

Apprendre en ligne, une question de participation ?

Is e-learning a question of participation?

Online lernen : eine Frage der Beteiligung ?

Aprender en línea ¿una cuestión de participación?

Jacques Audran et Claudine Garcin



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1534>

DOI : 10.4000/rechercheformation.1534

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2011

Pagination : 63-78

ISBN : 978-2-84788-363-3

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Jacques Audran et Claudine Garcin, « Apprendre en ligne, une question de participation ? », *Recherche et formation* [En ligne], 68 | 2011, mis en ligne le 15 décembre 2013, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1534> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.1534

Apprendre en ligne, une question de participation ?

> **Jacques AUDRAN**

INSA de Strasbourg, laboratoire LGéCo (Laboratoire de génie de la conception), EA 3938

> **Claudine GARCIN**

Université de Provence, UMR P3 ADEF

RÉSUMÉ • Cet article s'intéresse aux pratiques de communication d'étudiants dans le cadre d'enseignements en ligne à l'université. La recherche porte sur deux publics et part de l'hypothèse que la participation sociale en ligne influe sur l'apprentissage à distance. Elle examine donc les liens qui peuvent exister entre la participation à la vie des groupes et la réussite à l'examen pour repérer des phénomènes communs. Les résultats soulignent des relations entre ces variables mais montrent que toutes les « participations » ne se valent pas, ce qui peut donner des indications en termes de pilotage de formation.

MOTS-CLÉS • enseignement à distance, Internet, communication, participation, résultats de l'éducation

À bien des égards, l'enseignement en ligne se généralise. Initialement destiné à un public spécifique souvent très motivé et éloigné des établissements pour diverses raisons – handicap, travail salarié empêchant le suivi des cours, éloignement géographique – il vise désormais l'enseignement de masse. Cet article s'intéresse aux activités des « apprenants en ligne » en portant un regard empirique sur les pratiques communicationnelles d'étudiants qui ont choisi cette modalité de travail. Il est postulé ici que ceux qui forment les enseignants, tuteurs et accompagnateurs en ligne ont tout intérêt à connaître ces pratiques pour cerner de manière plus précise les compétences que mobilisent les apprenants en ligne.

Une des particularités qui distingue les formes télé-électroniques et réticulaires de l'enseignement à distance des plus anciennes, est la possibilité de mener des interactions entre enseignants et étudiants bien plus nourries qu'il n'était possible de le faire dans le cadre de l'enseignement par correspondance ou multimédia traditionnels. C'est cet aspect communicationnel de la formation qui est abordé ici.

1. Enseignement en ligne et activités communicationnelles

Au cours des dernières années, le développement des technologies numériques permettant d'apprendre en ligne a contribué à l'apparition de dispositifs éducatifs de nature assez variée. Certains permettent l'accès à des ressources (informations, médias, logiciels) et le recours à des « environnements numériques » simule souvent des classes virtuelles ou des réseaux d'utilisateurs. L'emploi permanent d'applications informatiques confère à ces dernières un statut de « quasi-prothèse cognitive ». Ce phénomène a été renforcé par la multiplication des matériels mobiles : les ordinateurs portables et les terminaux téléinformatiques en salle de classe, en amphithéâtre ou dans les couloirs se banalisent. Ces supports matériels permettent l'usage d'applications informatiques spécifiques à l'établissement d'inscription qui redessinent par certains aspects son organisation initiale. Ainsi, les ressources didactiques ou architecturales disponibles dans l'enseignement traditionnel sont en quelque sorte réinventées par les concepteurs des environnements virtuels informatiques. Parallèlement, le recours à d'autres ressources qui échappent complètement au contrôle de l'établissement (grâce aux logiciels de communication, aux réseaux sociaux) devient très facile qu'elles soient ou non utilisées dans ses murs.

En conséquence, les étudiants de l'enseignement supérieur, les adultes en formation (mais aussi, de plus en plus souvent, les élèves du primaire ou du secondaire) utilisent désormais une grande variété de matériels (de l'ordinateur fixe au téléphone mobile) et d'outils logiciels (plateformes mises à leur disposition, documents, consignes s'appuyant sur un scénario, exercices, encyclopédies en ligne et textes divers, etc.). Ils recourent également massivement aux courriels, aux forums et à divers autres moyens de communication pour mener à bien leurs activités d'étude. Ainsi, dans notre société électro-informatique, les réseaux sociaux (Facebook, Twitter) et la téléphonie mobile sont-ils devenus des outils jouant un rôle dans la sphère privée tout autant que dans les échanges relatifs à la formation ?

Alors que les recherches du siècle précédent se sont pendant longtemps préoccupées du design et de l'efficacité des artefacts de présentation d'information et d'entraînement aux tâches, les chercheurs s'intéressent actuellement de plus en plus fréquemment aux pratiques d'étude effectives des publics lorsqu'elles sont numériquement instrumentées par des outils de communication. Les possibilités éducatives et formatives qu'offrent les moyens de communication numériques asynchrones (forum, courriel, etc.) montrent les points aveugles de notre centration quasi-exclusive sur l'étude des situations éducatives de face à face en présence. La circulation, soudain visible, des informations entre étudiants sur les réseaux nous rappelle que les pratiques (informationnelles et communicationnelles) qui se déroulent en dehors du temps de l'école et de l'université ont été rarement étudiées. Les transformations profondes de l'environnement scolaire et universitaire

dues au développement de l'informatique ne peuvent donc que nous inciter à nous interroger sur les fonctions réelles que remplissent ces dispositifs.

