



HAL
open science

Intégrer la dimension socio-affective dans une formation incluant du distanciel : scénarisation et difficultés

Isabelle Tournay

► To cite this version:

Isabelle Tournay. Intégrer la dimension socio-affective dans une formation incluant du distanciel : scénarisation et difficultés. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-01695244

HAL Id: dumas-01695244

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01695244v1>

Submitted on 29 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**Intégrer la dimension socio-affective
dans une formation incluant du distanciel :
scénarisation et difficultés**

**TOURNAY
DABERT
Isabelle**

**Sous la direction de Monsieur Pierre SALAM
Université du Maine**

**UFR LLASIC
Langage, Lettres et Arts du spectacle,
Information et Communication**

**Département
Sciences du langage et Français langue étrangère**

Section Sciences du langage

**Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits
Parcours : Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique Numérique**

Année universitaire 2016-2017

Remerciements

Cette reprise d'études n'a pas été chose facile. Elle a été ponctuée de moments d'angoisse, de frustration mais aussi de joie et de fierté. Elle n'aurait peut-être pas été un succès sans le soutien d'un certain nombre de personnes, à commencer par celui de Viviane Guéraud qui a cru en moi et a validé mon entrée en M2 DILIPEM directement.

En passant du statut d'enseignante à celui d'étudiante, je me suis rendue compte que j'avais oublié qu'apprendre pouvait être émotionnellement difficile. Heureusement, j'ai trouvé un soutien socio-affectif de qualité.

Parmi mes pairs, Mayra a été ma bouée. Dès le premier jour, elle m'a proposé ses cours de M1 - je peux l'avouer aujourd'hui : je ne les ai jamais ouverts ! -, elle a fait preuve d'une grande patience avec moi lors de notre premier projet sur Opale et surtout, elle m'a soutenue quand j'ai eu envie d'abandonner. Merci Mayra pour tout ça et merci pour ton amitié.

Ma famille a été mon refuge et une source de soutien constant. Mes parents, comme à leur habitude, n'ont cessé de m'encourager et de croire en ma réussite. En toute circonstance, je sais que je peux compter sur eux. Je ne les remercierai jamais assez.

Mes filles ont dû s'adapter à un autre rythme de vie, à une maman moins présente. Elles ont été remarquables et sont devenues de belles jeunes filles autonomes.

Se reconverter est un investissement et un vrai projet familial. Cette reconversion n'aurait donc pas été possible sans le soutien inconditionnel de mon mari. Par tous les temps, il a été à mes côtés. Ses paroles réconfortantes m'ont permis de relativiser et de mieux gérer le trop plein de pression. Cette réussite, je la lui dédie !

Alors que le semestre 3 a été pour moi une réelle épreuve, le stage de validation a été du pur bonheur – enfin presque !

J'ai eu la chance d'intégrer une équipe formidable, de rencontrer des personnes passionnées et de bénéficier du cadre idéal pour prendre confiance et finalement voler de mes propres ailes. Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance aux membres de la cellule APPRENDRE devenus des amis :

Merci à Florence pour ses précieux conseils d'ordre professionnel, pour son rire et son langage fleuri !

Merci à Monica pour son aide sur Moodle, pour sa simplicité et son franc parler. Le MoodleMoot 2017 restera pour moi un très bon souvenir...

Un énorme merci à Sassia qui a été pour moi une tutrice idéale par sa présence rassurante, sa qualité d'écoute et sa confiance en moi.

Merci à Lionel L., pour son aide à chacun de mes problèmes techniques, même pour assembler le ventilateur !

Merci à Maxime pour toutes les interrogations et expériences partagées sur les capsules vidéo. Elles ont, sans nul doute, enrichi ce travail de recherche.

Merci à Lionel V. de m'avoir proposé un stage sur mesure et d'avoir constamment repoussé les frontières de ma réflexion.

Je n'oublierai pas de remercier bien évidemment mon directeur de mémoire, Pierre Salam. Il est le seul enseignant à avoir mentionné l'importance de la dimension socio-affective dans ses cours. Ses conseils avisés m'ont permis à chaque fois d'avancer dans ma réflexion et de présenter aujourd'hui un travail cohérent.

Mon stage n'aurait certainement pas été aussi plaisant sans la bonne humeur de Christophe tous les mercredis matins de travail, son ouverture d'esprit et sa curiosité. Merci d'avoir rafraîchi mes connaissances en biologie et de m'avoir fait découvrir le blob !

Merci à Monica, Elodie et Lionel qui ont bien voulu répondre à mes questions. Chacun à sa façon a contribué à enrichir ma réflexion.

Et pour terminer, merci à mes anciens élèves qui ont répondu présents en répondant à mon questionnaire et en le faisant suivre. Merci tout particulièrement à Philippe et Soline qui m'ont autorisée à citer leurs propos.



DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : TOURNAY DABERT

PRENOM : ISABELLE

DATE : 18 août 2017

SIGNATURE :

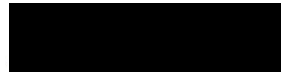


Table des matières

Remerciements	3
Déclaration anti-plagiat.....	5
Table des matières	6
Introduction	8
Partie1	10
1- Le terrain de stage.....	11
1.1- Les acteurs.....	12
1.2- Les actions.....	14
2- Les missions.....	14
2.1- Le Diplôme Inter-Universitaire	15
2.2- Le cours « LaTeX : utilisation avancée ».....	17
2.3- Le projet « capsules »	20
Partie 2	24
1- La dimension socio-affective.....	25
1.1- Définitions	25
1.2- Les éléments constitutifs de la dimension socio-affective	26
2- Qu'entend-on par « présence » ?	29
2.1- Définitions	29
2.2- Les éléments constitutifs de la présence	30
2.2.1- L'accompagnement.....	30
2.2.2- La confiance.....	31
Partie 3	33
1- Notre problématique	34
2- Notre méthode de travail.....	34
2.1- Données recueillies par questionnaire.....	34
2.1.1- Objectif.....	34
2.1.2- Méthode	35
2.2- Données recueillies par entretiens semi-directifs.....	35
2.2.1- Objectif.....	35
2.2.2- Les personnes interviewées	36
2.3- Données recueillies par l'analyse d'un dispositif hybride	36
2.4- Données recueillies par l'analyse de capsules vidéo	36
2.5- Données recueillies lors de journées thématiques et colloques.....	37
3- Synthèse des résultats.....	37
3.1- Les besoins relationnels	38

3.1.1- Différents éclairages.....	39
a) La durée.....	39
b) L'âge	40
c) Le genre	42
3.1.2- Construire un environnement propice.....	44
3.1.2.1- L'accompagnement de l'apprenant.....	46
3.1.2.2- L'accompagnement de l'enseignant	47
3.1.2.3- Les besoins relationnels de l'enseignant	48
3.2- Le plaisir d'apprendre	49
3.2.1- Un besoin de clarté	51
3.2.2- Varier les plaisirs	52
3.3- L'efficience	53
3.3.1- Perception de l'efficacité du E-learning.....	53
3.3.2- Les attentes des apprenants envers l'enseignant	54
3.3.3- Les vidéos pédagogiques.....	57
3.3.4- La liberté de choix	59
Partie 4.....	60
1 – Nos préconisations	61
1.1- Pour l'ingénierie de la formation	61
1.2- Pour les ingénieries de formation et pédagogique	62
1.3- Pour les ingénieries pédagogique et tutorale.....	63
2 – Perspectives	64
Conclusion.....	66
Annexe 1	67
Annexe 2	68
Annexe 3	73
Bibliographie	74
Table des illustrations	76

