obstacles to use ICTs in training and consequences for the development of e-learning and m-learning. *Education, Knowledge & Economy*, 4(3), 183-192.
- McMillan, D.W., & Chavis, D.M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23.
- Moller, L. (1998). Designing communities of learners for asynchronous distance education. *Educational Technology Research and Development*, 46, 115-122.
- Ng, K.C. (2001). *Using e-mail to foster collaboration in distance education*. *Open Learning*, 16, 191-200.
- Richardson, J. C. et Swan, K. (2003). Examining presence in on-line courses on relation to students' perceives learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 68-88
- Rovai, A.P. (2002). Development of an instrument to measure classroom community. *Internet and Higher Education*, 5(3), 197-211.
- Sarason, S.B. (1974). *The psychological sense of community: Perspective for community psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. London: John Wiley and Sons.
- Tomlinson, H. et Henderson, W. (1995). Computer supported collaborative learning in school. A distributed approach. *British Journal of Educational Technology*, 26(2), 131-140.
- Trestini M., Coulibaly B., Rossini I., Christoffel E., Pacurar E. et Lemire G. (2012). *Evaluation du dispositif d'Enseignement à Distance à l'Université de Strasbourg* (rapport de recherche). Strasbourg, France : Université de Strasbourg, Laboratoire de recherche LISEC.
- Trestini, M. (2012). Causes de non-usage des TICE à l'Université : des changements ? Cas des enseignants du supérieur. *Recherches et Educations*, 6, 15-33.