2. S'intéresser aux apprenants et à leur « participation »

Les facteurs de réussite des apprenants en ligne vont être abordés dans cette partie. Nous nous intéresserons principalement à leurs pratiques afin de mieux cerner la manière par laquelle ils recourent aux outils communicationnels dont sont dotés les environnements actuels. Ces éléments peuvent fournir aux formateurs d'enseignants des pistes à exploiter pour organiser leurs enseignements en ligne.

Parmi l'ensemble des activités des apprenants, nous nous intéresserons à la « participation » communicationnelle qu'elle soit dictée par des consignes ou spontanée. Pour aborder cette thématique, l'anthropologie cognitive, du fait de son intérêt prononcé pour l'étude des situations éducatives collectives instrumentées, nous apporte un cadre théorique. Ainsi, Lave et Wenger (1991) ont proposé l'idée, en s'appuyant sur l'analyse synthétique d'un ensemble de recherches ethnographiques, que tout apprentissage serait lié à une forme de participation légitime (*peripheral legitimate participation*) au sein de groupes partageant des buts et des activités d'échange (Lave & Wenger, 1991). Wenger (1998) renforcera cette idée en soutenant que la participation est une part intrinsèque de l'apprentissage. Cet apprentissage situé a trouvé ses thuriféraires parmi les chercheurs intéressés par les formes d'apprentissage en relation avec les échanges sur les forums électroniques¹. Ces travaux sont en cohérence avec les principes du CSCL (*Computer Supported Collaborative Learning*, Koschmann, 1996) qui reposent sur l'idée d'une collaboration nécessaire au sein des groupes d'apprenants au sein de « zones de coopération » (Peraya, 1999). En outre, ils alimentent l'idée que le partage d'intérêts et de buts communs, et tout particulièrement les buts d'apprentissage, donne de l'importance aux échanges dans divers registres : informatifs, argumentatifs, socio-affectifs² propres à une « communauté d'apprenants » (Dillembourg *et al.*, 2003).

Les situations d'apprentissage dans ce cadre virtuel réunissent les participants et donnent localement et concrètement forme à leur(s) projet(s) (Garcin, 2009). L'usage d'instruments autorise la communication aussi bien pour le partage des idées que pour mener à bien des projets d'action. Cela fait dire à Hrastinski (2009), dans un article théorique pour la revue *Computers and education*, que l'on peut assimiler « la participation en ligne » à de « l'apprentissage en ligne ». Hrastinski argumente en soulignant que le maintien d'une relation active entre apprenants et enseignants-tuteurs *via* un environnement informatique à l'aide de soutiens

1 Nous appellerons « forum » le dispositif asynchrone qui permet à la fois de lire et mettre des messages, et de les conserver au sein d'un ensemble thématique structuré.

2 Dans leur article Nardi, Ly et Harris (2007) notent que la présence de l'émotion dans les conversations liées à l'apprentissage serait un facteur favorisant pour ce dernier.

matériels et psychologiques traduit un engagement en formation ne se limitant pas à une simple communication écrite ou orale.

Pour étayer cette argumentation, il s'appuie sur la thèse selon laquelle l'activité des bénéficiaires passifs (*passive recipients* ou *lurkers*) serait presque aussi bénéfique que celle des contributeurs actifs (*posters*). Le fait que les individus ne contribuent pas activement à un forum ne doit pas être assimilé à un désengagement. En effet, pour eux, la lecture ne peut être considérée comme passive, car lire plus, que ce soit en ligne ou à distance, peut développer un engagement actif et par là une réflexion sur ce qui a été lu.

Par ailleurs, en s'appuyant sur les travaux de Wenger (1998) et de Vonderwell et Zachariah (2005), Hrastinski postule qu'il existe un lien fort entre l'efficacité des apprentissages et la participation en ligne au point que « la participation et l'apprentissage semblent constitutifs l'un de l'autre » (p. 81).

Nous proposons donc, d'une part, de mettre à l'épreuve cette affirmation théorique en examinant les relations qui peuvent exister entre certaines formes de participation dans les forums et des indicateurs d'apprentissage (en l'espèce, les notes obtenues à l'examen terminal de l'enseignement) et, d'autre part, de voir ce que cela implique en termes de pilotage de formation.

3. Deux enseignements 100% à distance recourant aux forums

L'accès aux archives des forums pouvant fournir des indicateurs rétrospectifs, autorise la mise en œuvre d'une méthodologie adaptée. En effet, la possibilité de rapprocher l'activité de communication des étudiants de leurs résultats finaux pour l'enseignement suivi se dessine, à la fois quantitativement et qualitativement. Les interactions asynchrones écrites qui ont lieu grâce aux outils disposés sur les plateformes d'enseignement-apprentissage en ligne fournissent des matériaux de recherche qui se situent à mi-chemin entre le texte écrit et la conversation orale (Sharf, 1999, p. 243). Les interactions disponibles témoignent en quantité ou en qualité d'une activité de communication. En effet, durant cette activité particulière, l'émetteur d'un message tente d'entrer en contact avec des destinataires potentiels qui répondront ou non à son message, de manière quasi-immédiate ou différée. Ces interactions sont donc des indicateurs de « présence à distance » (Weissberg, 1999) et, finalement, de « participation » dont on peut tirer des informations, notamment pour évaluer l'engagement en formation des étudiants. Considérées en tant qu'éléments constitutifs de « banques de données » à la portée des acteurs, ces interactions représentent aussi « la mémoire des activités » qui pourra être utilisée aussi bien par les participants que par les chercheurs pour repérer les événements marquants de l'apprentissage en ligne³.