Introduction

En 2000, la commission européenne prônait « *d'utiliser des technologies multimédias et l'Internet, pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi que les échanges et la collaboration à distance* ». Dix-sept ans plus tard, tous les établissements d'enseignement proposent une « *digitalisation de l'enseignement [qui] fait émerger de nouvelles façons d'enseigner, d'apprendre et de travailler.* » (Djebara et al., 2014, cité par Ghozlane, Deville & Dumez, 2016)

En créant en 2013 le département APPRENDRE (Accompagnement Pédagogique, PRomotion de l'Enseignement Numérique et à Distance pour la Réussite des Etudiants), l'Université Savoie Mont Blanc (USMB) a souhaité donner de la visibilité à sa volonté d'intégrer le numérique dans sa stratégie de développement. Dans son projet stratégique 2016 – 2020, elle a l'ambition de « *développer et moderniser la pédagogie et les technologies numériques appliquées à l'enseignement pour une plus grande flexibilité des modes d'apprentissage, en FI (formation initiale) et FC (formation continue)* » (p.17).

Aujourd'hui, le département APPRENDRE se voit confronté à une demande croissante de la part des enseignants qui, plus ou moins contraints, doivent répondre aux attentes de flexibilité et de mobilité des étudiants et proposer des modalités de formation repensées. L'hybridation ou la mise à distance de cours est en plein essor, mais l'apprentissage va-t-il s'améliorer pour autant ? Cette question fait écho à celle de M. Saint-Onge (1987) : « *Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?* »

Pétrie par notre vécu d'enseignante du secondaire, nous savons à quel point les élèves accordent de l'importance au relationnel avec leurs enseignants. Il nous suffit d'écouter nos enfants, petits ou grands, au retour de leur journée d'école. Leurs commentaires sont très souvent de l'ordre de l'affect : « Le prof de math est super sympa » ou au contraire « J'aime pas le prof de math ». L'intensité de cet affect a des conséquences non négligeables sur l'apprenant et son apprentissage.

En postulant au Master Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique Numérique (DILIPEM) à l'Université Grenoble Alpes, nous y voyions la possibilité d'avoir accès à de nouveaux métiers tout en restant dans mon domaine d'expertise, la pédagogie. Nous y voyions aussi la possibilité de développer de nouvelles compétences dans les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) et ainsi ne pas manquer l'évolution qui était en route et inévitable. Nous étions loin alors de nous douter que, très vite, un sentiment de frustration et une interrogation permanente s'installeraient dans notre tête. Ne plus entendre les "Guten Tag, Frau Tournay" à l'entrée en classe de nos élèves, ne plus pouvoir lire dans leurs yeux leur état émotionnel du moment, bref ne plus rien partager avec eux nous a beaucoup manqué. Ce constat est à l'origine de notre questionnement : comment retrouver ce partage dans des formations à distance ? Comment les étudiants¹ peuvent-ils apprendre sans toute cette Dimension Socio-Affective (DSA) ? Comment créer et maintenir ce lien social avec la contrainte de la distance ?

La dimension socio-affective dans la conception d'un dispositif à distance a été très peu évoquée dans cette deuxième année de Master et nos questions sont restées sans réponse. Le département APPRENDRE nous a offert la possibilité d'y remédier en plaçant nos missions de stage sous cet angle d'approche. Nos interrogations se sont affinées au fil du stage : A-t-on les mêmes besoins relationnels quel que soit l'âge, que l'on soit un homme

¹ Tout au long de ce travail de recherche, nous emploierons les termes d'étudiants, élèves dans le sens générique d'apprenants.

ou une femme ? Quels sont les facteurs qui influent sur ce besoin socio-affectif ? Le plaisir d'apprendre est-il le même en présence ou à distance ? L'apport du numérique dans les dispositifs de formation convient-il à tous les profils d'apprenants ? Existe-t-il une ou des trames scénaristiques qui contribue(nt) à renforcer le lien socio-affectif ? Par quels moyens ? Doit-on prendre en compte la dimension socio-affective pour créer des formations efficaces, engageantes ?

Dans sa thèse intitulée « Dimension socio-affective et abandon en formation ouverte et à distance », C. Dussarps a mis en lumière l'importance des liens entre les acteurs (apprenants / enseignants / proches) pour contribuer à la persévérance des apprenants. Son travail de recherche a tout particulièrement alimenté notre réflexion. A notre tour, nous nous proposons d'axer notre travail de recherche sur la manière d'intégrer la dimension socio-affective dans une formation incluant du distanciel, de proposer une scénarisation et d'identifier les difficultés.

Pour traiter cette problématique, nous faisons le choix de prendre la posture de praticien réflexif et de croiser les données récoltées avec notre propre expérience. Nous partons de l'hypothèse que le choix de scénarisation a une influence sur la dimension socio-affective. Cette hypothèse de travail sera analysée sur trois niveaux :

- au niveau de l'ingénierie de formation, c'est-à-dire du contexte d'apprentissage,
- au niveau de l'ingénierie pédagogique, c'est-à-dire pensée en termes de modalités et stratégies d'apprentissage,
- au niveau du scénario d'encadrement, c'est-à-dire en fonction du tutorat, de l'accompagnement mis en place ou pas.

Les données dont nous disposons sont issues de questionnaires, d'entretiens semi-directifs et de l'analyse de capsules vidéo. Les questionnaires nous ont donné accès à des éléments d'informations provenant des apprenants eux-mêmes. Les entretiens ont eu pour but de faire un état des lieux auprès de concepteurs de dispositifs E-learning² (ingénieurs pédagogiques ou enseignants) afin de se rendre compte si la dimension socio-affective était un élément qu'ils prenaient en compte. L'analyse d'un panel de capsules vidéo a visé à mettre en avant l'impact – ou non – des vidéos pédagogiques dans la construction de liens sociaux affectifs.

²² Nous entendons par E-learning, tout apprentissage numérique à distance.

Partie1

-

Contexte de recherche

1- Le terrain de stage

En février 2017, le département APPRENDRE (Accompagnement Pédagogique, PRomotion de l'Enseignement Numérique et à Distance pour la Réussite des Étudiants) de l'Université Savoie Mont Blanc (USMB) m'a recrutée en tant qu'ingénieure pédagogique stagiaire afin de renforcer leur équipe et faire face aux sollicitations croissantes.

L'Université Savoie Mont Blanc est de taille moyenne, 14500 étudiants, et elle a la particularité d'être répartie sur trois campus, dans trois villes différentes : Jacob-Bellecombette, Le Bourget-du-Lac et Annecy-le-Vieux. Les locaux des services centraux se trouvent eux sur la commune de Chambéry. Comme le montre l'organigramme (annexe 1), elle est composée de :

- 3 départements
- 3 UFR
- une école d'ingénieurs
- une école doctorale
- 19 laboratoires de recherche
- 9 composantes

Au même titre que l'Université Grenoble Alpes, elle fait partie de la Communauté d'Universités et Établissements (ComUE) qui regroupe les établissements d'enseignement supérieur et les organismes de recherche de l'académie de Grenoble.