3 Notons cependant que sur les plateformes *eLisa* et *Moodle* qu'utilisent les participants, les archives sont accessibles à tous les participants ainsi qu'un moteur de recherche local et spécifique.

Deux analyses, principalement quantitatives, sont effectuées dans cet article. L'une porte sur un public de troisième année de licence en sciences de l'éducation et l'autre sur des étudiants non-bacheliers préparant le Diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU). Dans le premier cas, il s'agit d'étudier les échanges effectués sur un forum sur une période de douze semaines, durée de l'enseignement en ligne (les autres enseignements s'effectuant en présence). Il s'agit de la préparation d'une unité d'enseignement de psychologie qui s'effectue entièrement dans un environnement *Moodle* et qui est sanctionnée par une épreuve ponctuelle finale. Dans le second cas, le public est composé d'étudiants qui préparent le DAEU⁴, équivalent du baccalauréat pour les adultes en reprise d'études. La préparation dure huit mois et s'effectue aussi totalement en ligne sur une plateforme « maison », *eLisa*. Les échanges sur un forum sont également observés, la durée de l'enseignement est de huit mois, et l'examen noté, qui servira d'indicateur, concerne le français, matière partagée par l'ensemble de ces étudiants⁵.

Il ne s'agit pas ici de comparer l'efficacité de deux enseignements forts différents (en termes de publics, de contenus, d'évaluations, etc.). Cela ne serait pas méthodologiquement acceptable et n'apporterait pas d'éclairage sur les questions soulevées. Il est plutôt question ici de cerner d'hypothétiques similitudes au sein des deux schémas de relations établis entre participation et réussite.

Ainsi, par exemple, les observations menées partent toutes deux de l'hypothèse proposée par Hrastinski (2009, p. 78) que « la participation sociale en ligne influe sur l'apprentissage à distance plus que toute autre variable ». Notre hypothèse repose sur l'idée, si cette approche théorique est fondée, qu'il devrait être possible, dans les deux cas, d'observer dans les résultats aux examens des effets de la participation. Cette donnée pourrait alors être prise en compte dans le pilotage de la formation.

4. Résultats

4.1 La connexion, un indicateur d'assiduité assez imprécis

En préalable, il convient de distinguer les pratiques globales de chacun des publics à travers les fréquences de connexion, qui sont souvent affichées sur les plateformes comme un indicateur fiable. L'analyse des connexions à l'environnement⁶ fait apparaître qu'en troisième année de licence la population des étudiants (n=162) se décompose en une majorité (56%) qui se connecte à la plateforme plus d'une fois par semaine en moyenne, un peu plus du tiers des étudiants y accède environ une fois par semaine et seulement 5% se connectent plus irrégulièrement. L'analyse des connexions appliquée aux étudiants de DAEU (n=74) fait ressortir qu'un quart

4 Ce Diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU) est préparé dans le cadre du consortium *Pegasus* regroupant huit universités partenaires.

5 Les trois autres matières préparées dans le DAEU sont laissées au choix des étudiants.

6 MCnx est la moyenne hebdomadaire des connexions d'accès à la plateforme.

seulement se connecte plus d'une fois par semaine. La majorité (43 %), elle, se connecte une fois par semaine en moyenne et les deux tiers de ces étudiants se connectent très irrégulièrement, ce qui constitue un ensemble de différences en matière de pratiques d'accès (voir tableau 1).

Ces différences très significatives⁷ en matière de fréquence de connexion peuvent s'expliquer par la durée de la formation des étudiants de licence qui s'effectue de manière très dense en 12 semaines et celle des DAEU qui s'étale sur dix-huit mois

| Groupe/ Connexions | MCnx >1 f/s | 1,99 f/s > MCnx ≥ 1 f/s | MCnx < 1 f/s |
|-----------------------|----------------|----------------------------|-----------------|
| Licence 3 (n=162) | 56% (91) | 39% (63) | 5% (8) |
| DAEU (n=74) | 24% (18) | 43% (32) | 33% (24) |

Tableau 1 : Fréquence des connexions à l'environnement informatique selon les deux publics

Une durée d'étude assez courte semble induire une assiduité plus importante que lorsque la durée d'étude est de huit mois. D'autres facteurs peuvent intervenir. Ainsi, l'expérience de l'enseignement universitaire des étudiants de licence peut laisser penser que ces derniers ont acquis une certaine autonomie durant les premières années passées à l'université. Inversement, les étudiants de DAEU étant majoritairement des adultes salariés, la régularité de leurs études peut être perturbée par des contraintes professionnelles ou familiales. Par ailleurs, si nous nous référons à Michinov et ses collaborateurs (2011) qui ont mené des recherches dans ce sens, on peut aussi, supposer que la « procrastination peut influencer la capacité de l'apprentissage en ligne » (2011, p. 243). Enfin, ces interprétations peuvent être biaisées également par des pratiques d'étudiants qui, ayant quelques difficultés à accéder à Internet, choisiraient de procéder à l'impression des contenus sans se soucier d'exploiter l'intégralité des possibilités des environnements informatiques⁸.

L'indicateur « connexion » doit donc être pris avec de grandes précautions, en particulier si les tuteurs veulent en tirer un indice d'engagement en formation, l'assiduité apparente pouvant dépendre de nombreux autres facteurs. Ce point semble confirmé par les corrélations entre le nombre de connexions et la note de l'examen final (de l'UE en ligne « psychologie » pour les étudiants de licence, et de « français » pour les étudiants du DAEU) qui sont à peine significatives ($r=0.31$ pour les premiers et $r=0.24$ pour les seconds⁹).

7 $\chi^2=39,71$; ddl : 2 ; $p<0,01\%$.

8 Un questionnaire portant sur l'équipement informatique de ces étudiants montre cependant que le taux d'étudiants déclarant être peu connectés est inférieur à 2% pour les étudiants de licence et de 1% pour les étudiants de DAEU.

9 Compte tenu du nombre d'observations, r avoisine un risque d'erreur de 1% pour les étudiants de licence et de 5% pour ceux du DAEU.

Selon notre hypothèse de départ, l'étude de la participation communicationnelle peut contribuer à cerner l'engagement des deux publics de façon plus précise.

4.2 La participation active à la vie des forums

La simple « consultation » des forums pouvant poser les mêmes problèmes de significativité, il nous semble pertinent d'analyser une autre modalité d'accès aux outils de communication. Ce sont, ici, les messages « postés » sur le forum de l'environnement¹⁰ qui font l'objet d'un recensement¹¹. Les représentations graphiques ci-dessous font apparaître le nombre de messages envoyés. Ainsi, les figures montrent les rapprochements possibles entre le nombre de messages « postés » par les étudiants et la note obtenue à l'examen final¹².

La figure 1 permet d'isoler une population d'étudiants ayant émis entre trois et douze messages (cadre « a ») qui a obtenu une bonne réussite à l'examen. Il est également visible sur la ligne de base que des étudiants communiquant peu ou pas (moins de trois messages) réussissent à obtenir des notes moyennes, bonnes, voire très bonnes. Une forte émission de messages n'est pas non plus la garantie de bonnes notes : deux étudiants fortement communicants n'ont que des notes moyennes (cadre « b »). Il existe des cas particuliers comme cet étudiant (cadre « c ») qui aurait pu appartenir au cadre « a » compte tenu du nombre de messages émis, mais n'obtient finalement que 5 sur 20 à son examen. Faute de données qualitatives précises, il n'est pas possible de savoir si cette observation traduit une forme de « bavardage » ou des appels à l'aide non entendus face à des difficultés.

Si les étudiants majoritaires sont peu ou pas communicants au sens de l'émission de messages, rien n'indique qu'ils ne soient pas des observateurs assidus du forum. Ce point sera vérifié plus loin. À ce stade, nous pourrions dire que si la majorité des étudiants cultive une certaine réserve, ceux qui participent raisonnablement à la vie du forum (au sens de l'écriture de messages) obtiennent majoritairement une note qui se situe au-delà de 11,5/20.

Maintenant, si on examine la réussite au DAEU à l'aune de l'émission des messages par les étudiants, on obtient une représentation proche, à condition de ne prendre en compte que les étudiants ayant obtenu une réussite complète au diplôme en une année (ils sont notés « • » ; cadre « a' »). Nous retrouvons ainsi, dans la figure 2, les grands communicants aux résultats médiocres (cadre « b' ») et les exceptions (cadre « c' ») qui étaient déjà repérables dans la figure 1.

10 Pour les étudiants de licence, il s'agit du forum de l'UE, pour ceux du DAEU les messages sont postés sur le forum général de l'environnement.

11 Nous avons également fait le décompte des étudiants « initiateurs » de fils de discussion qui représente un sous-ensemble de la population des « posteurs », mais comme cet indicateur entretient un coefficient de corrélation r supérieur à 0.6 avec les étudiants « posteurs », nous ne l'étudions pas spécifiquement.

12 Ces diagrammes ne mentionnent pas le travail de communication réalisé par les enseignants.

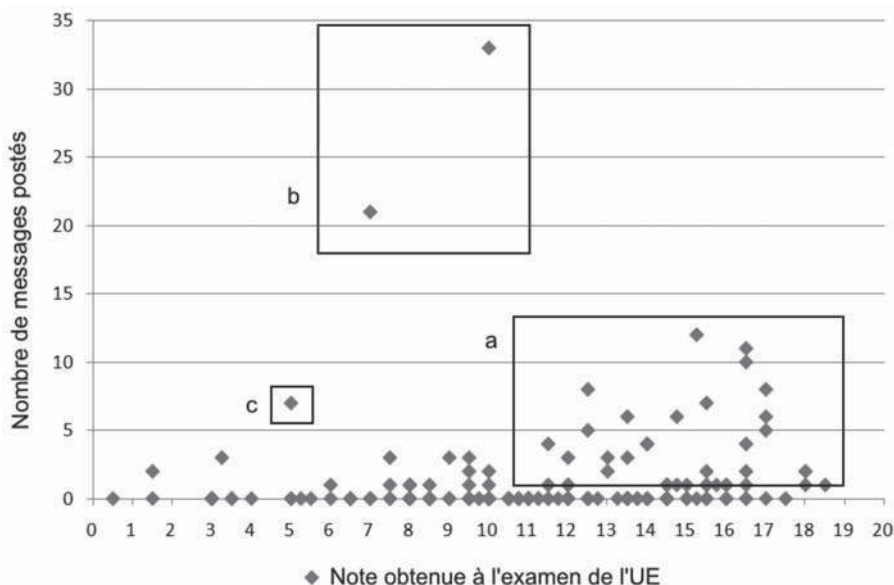


Figure 1 : Note obtenue à l'examen final de l'UE psychologie de licence selon le nombre de messages « postés » (n=162)

Comme le DAEU peut se préparer en quatre ans, la réussite partielle (une seule matière obtenue et réussie, les étudiants étant notés « □ ») est difficile à rapprocher de l'émission des messages, la période observée ne couvrant pas l'ensemble du cursus de ces étudiants. Par contre, les étudiants en échec aux notes faibles (notés Δ) coïncident clairement avec ceux qui ne communiquent pas.