Le département APPRENDRE, créé fin 2013, est né de la volonté de l'établissement de développer de nouvelles pratiques d'enseignement basées sur le numérique, la « pédagogie universitaire numérique », avec en filigrane le désir d'améliorer l'apprentissage des étudiants. Comme tous les autres départements, il bénéficie d'un fonctionnement indépendant et est au service de toutes les entités de l'USMB, quelle que soit leur localisation géographique.

Comme il est stipulé sur le site de l'USMB³, il poursuit quatre missions principales :

- 1) Former et permettre une montée en compétence des enseignants et équipes pédagogiques de l'université.
- 2) Accompagner les enseignants et personnels de l'Université Savoie Mont Blanc concernés vers de nouvelles pratiques pédagogiques.
- 3) Conseiller l'établissement et réaliser une veille sur la pédagogie universitaire et le numérique dans un contexte éducationnel.
- 4) Travailler en réseau afin de fédérer les différents acteurs de la pédagogie universitaire numérique autour d'actions communes.

Ces missions s'articulent autour de quatre grandes axes stratégiques : (1) développer l'approche par compétences, (2) développer l'hybridation des formations, (3) faire évoluer les espaces d'apprentissage pour favoriser le coworking et (4) généraliser l'évaluation des enseignements par les étudiants.

³ www.univ-smb.fr

1.1- Les acteurs

Depuis fin septembre 2016, la cellule est basée au Pôle Montagne sur le campus du Bourget du Lac. Elle est composée actuellement de sept personnes représentant 5 équivalents temps plein (ETP) :

- **un directeur** (0.25 ETP) : Lionel Valet.

Enseignant-chercheur en informatique, il occupe ce poste de directeur depuis sa création. Il assure par ailleurs les fonctions de vice-président Enseignement Numérique et est responsable de l'IDEFI Numérique ReFlexPro dont l'équipe support est composée de quatre personnes. Il manage donc dix personnes en direct. Sa mission d'animation du département APPRENDRE s'achèvera fin août 2017 et un autre enseignant-chercheur prendra la relève.

De par ses nombreuses fonctions, Lionel Valet est très sollicité et est amené à se déplacer régulièrement d'un campus à l'autre. C'est une personne à l'écoute de son équipe et qui a su donner à ce département de la visibilité. Il accorde une grande confiance à tous ses collaborateurs. Pris par d'autres missions tout aussi importantes, il a été moins présent dans les derniers mois de cette année universitaire. Ce contexte particulier a conduit les membres du département à gagner en autonomie et à prendre de nouvelles responsabilités.

- **un conseiller pédagogique** (0,25 ETP) : Jean-Louis Ferrarini.

Enseignant-chercheur en chimie à l'école d'ingénieur Polytech, il assure l'animation de plusieurs ateliers. Il a lui-même expérimenté de nombreuses pratiques pédagogiques au sein de ses classes. Cette année, il avait entre autres la mission de mettre en place une communauté de pratique composée d'enseignants impliqués, répondant au nom d'émulateurs et qui se retrouvent tous les deux mois. Lors de ces regroupements de trois heures, auxquels nous avons eu la possibilité de participer, les enseignants présentent et échangent autour des dispositifs qu'ils ont mis en place et testés.

- **un soutien administratif chargé de projets** (0.45 ETP) : Florence Besson.

Florence partage son temps entre le département APPRENDRE (jeudi, vendredi et un mercredi sur deux) et comme support administratif et technique de Annie Rouard, Directrice du Pôle d'Excellence touristique Montagne Inventive (lundi, mardi et un mercredi sur deux). Cette répartition du temps de travail pour deux entités laisse peu de place à la flexibilité. Elle co-pilote un projet de référentiel de compétences et l'enquête sur l'évolution des pratiques pédagogiques à l'université.

- **deux ingénieurs en technologie de la formation** (2 ETP) : Monica Gheorghiu et Sassia Moutalibi.

Monica est en charge de l'administration de plusieurs plateformes Moodle de l'université. Elle est en charge de projets techniques comme la fusion des plateformes en un LMS unique ou bien l'amélioration du LMS en fonction des besoins et demandes des enseignants. Elle accompagne en particulier les équipes d'anglais du LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) et du C2i (Certification Informatique et Internet) - qui sera remplacé par le dispositif PIX - dans la conception de dispositifs à distance. Basée sur le site de Jacob-Bellecombette, elle n'est présente que le mardi dans les bureaux d'APPRENDRE. Cette contrainte implique que l'articulation des projets communs ait lieu en priorité ce jour-là. Selon les besoins du service, elle aménage aussi son emploi du temps et ses déplacements entre les sites. Spécialiste de Moodle, c'est vers elle que nous nous sommes tournée pour toutes les questions relatives à la plateforme. Elle s'est toujours montrée disponible et nous a été d'une grande aide.

Sassia est basée au Bourget du Lac. Elle est l'élément fédérateur de l'équipe et c'est elle qui assure le suivi de notre stage en tant que tutrice. D'un très grand professionnalisme, elle a des qualités humaines reconnues par tous. Elle a su avoir une présence rassurante dans les premières semaines de notre stage. Toujours à l'écoute et encourageante, elle nous a fait confiance pour mener et initier des projets variés. Elle a la charge de divers projets tel que le partenariat avec l'Université du Québec à Trois Rivières. Elle est aussi le contact privilégié du SUFCEP, Service Universitaire de Formation Continue et d'Éducation Permanente, qui fait appel à elle pour la préparation de nouvelles formations comme le DIU dont nous avons eu la responsabilité. Impliquée à des degrés variés sur de nombreux projets, nous la voyons comme la personne relais du directeur et notre source d'informations.

Jean-Louis, Monica et Sassia sont amenés à créer, animer et évaluer les ateliers de formation proposés par le département. Ils créent ensemble les nouveaux ateliers. Un mode collaboratif qui contribue à la synergie de cette équipe et à la montée en compétences de chacun..

- **deux chargés de production audiovisuelle** (2 ETP) : Lionel Langain et Maxime Juillet.

Lionel Langain a un profil technique de par sa formation en génie logiciel et son DESS en réseaux et télécommunications. Depuis deux ans, il a la responsabilité d'un projet d'équipement de deux amphis avec un système audiovisuel à visée pédagogique. Ce système devra permettre d'enregistrer et de diffuser tout ce qui a lieu dans les amphis, d'effectuer des visioconférences ainsi que de projeter les présentations d'étudiants directement de leur tablette ou smartphone sur deux dalles TV de 65 pouces en plus de l'écran du vidéoprojecteur. Ce projet prendra fin à l'automne 2017. En parallèle, il s'est occupé cette année de la captation des cours du DU Sportifs de Haut Niveau (SHN) et de la mise en ligne rapide de ces vidéos.