Les ressemblances entre les deux schémas sont frappantes, même si à ce stade de la recherche, ni la figure 1, ni la figure 2 ne donnent d'indication sur les pratiques participatives des étudiants se situant sur (ou à proximité, pour les DAEU) de la ligne de base (c'est-à-dire celles qui indiquent les notes des étudiants qui ne « postent » pas de messages).

Il est donc nécessaire d'introduire ici un élément discriminant complémentaire. Nous pouvons réaliser un décompte des étudiants seulement *lurkers* (ou *passive recipients*), que nous appellerons ici les « zyeuteurs »¹³, en retirant de l'ensemble des usagers du forum¹⁴ les étudiants « posteurs ». Pour l'UE de licence, nous avons ainsi 107 « zyeuteurs » contre 55 « posteurs » (66% vs 34%) ; pour le DAEU nous obtenons 45 « zyeuteurs » et 29 « posteurs » (61% vs 39%). Ici également, la durée de la formation semble influencer sur le nombre de « posteurs », une formation longue entraînant un ratio de « posteurs » plus important.

13 Le terme *lurkers* étant difficile à traduire, nous avons préféré « zyeuteurs » à d'autres traductions plus littérales (badauds, ou voyeurs, par exemple) trop connotées en français.

14 Il s'agit de l'ensemble des étudiants ayant utilisé l'outil « forum » à l'exclusion des tuteurs et enseignants.

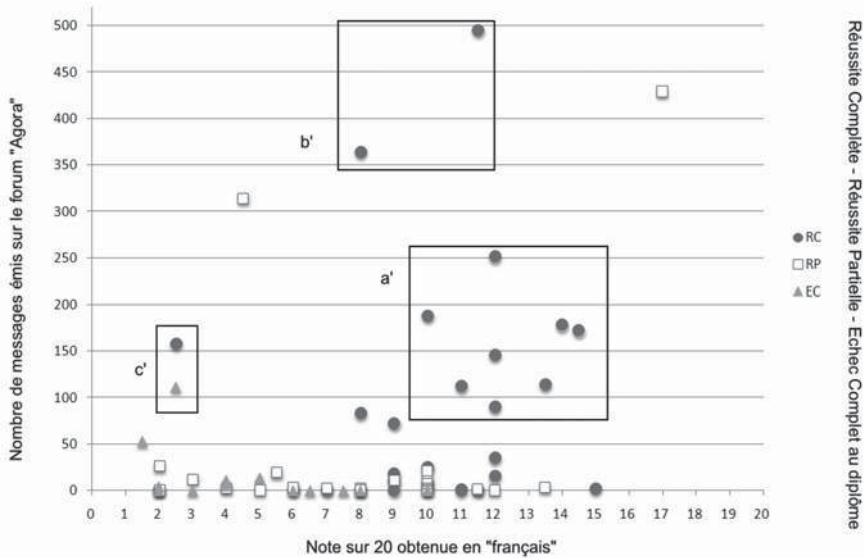


Figure 2 : Note obtenue à l'examen final de français au DAEU selon le nombre de messages « postés »¹⁵ (n=74)

4.3 Les participations active et passive

Nous avons ensuite étudié les résultats en fonction de ces deux types de participation pour rester en cohérence avec Hrastinski (2009) qui souligne que la participation passive reste une forme d'activité propice aux apprentissages en ligne.

En premier lieu, il faut souligner une corrélation plus importante entre le nombre de lectures de messages du forum par les « zeyuteurs » et la note de l'examen final : $r=0.42$ pour les étudiants de licence et $r=0.37$ pour ceux de DAEU que pour les « posteurs ». Dans ces deux enseignements, la lecture des messages et l'activité de voyeur sont donc globalement propices à la réussite à l'examen. Il n'apparaît cependant pas très utile de produire ici des diagrammes qui sont fort semblables aux figures 2 et 3.

Il semble plus intéressant de repérer les proportions respectives de « zeyuteurs » et de « posteurs » selon la note obtenue, ce qui suppose de produire une distribution comparée de ces populations par rapport à la note d'examen.

Présentée sous la forme d'effectifs d'étudiants, l'activité « invisible » des « zeyuteurs » sur les figures 1 et 2 apparaît ici en relation avec les notes obtenues. Nous pouvons observer classiquement un mode autour des notes centrale et proche de la médiane. À l'inverse, pour les « posteurs », le mode est plus inhabituel et se

¹⁵ Les cercles représentent des étudiants obtenus une « réussite complète » durant l'année, les carrés une « réussite partielle » (une seule matière obtenue du fait de l'étalement des études sur plusieurs années), et les triangles un « échec complet » au DAEU.

situé plutôt autour de notes situées entre 15 et 17/20 pour une médiane de 14/20. Ce résultat représente une plus value de 1 à 3 points chez les « posteurs » seulement.

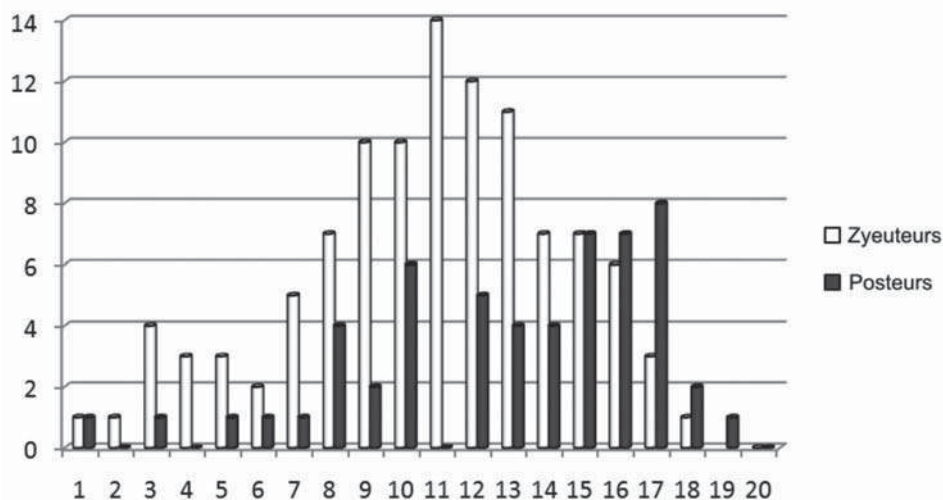


Figure 3 : Comparaison des distributions d'effectifs d'étudiants en fonction de la note obtenue à l'UE psychologie de licence selon qu'ils sont « zyeteurs » ou « posteurs »

Il serait bien sûr imprudent d'en déduire que poster des messages permet de meilleurs résultats. En effet, le mode secondaire à 11/20 des « posteurs », ainsi que les effets de la surenchère en matière d'émission de messages notée dans l'analyse des figures 1 et 2, n'incitent pas à l'affirmer.

En revanche, il existe une hypothèse plus « didactique » qui consiste à supposer que le groupe des « posteurs » correspond aux étudiants qui sont déjà plutôt de « bons élèves » et sont plutôt enclins à utiliser systématiquement l'ensemble des ressources mises à disposition par l'institution et à prendre des initiatives. En conséquence, dans cette optique, il faudrait comprendre que les outils de communication favorisent au bout du compte ceux qui, de toutes façons, auraient eu de bonnes notes. Il ne faut donc pas écarter l'hypothèse que les outils de communication renforcent des inégalités préexistantes (Albero & Kaiser, 2009), ce que laisse suspecter la présence du mode à 17/20 (mais l'absence de pré-test et de post-test qui mesurerait la plus-value en termes de connaissances ne donne pas l'occasion de vérifier fermement cette hypothèse). Toutefois, l'importance des effectifs autour des notes moyennes ne rend pas cette hypothèse complètement crédible non plus.

Il faut donc émettre une troisième hypothèse, complémentaire de la précédente : ce n'est pas la présence du dispositif en lui-même mais l'expérience antérieure et les compétences préalablement acquises par les étudiants « posteurs » en matière d'usage des outils informatiques de communication qui jouent un rôle déterminant dans les notes centrales. Le lien entre pratique assidue d'Internet et caractère intensif

d'usage des forums (Audran, 2010, p. 132) donne un argument qui va également dans ce sens. L'usage des forums aurait alors tendance à amplifier une inégalité préexistante d'ordre instrumental et peut-être, indirectement, d'origine sociale.

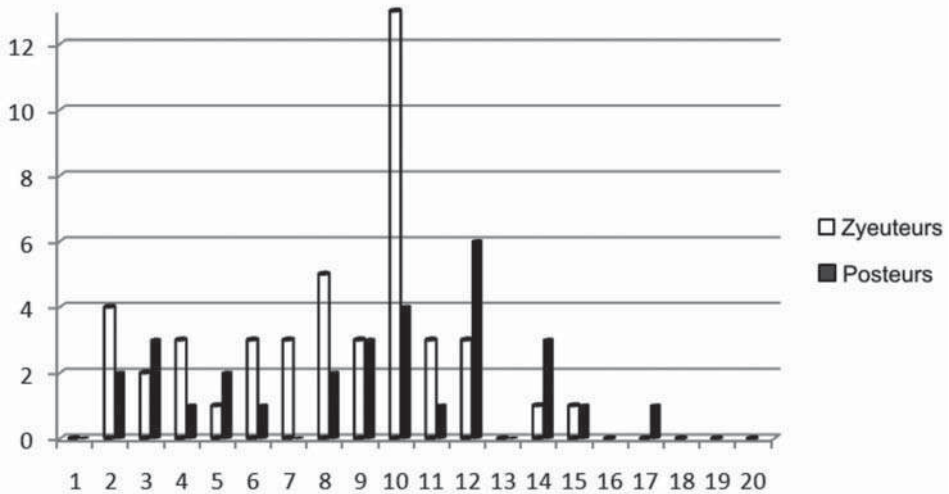


Figure 4 : Comparaison des distributions d'effectifs d'étudiants de DAEU en fonction de la note obtenue en français selon qu'ils sont « zeyuteurs » ou « posteurs »

L'observation de la distribution des étudiants observateurs et « posteurs » en fonction des notes obtenues en DAEU de la figure 4 montre des parentés intéressantes avec la figure 3. Comme dans cette dernière, les deux distributions se recouvrent partiellement et se distinguent par un « décalage » des résultats, qui, sans être aussi net que chez les étudiants de licence montre que ceux de DAEU, quand ils sont « posteurs », (médiane de 10/20) obtiennent des notes légèrement supérieures à celles des plus silencieux (médiane de 9/20). Mais notons que ce décalage est inférieur de 2 points à celui de la figure 2.