Maxime Juillet a fait une école de réalisation audiovisuelle et apporte une expertise plus "artistique" pour tous les projets audiovisuels. Sa mission est d'accompagner les enseignants dans leur évolution vers un enseignement numérique qui comporte des aspects audiovisuels. La majeure partie de son temps est consacrée à capter et monter les vidéos tournées en studio mais il est aussi à même de conseiller les enseignants dans le choix d'outils pour une plus grande autonomie. Lors de la création des studios d'enregistrement au Bourget du Lac et Annecy, il a aussi apporté un regard technique, complémentaire de celui de Lionel Langain. C'est avec lui que nous avons mené une réflexion sur les vidéos pédagogiques.

Nous souhaitons insister sur la qualité de l'ambiance de travail au sein du département APPRENDRE. Sous la houlette de Lionel Valet, tous les membres mettent leurs compétences complémentaires au service de la réussite étudiante. Professionnalisme, écoute, ouverture et empathie caractérisent cette équipe. A la rentrée 2017, le département APPRENDRE va s'agrandir et accueillir deux nouveaux collègues qui seront basés sur le campus d'Annecy le Vieux : un conseiller pédagogique et un chargé de production audiovisuelle.

1.2- Les actions

Les actions du département APPRENDRE sont exclusivement à destination des équipes pédagogiques de l'USMB (personnels de l'université et doctorants, titulaires ou vacataires) et sont de trois ordres :

- Ateliers de formation
- Accompagnement
- Conseil

Les actions de formation, planifiées par année civile, ont lieu sur les trois campus sous forme d'ateliers⁴ de 3 à 8 heures dispensés par un des membres du département ou des partenaires extérieurs. Les thématiques sont variées : initiation à Moodle, motiver les étudiants, construire un enseignement... Elles s'articulent autour de deux grands axes : d'une part, développer l'interaction et l'interactivité dans son cours et d'autre part, la pédagogie universitaire : des stratégies à mettre en œuvre. En règle générale, il y a entre 15 et 20 personnes qui se sont inscrites via le site web de l'université. Le nombre de participants est en constante progression.

Les demandes d'accompagnement sont faites par les enseignants directement à la cellule. Elles portent sur :

- la médiatisation de contenu,
- l'aide à la scénarisation de cours,
- la captation, et la production audiovisuelle
- l'organisation et la mise en place d'événements en lien avec la pédagogie.

L'équipe insiste sur l'utilisation pédagogique des ressources créées, notamment lorsqu'il s'agit d'un travail de réalisation audiovisuelle.

En l'espace de trois ans, l'équipe a gagné en notoriété et les demandes se sont intensifiées, particulièrement en termes de vidéos. Pour y répondre, le département a investi dans la création d'un deuxième studio d'enregistrement sur le site d'Annecy. Le recrutement d'un chargé de production visuelle est actuellement en cours. Tous les membres du département ont aussi une mission de conseil en fonction de leur expertise particulière. Tous les quinze jours, l'équipe se réunit pour discuter des points mis à l'ordre du jour : projets en cours, demandes d'accompagnement... Le suivi de toutes les actions s'effectue grâce à l'outil Trello.

2- Les missions

Le but de notre recrutement pour ce stage était double : d'une part renforcer l'équipe et plus particulièrement piloter la mise à distance d'un module d'un nouveau Diplôme Inter-Universitaire (DIU), d'autre part inscrire nos actions dans une réflexion plus large axée sur l'intégration de la dimension socio-affective dans les dispositifs de formation incluant du distanciel. Le département APPRENDRE contribue au développement de l'hybridation des formations voulue par l'université et il a constaté que bon nombre d'enseignants sont réticents à l'intégration du numérique dans leurs pratiques, trouvant ce mode d'enseignement froid et peu engageant. Cette réflexion sur le maintien du lien représentait

⁴ Les ateliers proposés sont visibles à l'adresse <https://www.univ-smb.fr/index.php?id=1987>

pour le directeur du département une entrée possible pour améliorer l'adhésion des équipes pédagogiques.

En parallèle à cette mission principale, nous avons contribué à l'évolution de la scénarisation du cours « LaTeX : utilisation avancée ». Cette formation est destinée à des doctorants inscrits à l'Ecole doctorale SISEO (Sciences et Ingénierie des Systèmes de l'Environnement et des Organisations).

Au fil de discussions avec notre collègue chargé de production audiovisuelle, Maxime Juillet, et une première analyse des vidéos réalisées par le département APPRENDRE, nous avons conjointement eu envie de mener une réflexion plus approfondie sur la réalisation de vidéos pédagogiques et sa plus-value. Notre angle d'approche et d'analyse restant toujours l'angle socio-affectif.

2.1- Le Diplôme Inter-Universitaire

Début 2016, Christophe Hourdé, enseignant-chercheur en biologie en STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) à l'Université de Savoie Mont Blanc et Philippe Noirez, enseignant-chercheur en physiologie et biologie cellulaire à l'Université Paris V, ont fait le constat qu'il existait des formations sur le « sport santé » ainsi que des formations sur les effets de l'altitude et les risques de la montagne mais aucune faisant le lien entre ces deux aspects.

Avec le soutien du SUFCEP, Service Universitaire de Formation Continue et d'Éducation Permanente de l'USMB, ils ont décidé de mettre en place un Diplôme Inter-Universitaire (DIU) « Nutrition, Santé, Activités physiques et Montagne ». Cette formation s'adresse aux acteurs du développement et de l'encadrement de pratiques physiques en lien avec la montagne et a pour objectif d'apporter les connaissances théoriques indispensables pour s'adapter :

- 1) aux exigences de la montagne
- 2) à la diversification du public
- 3) à la diversité des objectifs de ces publics spécifiques et d'augmenter ainsi la sécurité des pratiquants.

Ce DIU se compose de 3 modules proposés sous deux modalités de suivi : en présence, à raison de trois fois une semaine (une semaine par module), et à distance.

- module 1 : sport et santé (33h) - Paris
- module 2 : bases nutritionnelles (36h) - Paris
- module 3 : activité physique et spécificité de la montagne (37h) - Bourget-du-Lac

Les modules pourront être validés dans n'importe quel ordre et sur plusieurs années. Le seuil d'ouverture est fixé à 17 candidats. Les cours du DIU sont assurés en grande majorité par des enseignants des deux universités et par quelques intervenants extérieurs. Les modules « santé » et « nutrition » sont issus d'autres DU dispensés par l'université de Paris V, seul le module 3 qui aura lieu sur le campus du Bourget du Lac a été créé spécifiquement pour ce nouveau DIU. Les modules parisiens sont déjà accessibles à distance dans le cadre d'autres formations. Il n'y a cependant aucune scénarisation. Seuls les cours en présence sont filmés et mis en ligne pour illustrer les supports de cours des enseignants.

Christophe Hourdé a souhaité saisir cette occasion pour se former à l'enseignement à distance et il s'est spontanément tourné vers le département APPRENDRE pour l'accompagner dans cette démarche. Pour des raisons de manque de disponibilité et de temps des ingénieurs pédagogiques du département, cet accompagnement a fait l'objet d'une offre de stage. Le volume horaire de cours à scénariser sur la plateforme d'apprentissage Moodle n'avait pas encore été fixé. Finalement, C. Hourdé a été le seul intervenant du module à vouloir mettre à disposition des futurs étudiants un cours scénarisé, ses collègues préférant mettre à disposition des supports écrits comme des présentations Powerpoint ou des articles. Notre travail a donc consisté à élaborer la modalité distancielle du cours sur l'hypoxie que C. Hourdé assurera pendant 3 heures en présentiel.