Des différences plus importantes apparaissent. Les observateurs se caractérisent ici par un mode à 10/20 particulièrement dominant (sans doute une note assez symbolique dans le cursus du DAEU) et le fait qu'ils sont quasi-absents dans les notes supérieures à 12 (contrairement à la courbe des observateurs du forum de licence qui décroissait progressivement). Les notes basses (<8/20) sont en nombre plus important ici et les effectifs des « posteurs » (en tenant compte du rapport d'effectifs 61/39) ne se distinguent pas de manière significative de ceux des observateurs.

5. Discussion

Cette étude reste à poursuivre. Sa faiblesse majeure est de ne pas introduire de nuance entre les différents types de messages, tels que ceux proposés par Henri (1992). L'interprétation des données peut difficilement reposer uniquement sur une question de quantité ou de proximité alors que la nature des messages

échangés joue d'évidence un grand rôle, certains d'entre eux étant majoritairement informatifs (de type questions et réponses) et d'autres plus conversationnels. Le choix qui a été fait ici étant de se centrer sur les aspects quantitatifs, des recherches seront donc à mener sur les aspects qualitatifs.

Cette cartographie à plat ne faisant pas intervenir de variable temporelle, il manque clairement une composante dynamique à cet ensemble qui pourrait apporter des éclairages complémentaires. Il serait intéressant d'identifier les différentes phases de participation tant pour les « posteurs » que les « zyeuteurs », comme par exemple, le temps ou le nombre de connexions, les périodes laissant apparaître un accroissement ou un amoindrissement de la participation.

Le dernier point critiquable est le suivant : une enquête menée auprès des « zyeuteurs » nous renseignerait sur la participation passive de ces derniers. Questionner les « zyeuteurs » sur les raisons qui les mènent à rester cachés nous permettrait de savoir s'ils n'utilisent pas d'autres canaux de communication qui échappent à nos observations.

L'aspect positif de cette étude montre à quel point les échanges asynchrones sur les forums sont importants dans la poursuite d'une formation en ligne, que cette participation des étudiants soit « active » (messages postés) ou « passive » (messages seulement consultés). Cela attire notre attention sur l'utilité de l'activité de communication qui correspond sans doute à un besoin de « présence à distance » souvent signalé (Weissberg, 1999 ; Jacquinet-Delaunay, 2000). Ce besoin nécessite d'être pris en compte par les enseignants, les tuteurs et les accompagnateurs.

Enfin, il serait intéressant d'observer l'évolution des pratiques dans le temps, le ratio du nombre de consultation sur le nombre d'envoi de messages semblant différer d'une formation longue à une formation courte. Même si les données ne permettent pas de l'affirmer catégoriquement, il fait peu de doute que les pratiques des personnes accompagnant les étudiants (tuteurs, enseignants en ligne) encouragent ou non la prise de parole. Nous pourrions ainsi regarder ce qui se passe du côté de ces acteurs : quel est leur niveau d'implication dans les discussions et l'impact de celui-ci en termes de participation et de réussite ? Il serait donc éclairant d'examiner de près ces actions (attitude réactive ou proactive, soutien apporté, etc.) pour en analyser la nature.

Conclusion

Bien que la majorité des étudiants ne participe pas de manière active sur les forums, il semble exister une relation entre cette forme particulière de participation et la réussite à l'examen. Toutefois, alors que cette activité est distribuée de manière assez « normale » chez les « zyeuteurs », elle est plus facile à mettre en relation avec la réussite aux examens chez les « posteurs ». La prise d'initiatives en termes de communication semble donc entretenir un rapport avec la réussite à l'examen.

Cependant, il n'est pas sûr que cette relation ne témoigne pas de la capacité à réussir d'une population particulière, celle des autodidactes (Albero & Kaiser, 2009) ou celle des étudiants très motivés et déterminés qui réussissent habituellement bien dans toute formation. En conséquence, les enseignants, tuteurs ou accompagnateurs, doivent veiller à ce que les initiatives prises soient diffusées, relayées, pour ne pas être, au bout du compte, uniquement bénéfiques aux participants les plus attentifs.

Le fait que la majorité des étudiants soit silencieuse n'est pas très surprenant. Il n'en est pas autrement dans les situations classiques. Cependant, notre étude montre que ce « silence » n'équivaut pas à une attitude systématiquement passive. Le poids de l'activité de veille, ou de « lecture seule » dans la réussite incite à attirer l'attention des tuteurs en formation sur le crédit à accorder aux informations qui circulent et à veiller explicitement à ce que chaque apprenant puisse en comprendre l'importance.

Pour finir, il semble que ce soient bien les « situations » que vivent les étudiants en ligne, et tout particulièrement celles qui relèvent de la participation, qui doivent être considérées comme des facteurs, plus que les dispositifs pédagogiques en eux-mêmes. Ce sont ces situations que les tuteurs et autres accompagnateurs doivent repérer et évaluer dans leur portée éducative, et qui doivent les inciter à intervenir auprès des apprenants.

Si les systèmes informatiques nous apportent grâce à leurs potentiels de stockage, de traitement, de restructuration et de présentation de nouveaux terrains pour apprendre, faire apprendre, produire et échanger des idées, ce type de recherche rappelle, au bout du compte, que la fertilité des situations éducatives des réseaux dépend fondamentalement de la capacité des apprenants et des formateurs à interagir.