Dans le premier mois de notre stage, nous avons réalisé une analyse SWOT pour identifier les forces, faiblesses, opportunités et menaces liées à ce projet.

Forces	Faiblesses
1) une équipe APPRENDRE expérimentée 2) enseignant et ingénieurs pédagogiques (IP) sur le même campus 3) un enseignant motivé	1) un seul enseignant volontaire pour travailler à la scénarisation de son cours (soit 3h de cours sur un total de 36h) 2) un lancement hâtif du DIU à la rentrée 2016 <ul style="list-style-type: none"> ➤ une identification du public cible peu claire ➤ une maquette à retravailler ➤ une communication au compte-gouttes
Opportunités	Menaces
1) motiver d'autres enseignants du DIU à scénariser leur cours 2) servir d'exemple pour de futures formations hybrides	1) manque de disponibilité et de réactivité de l'enseignant 2) aucun investissement du reste de l'équipe pédagogique

A ce jour, nous avons le recul suffisant pour faire une critique objective de notre analyse. Les faiblesses identifiées étaient bien réelles puisque le module 3 n'a pas vu le jour en juillet 2017 comme prévu mais a été reporté d'un an. Les responsables de la formation et la personne responsable de la communication au sein du SUFCEP ont retravaillé toute la maquette en fonction d'objectifs clarifiés et d'un public mieux identifié. Pour ouvrir ce module, le minimum d'inscrits a finalement été fixé à 8 personnes.

En mars dernier, nous pensons que la menace majeure viendrait du manque de disponibilité de Christophe Hourdé malgré sa motivation. Le lancement concret du projet a

été par deux fois différé du fait de contraintes fortes qui pesaient sur l'enseignant mais à partir de la fin avril, nous avons planifié des réunions de travail hebdomadaires. Cette organisation a permis de dépasser l'objectif fixé : les ressources développées sur Moodle correspondent à une trentaine d'heures que l'enseignant assure en présentiel en formation initiale avec d'autres publics. Le travail effectué dans le cadre de ce DIU va donc être réinvesti dans d'autres contextes.

Quant aux opportunités, une s'est réalisée : le travail mené sur ce cours sur l'hypoxie et la réflexion sur la dimension socio-affective a par la suite, à plusieurs reprises, servi d'exemple pour d'autres équipes pédagogiques. Cependant, à l'heure actuelle, C. Hourdé reste le seul intervenant du module 3 à proposer une scénarisation de son cours adaptée au distanciel.

2.2- Le cours « LaTeX : utilisation avancée »

En parallèle à leur travail de thèse, les doctorants sont dans l'obligation de suivre 120 heures de cours (36 crédits) parmi les formations proposées par l'Ecole doctorale dont ils dépendent. Une des formations proposées par l'Ecole doctorale Siseo est le cours avancé sur le traitement de texte LaTeX, langage particulièrement utilisé pour la mise en page de documents techniques et scientifiques dans le monde universitaire.

Lionel Valet, responsable de ce cours, a souhaité l'hybrider il y a deux ans d'une part pour éviter aux doctorants dispersés sur plusieurs sites (Grenoble, Chambéry, Le Bourget, Annecy, voire à l'étranger) des contraintes de déplacement et d'autre part, pour expérimenter par lui-même la mise en place et le suivi d'un dispositif hybride.

Les quatre séances initiales de 3h en présentiel ont donc évolué vers un cours hybride planifié sur quatre semaines et dont le distanciel est hébergé sur Moodle.

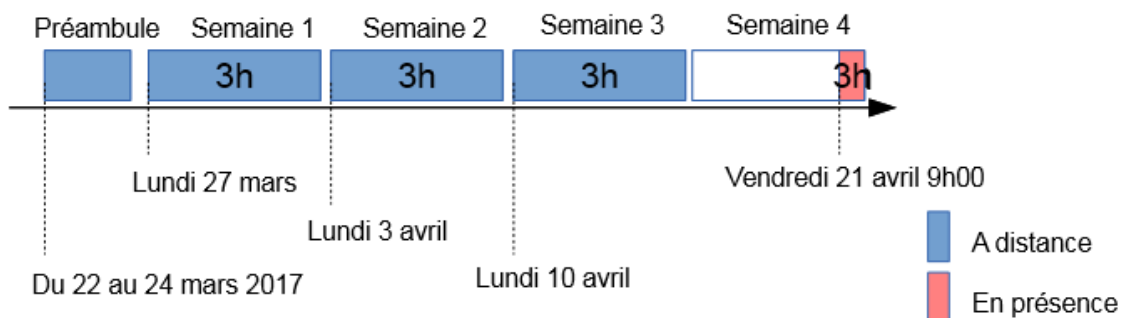


Figure 1 : vue temporelle de la scénarisation du cours LaTeX




Le travail de scénarisation a été réalisé par l'enseignant avec le soutien de la cellule APPRENDRE et se présente comme suit :

- présentation de la formation avec un syllabus et le support de cours complet

Latex: utilisation avancée

Bienvenue dans l'espace de cours du module "Latex: utilisation avancée". Cet espace regroupe l'ensemble des activités qui ponctueront vos quatre semaines d'apprentissage.

Les **objectifs** du cours sont rappelés ci-dessous. Le **syllabus** explique son déroulement, prenez le temps de lire ces informations avant de commencer.

-  Présentation du module "LaTeX: utilisation avancée"
-  Syllabus du Module "LaTeX: utilisation avancée"
-  L'intégralité du support de cours "Latex: utilisation avancée"

Ce document contient l'intégralité du support de cours qui sera étudié tout au long des 4 semaines de la formation.

-  Forum d'échange autour de LaTeX

Figure 2 : capture d'écran du cours LaTeX – Présentation

- un préambule qui permet à l'enseignant de s'assurer que les participants disposent bien des prérequis


En préambule ...

Ce module comporte des activités à réaliser à distance. Nous devons vérifier que vous avez les prérequis minimum pour le suivre.

Lisez l'énoncé ci-dessous et suivez les instructions. Une fois vos travaux déposés dans la zone de dépôt, vous aurez accès au quiz. Ce préambule est également l'occasion pour vous de prendre connaissance de quelques fonctionnalités de cet espace numérique d'apprentissage.



1- Vérification des prérequis: manipulation

-  Vérification des prérequis

2- Dépôt

Déposez ici vos fichiers **EDSISEO_LatexAvancee_preambule.pdf** et **EDSISEO_LatexAvancee_preambule.log** (du 20 au 24 mars 2017)

-  Zone de dépôt sur le travail demandé dans les prérequis

3- Quiz de bienvenue

-  un petit test pour commencer ...

Accès restreint :

- Non disponible avant que l'activité **Zone de dépôt sur le travail demandé dans les prérequis** soit marquée comme terminée.
- Disponible du 20 mars 2017 au 27 mars 2017, 23:55.