Jacques AUDRAN

jacques.audran@insa-strasbourg.fr

Claudine GARCIN

claudine.garcin@educaix.com

BIBLIOGRAPHIE

- ALBERO B. & KAISER A. (2009). « Attitudes et préférences des usagers face à la formation ouverte et à distance. Les leçons d'une enquête », *Distances et savoirs*, vol. VII, n° 1, p. 31-37.
- AUDRAN J. (2010). *Dispositifs et situations. Contribution à l'étude anthropologique et communicationnelle des environnements d'apprentissage en ligne dans l'Enseignement supérieur*, note d'HDR, université Paris-Descartes.
- GARCIN C. (2009). *La pratique du piratage suppose-t-elle un apprentissage non institutionnel ?*, mémoire de master de recherche en sciences de l'éducation (non publié), université de Provence.

- HENRI F. (1992). « Computer conferencing and content analysis », in A. R. Kaye (dir.), *Collaborative learning through computer conferencing : the Najaden papers*, Berlin : Springer-Verlag, p. 117-136.
- HRASTINSKI S. (2009). « A theory of online learning as online participation », *Computers & Education*, vol. LII, n° 1, p. 78-82.
- JACQUINOT-DELAUNAY G. (2000). « Le sentiment de présence », *Actes des deuxièmes rencontres Réseaux humains/Réseaux technologiques*, Poitiers. Paris : CNDP, p. 183-191.
- KOSCHMANN T. (1996). « Paradigm shifts and instructional technology : An introduction », in T. Koschmann (dir.), *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm*, Mahwah (NJ): Erlbaum, p. 1-23, disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://dwebct.lanet.lv/doc/koschmanns_paradigm.pdf>, consulté le 23 mars 2012.
- LAVE J. & WENGER E. (1991). *Situated Learning : legitimate peripheral participation*, Cambridge : Cambridge University Press.
- McKENNA K. & BARGH J. (1998). « Coming out in the age of Internet : Identity "Demarginalization" through virtual group participation », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. LXXV, n° 3, p. 681-694.
- MICHINOV N., BRUNOT S., LE BOHEC O. *et al.*, (2011). « Procrastination, participation, and performance in online learning environments », *Computers & Education*, vol. 56, n° 1, p. 243-252.
- NARDI B. A., LY S. & HARRIS J. (2007). « Learning Conversations in World of Warcraft », in *40th Hawaii International Conference on Systems Science*, New York : IEEE Press.
- PERAYA D. (1999). « Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels », in G. Jacquinot-Celaunay & L. Monnoyer (dir.), *Le dispositif : entre usage et concept*, Hermès, n° 25, Paris : CNRS, p. 153-168.
- SHARF B. F. (1999). « Beyond the netiquette. The ethics of doing naturalistic discourse research on the Internet », in S. Jones (dir.), *Doing Internet research : critical issues and methods for examining the net*, Thousand Oaks : Sage, p. 243-256.
- VONDERWELL S. & ZACHARIAH S. (2005). « Factors that influence participation in online learning », *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 38, n° 2, p. 213-230.
- WEISSBERG J.-L. (1999). *Présences à distance : déplacement virtuel et réseaux numériques : pourquoi nous ne croyons plus à la télévision*. Paris : L'Harmattan.
- WENGER E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*, Cambridge : Cambridge University Press.

Abstracts • Zusammenfassungen • Resúmenes

Is e-learning a question of participation?

Abstract • This paper focuses on how students communicate as part of online courses at university. Research targets two groups and assumes that online social participation influences distance learning. It examines the possible links between participation in group life and examination results and seeks to identify common phenomena. Findings reveal connections between these variables but also show that all participations are not of equal worth, which may provide indications in terms of course management.

KEY WORDS • distance learning, Internet, communication, participation, learning outcome

Online lernen : eine Frage der Beteiligung ?

ZUSAMMENFASSUNG • Dieser Artikel befasst sich mit Kommunikationspraktiken von Studenten im Rahmen des Online-Unterrichts an der Universität. Die Forschung betrifft zwei Zielgruppen und geht von der Annahme aus, dass soziale Beteiligung online das Erlernen aus der Entfernung beeinflusst. Sie untersucht also die Beziehungen zwischen der Beteiligung am Leben von Gruppen und dem Erfolg beim Examen, um gemeinsame Phänomene zu unterscheiden. Die Ergebnisse heben Beziehungen zwischen diesen Variablen hervor, zeigen aber auch, dass jede „Beteiligung“ nicht gleichbedeutend ist, was wiederum Daten für die Bildungsführung liefern kann.

SCHLAGWÖRTER • Distanzunterricht, Internet, Kommunikation, Teilnahme, Erziehungsergebnisse

Aprender en línea ¿una cuestión de participación?

Resumen • Este artículo se interesa por las prácticas de comunicación de estudiantes en el marco de enseñanzas en línea en la universidad. La investigación concierne dos públicos y se basa en la hipótesis de que la participación social en línea influye sobre el aprendizaje a distancia. Examina por consiguiente las relaciones que pueden existir entre la participación en la vida de los grupos y el éxito al examen para señalar unos fenómenos comunes. Los resultados ponen de relieve unas relaciones entre estas variables, pero hacen resaltar que todas las “participaciones” no son equivalentes, lo que puede facilitar indicaciones en términos de conducción de formación.

PALABRAS CLAVES • educación a distancia, Internet, comunicación participación, resultado de aprendizaje