Figure 3 : capture d'écran du cours LaTeX – Préambule

- 3 sections d'apport disciplinaire comportant chacune un test d'auto-évaluation et une activité à rendre

La philosophie LaTeX

Accès restreint : Disponible dès le 27 mars 2017.



Retour sur les principes de base de LaTeX

Structuration d'un document, les principales classes, la compilation, les environnements, etc.

1- Retour sur les bases de LaTeX, et plus ...

 Les bases de LaTeX

2- Testez vos connaissances

 Quiz sur le concept de Latex

Accès restreint : Non disponible avant que l'activité Les bases de LaTeX soit marquée comme terminée.

3- Travaux pratiques

 Exercices sur les bases de LaTeX

Accès restreint :

- Non disponible avant que l'activité Quiz sur le concept de Latex soit marquée comme terminée.
- Disponible jusqu'au 3 avril 2017, 23:55.

Figure 4 : capture d'écran du cours LaTeX - Section d'apport disciplinaire

- une dernière séance en présentiel (en salle de cours ou par visio-conférence pour les doctorants qui ne pourraient pas se déplacer) dont le but est de faire un retour sur les différents travaux rendus, de répondre aux questions des doctorants et pour finir de disposer de l'évaluation du dispositif par les doctorants.

Regroupement

Le 21 avril 2017 à 09h Sur Annecy et le Bourget du Lac (visio conférence)

- Découvrez le résultat de vos tests
- Retour personnalisé sur les exercices
- Discussion et échange sur différentes fonctionnalités
- Évaluation du dispositif


 Votre avis sur le module

Figure 5 : capture d'écran du cours LaTeX - Dernière séance

- une section “documentation” pour les ressources complémentaires



Figure 6 : capture d'écran du cours LaTeX - Documentation

Les doctorants ont accès aux objectifs du cours et aux apports disciplinaires via deux canaux :

- un ensemble de vidéos réalisées par l'enseignant de façon autonome avec Camtasia. Chacune dure entre 7 et 12 minutes et aborde une notion bien précise,
- un support écrit.

2.3- Le projet « capsules »

Dans notre phase de découverte des actions menées par le département APPRENDRE, nous avons visionné de nombreuses vidéos pédagogiques créées par des enseignants, soit par leurs propres moyens, soit avec l'aide des chargés de production audio-visuelle. Les vidéos sont hébergées sur Vimeo ou sur Youtube. Actuellement, le département est abonné à la plateforme de streaming Vimeo et y héberge la plupart des vidéos qu'il réalise tout en invitant les enseignants à réfléchir avec leur composante à un autre mode d'hébergement dans l'avenir.

En visionnant ces vidéos, nous nous sommes aperçue qu'elles n'avaient pas toutes le même impact sur nous, suscitant un nouveau questionnement : pour quelle(s) raison(s) le spectateur se sent-il plus ou moins attiré par la vidéo ? Pourquoi va-t-il avoir envie de la regarder dans son intégralité et être attentif aux propos ?

Nous avons alors sélectionné un panel de neuf vidéos avec des contenus, durées, modes variés afin de les analyser sous l'angle socio-affectif. Certaines ont été réalisées en autonomie, d'autres tournées en studio puis montées. La plus courte dure 1mn48 et la plus longue 1h26. Les auteurs sont à proportion presque égale des hommes et des femmes. Ci-dessous le tableau récapitulatif des vidéos analysées :

Titre	Durée	Scénarisation	Lien
Programmation et confiture	4.39	<ul style="list-style-type: none"> - Phrases simples et claires - Débit de parole lent mais dynamique - Contact visuel - Mouvement, activité, déplacement - Fond lumineux 	https://vimeo.com/101699966

Théorie des organisations	3.53	<ul style="list-style-type: none"> - Aucun mouvement, assise à un bureau - Pas de réel contact visuel (yeux vides) - Ton froid, - Débit de parole rapide - Pas de modulation de la voix - Fond noir - Pas d'illustration par des exemples 	https://vimeo.com/200330651
Conduite du changement	14.04	<ul style="list-style-type: none"> - Debout - Ton chaleureux - Modulation de la voix fréquente - Contact visuel réel - Fond noir - Illustration des concepts par des exemples simples du quotidien - Utilisation tableau blanc pour une plus grande visualisation - Un peu d'autodérision - Langage parfois familier 	https://vimeo.com/200151438
Présentation studio de montage	1.48	<ul style="list-style-type: none"> - Debout - Humour - Débit de parole lent, bien articulé - Dynamisme (entrée, sortie) - Mimogestualité 	https://vimeo.com/196554612
Créer des vidéos à partir de PPT 2010	26.00	<ul style="list-style-type: none"> - Debout avec tablette - Présent tout le long à l'écran 	https://vimeo.com/164552451
L'évaluation des compétences	8.00	<ul style="list-style-type: none"> - Débit de parole lent, bien articulé - Contact visuel +/- - Assise - Fond blanc - Pas de soutien visuel - Mimogestualité 	https://vimeo.com/155520345
Chimie organique chap. 3 : isomérisation	5.08	<ul style="list-style-type: none"> - Son faible - Voix off uniquement - Pointeur laser - Illustration par une mini vidéo - Discours clair, concis 	https://www.youtube.com/watch?v=9_8uj-RsMiQ&feature=youtu.be
Chimie organique chap. 4 : effets électroniques	6.37	<ul style="list-style-type: none"> - Son faible - Ex d'application en milieu de vidéo - Discours clair, concis 	https://www.youtube.com/watch?v=QNscRQfXgU0&feature=youtu.be
Cours sur la nutrition	1h22	PPT + voix de l'enseignante qui fait cours en présence	https://vimeo.com/209535504/9484e840a8

Figure 7 : Tableau des vidéos analysées

En complément, nous souhaitons faire notre propre expérience face caméra pour mieux appréhender les difficultés de l'exercice et ainsi être mieux à même d'accompagner les enseignants. Nous avons testé différents formats de capsules vidéo pour les analyser à travers le prisme socio-affectif. A l'ère des MOOC⁵ et autres SPOC⁶, les vidéos pédagogiques sont devenues un élément central des dispositifs de formation à distance (FAD) et nous nous demandions dans quelle mesure elles pouvaient contribuer au maintien de liens sociaux et être un levier vers la persévérance.

Avec l'aide de Maxime Juillet (chargé de production audiovisuelle), nous avons lancé le projet "capsules" et avons tourné six capsules vidéo sur des modes différents pour tenter d'identifier les bonnes pratiques qui engageraient davantage les spectateurs :

<p>capsule 1 : assis, visage fermé, ni mimo-gestualité ni ton expressif, aucun support visuel, ambiance chaleureuse https://youtu.be/rhFezSQPc24</p>	
<p>capsule 2 : assis, visage expressif, mimo-gestualité et ton expressif, aucun support visuel, ambiance chaleureuse https://youtu.be/CCjiDKZ9KIU</p>	
<p>capsule 3 : assis, visage expressif, mimo-gestualité et ton expressif, support visuel https://youtu.be/nsgilhiFWFw</p>	
<p>capsule 4 : support visuel commenté, aucune apparition humaine https://youtu.be/5zL9r-hPc20</p>	

⁵ Massive Open Online Courses

⁶ Small Private Online Courses

<p>capsule 5 : debout, visage expressif, mimo-gestualité et ton expressif, aucun support visuel, ambiance chaleureuse https://youtu.be/ikz5qG7hs9k</p>	
<p>capsule 6 : debout, visage expressif, mimo-gestualité et ton expressif, support visuel, fond blanc https://youtu.be/ON9BJeJaKTQ</p>	

Figure 8 : Présentation des six essais vidéo

L'analyse des vidéos pédagogiques et les essais que nous avons réalisés nous ont fait prendre conscience de la diversité possible de ce genre de ressource. En les visionnant, nous avons réalisé l'effet que ces capsules pouvaient avoir sur les spectateurs et nous nous sommes demandée comment elles pouvaient contribuer à créer un lien avec l'apprenant.

Chaque projet a été mené sous un angle socio-affectif. Pour nourrir notre réflexion sur la place à donner au socio-affectif dans des dispositifs de formation à distance, nous nous sommes appuyée sur la littérature existante. Nous avons eu besoin dans un premier temps de définir le terme de « dimension socio-affective », puis dans un deuxième temps, celui de « présence ».

Partie 2

-

Ancrage théorique

L'offre de stage publiée par le département APPRENDRE faisait état d'une courte bibliographie pour entamer la réflexion sur les liens sociaux affectifs. Les deux ouvrages référencés étaient l'article de Bernard Blandin⁷ de 2004 : « La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman ? » et la thèse de Clément Dussarps⁸ datée de 2014 : « Dimension socio-affective et abandon en formation ouverte et à distance ». C'est cette dernière qui nous a permis de poser les bases de notre réflexion et de mieux cerner ce que recouvrait le terme « dimension socio-affective ». Les articles de Annie Jézégou ont particulièrement contribué à alimenter notre réflexion sur le concept de "présence".

Nous nous attacherons d'abord à définir la dimension socio-affective et les éléments qui la composent. Ensuite, nous chercherons à définir le terme de « présence » qui nous semble être un concept central pour créer et maintenir des liens sociaux de qualité.

1- La dimension socio-affective

1.1- Définitions

Du magazine féminin aux colonnes des quotidiens économiques et financiers⁹, de plus en plus d'articles, plus ou moins étayés scientifiquement, traitent des relations socio-affectives. Les articles et les formations sur les compétences humaines, l'intelligence émotionnelle¹⁰, les soft skills¹¹, les compétences relationnelles¹², la communication bienveillante, la communication non violente... sont à la mode. Toutes ces appellations utilisées autant dans le domaine du coaching (personnel et professionnel) que chez les recruteurs, recouvrent-elles la même réalité ?

Dans sa thèse, C. Dussarps s'appuie sur de nombreux auteurs pour définir ce concept de dimension socio-affective. Il cite Lafortune qui décrit la dimension affective comme « *les attitudes et valeurs, le comportement moral et éthique, le développement personnel, les émotions et les sentiments, le développement social, la motivation et l'attribution* » (Lafortune, 1992, p. 10, cité par Dussarps, 2014).

Pour Dumont & Moss (1992), ce sont par les échanges que naissent des relations affinitaires. Les échanges permettent également l'expression et l'expérience émotionnelles (Jones & Issroff, 2005, cité par Dussarps, 2014).

Le besoin affectif est vital pour l'homme comme l'a démontré l'expérience de Frédéric II, roi de Prusse (Dussarps, 2014). Des nourrissons qui seraient privés d'affection, auxquels on refuserait toute reconnaissance, mourraient même si leurs besoins physiologiques (être nourris, changés) étaient satisfaits. Cette expérience contredit la pyramide de Maslow qui donne la primauté aux besoins physiologiques. Comme Hélène Trocmé-Fabre la définit, l'affectivité « *gère nos rapports avec le monde extérieur et fonde notre réalité existentielle* » (1987/1994, p. 94, cité par Dussarps 2014). Elle fait le lien entre notre « moi » et les autres.

⁷ https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=DIS_022_0357

⁸ <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01108344>

⁹ <http://www.latribune.fr/opinions/tribunes/des-algorithmes-et-des-hommes-quel-avenir-pour-le-recrutement-744989.html>
consulté le 27/07/2017. Repéré et consulté le 27/07/2017

¹⁰ L'intelligence émotionnelle résumée en sketch noting. Repéré et consulté le 27/07/2017 à <https://www.flickr.com/photos/nityawakhlinnovations/4776623508/sizes/l/in/set-72157624330117433/>

¹¹ "Skills, abilities, and traits that pertain to personality, attitude, and behavior rather than to formal or technical knowledge" (Moss and Tilly 2001). Repéré et consulté le 27/07/2017 à http://www.wnmu.edu/facdev/files/3150_Cengage08SoftSkillsWebex102808.pdf le 27/02/2017

¹² <http://alpin.pro/competencesrelat.html>. Repéré et consulté le 27/07/2017

La dimension affective se manifeste par « *des réactions psychiques de l'individu face au monde extérieur* » (*Dictionnaire Fondamental de la Psychologie, 2002, cité par Dussarps, 2014*).

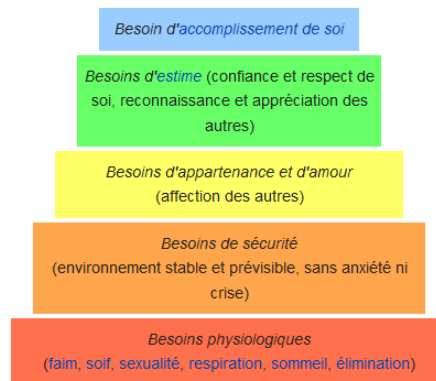


Figure 9 : Pyramide des besoins de Maslow¹³

A partir des différentes lectures, nous proposons la synthèse suivante pour nous guider dans la suite de notre travail. La dimension socio-affective est un ensemble d'actions, faits et comportements qui contribue, de façon consciente ou non, à établir un lien social entre des personnes et qui suscite l'apparition de différents sentiments et émotions chez ces mêmes personnes.

1.2- Les éléments constitutifs de la dimension socio-affective

Selon Dussarps (2014), apprendre met en œuvre trois composantes : cognitive, métacognitive et affective. La composante affective recouvre neuf sentiments :

- le plaisir
- l'anxiété
- la solitude
- la valorisation de soi
- la confiance en l'autre
- l'estime de soi
- le sentiment d'appartenance
- le sentiment d'auto-efficacité
- l'autonomie / la dépendance

Chaque individu est différent et va ressentir ces sentiments avec plus ou moins de force et de manière plus ou moins consciente. Ces sentiments sont intimement liés et influent les uns sur les autres. Quand nous faisons quelque chose avec plaisir, notre stress (ou anxiété) diminue, notre estime personnelle augmente et nous nous sentons davantage prêts à faire confiance aux autres. A contrario, quand nous avons des difficultés à accomplir une tâche,

¹³ https://fr.wikipedia.org/wiki/Pyramide_des_besoins

notre anxiété augmente provoquant de facto une baisse de plaisir et de nos sentiments d'auto-efficacité et d'autonomie.

Dans un contexte d'apprentissage, les liens sociaux se tissent entre 4 acteurs :

- l'apprenant
- ses enseignants
- ses pairs
- ses proches

Nous proposons de schématiser les relations que l'apprenant tisse dans un contexte d'apprentissage de la façon suivante :

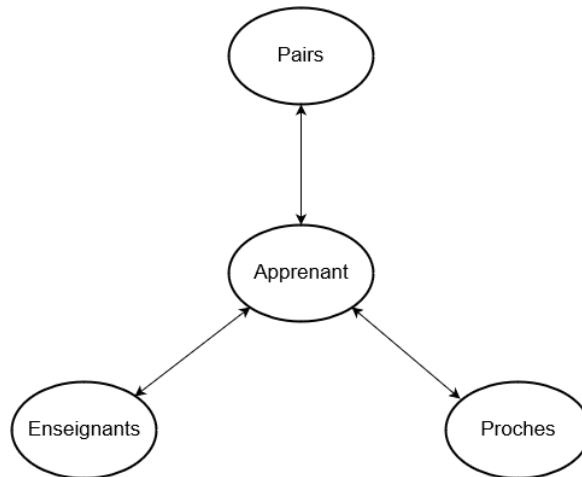


Figure 10 : schématisation des relations qui se jouent dans une relation d'apprentissage

Que l'apprenant la désire ou cherche plutôt à l'éviter, une relation de proximité se forme naturellement avec ses pairs car l'apprenant partage avec eux la même expérience, le même vécu. Il est ainsi plus facile d'échanger mais comme le souligne Dussarps (2014, p.139), « *la seule possibilité d'échanger ne suffit pas à rompre le sentiment de solitude : il faut aussi que l'échange se fasse dans la confiance et apporte à l'apprenant des solutions à ses difficultés.* ». Chacun sait ce que l'autre vit, connaît les difficultés rencontrées et peut ainsi plus facilement comprendre les émotions et sentiments de l'autre et apporter des solutions.

Les proches ne partagent pas ce savoir-là et contrairement aux pairs, ne peuvent pas vraiment comprendre ce que ressent l'apprenant. Néanmoins, par leurs encouragements et en reconnaissant l'investissement de la personne, ils vont participer au maintien de son estime de soi et l'aider à persévérer malgré les difficultés. Ils lui évitent également un sentiment de solitude en l'aidant par exemple dans la gestion des tâches quotidiennes.

Pour en avoir fait l'expérience lors du semestre 4 de Master DILIPEM, nous reconnaissons l'importance que jouent les proches et les pairs dans la réussite ou l'échec d'une formation mais nous n'analyserons ici pas davantage ces relations. Nous préférons focaliser ce travail de recherche sur la relation qui a été au centre de nos vingt années d'enseignement et qui nous questionne depuis le début de notre reconversion professionnelle : la relation apprenants – enseignants.

La confiance est le « *fondement des échanges* » (Dussarps, p147) or l'apprentissage se fonde sur les échanges. Nous acceptons en effet d'entrer en relation avec autrui, de recevoir de lui et de lui donner, que si nous nous sentons en confiance. Norbert Nagel (2012) ajoute que « *l'apprentissage n'a lieu que si les personnes ont assez de confiance en*

elles pour accepter d'aller aux frontières qui distinguent le savoir du non savoir ». Il s'agit donc à la fois de la confiance en l'autre comme de la confiance en soi.

Pour créer la confiance entre apprenants et institution, Dussarps (2014) suggère que les apprenants aient accès aux informations liées à la formation (informations administratives, attentes des enseignants...) et qu'elles soient claires pour eux. « *Il faut un cadre institutionnel et pédagogique [...]* ». (Snyders 1991, 2002 cité par Dussarps, p66). Nous appellerons « contrat institutionnel », le descriptif des objectifs, des compétences visées, des attentes, des modalités d'évaluation, calendrier, règlement des études etc donné pour la formation dans son entier. Nous conserverons le terme de « syllabus », utilisé dans les universités québécoises, pour faire référence au document de présentation générale d'un cours. Celui-ci contient toutes les informations utiles aux étudiants : description rapide du cours, objectifs, compétences visées, types d'activités, modes d'évaluation, conseils bibliographiques et de ressources extérieures et autres informations pratiques. Un syllabus varie donc d'un cours à l'autre au sein d'une même formation. Le contrat institutionnel et le syllabus sont des documents qui limitent l'horizon d'attentes des apprenants et évitent les fausses représentations dues à un manque d'informations ou à un manque de clarté des informations données

Chaque individu a des besoins sociaux-affectifs particuliers. Il est ainsi impossible de lister les ingrédients d'une relation apprenants - enseignants de qualité, il n'existe aucune recette universelle. Suite à une enquête via questionnaire auprès d'apprenants à distance français et québécois (échantillon de 490 réponses), Dussarps (2104) a dégagé 4 classes d'apprenants selon leur profil socio-affectif :

- *Les « intégrés » (25 %) ¹⁴, qui attendent des relations de qualité et avec une fréquence régulière avec les enseignants et leurs pairs.*
- *Les « exclusifs avec les enseignants » (52 %), qui souhaitent de telles relations avec les enseignants et peu, voire jamais, avec leurs pairs.*
- *Les « exclusifs avec leurs pairs » (2 % ¹⁵⁹), qui se tourneraient vers leurs pairs et très peu vers les enseignants.*
- *Les « isolés » (21 %), qui échangeraient peu avec les enseignants et leurs pairs.*

Ainsi, trois quarts des étudiants cherchent un relationnel de qualité avec leurs enseignants. Si ce lien social n'est pas créé alors qu'il est désiré, apparaît le risque d'entrer dans un cercle vicieux si l'apprenant a peu confiance en lui. Il peut en effet devenir plus anxieux, se sentir seul et finir par abandonner sa formation.

La qualité d'une relation est souvent due à la capacité des parties à se montrer à l'écoute de l'autre. Même si Dussarps n'emploie jamais ce terme dans sa thèse, la « présence » nous semble être un facteur capital pour faire naître des liens socio-affectifs, tant en présence qu'à distance.

¹⁴ Les pourcentages donnés sont ceux obtenus lors de son étude.

2- Qu'entend-on par « présence » ?

2.1- Définitions

Pour que des relations socio-affectives se nouent entre des individus, il faut qu'il y ait un partage. R. Weissberg (cité par Jézégou, 2010) définit la présence comme le « *partage commun de l'ici et maintenant* ». Cette définition dépasse la vision traditionnelle de l'enseignement en présentiel où enseignant et apprenants étaient forcément dans une unité de lieu et de temps. Aujourd'hui, à l'heure de l'évolution des pratiques pédagogiques rendues possibles par le numérique, enseignants et apprenants peuvent entrer en contact sous des formes variées. Au-delà du face à face qui a façonné des générations et des générations d'élèves, enseignants et apprenants peuvent désormais partager une unité de temps (un « maintenant ») tout en étant dans des lieux différents (deux « ici »). Ils peuvent aussi partager une unité de lieu (un « ici ») tout en ne partageant pas le même « maintenant », c'est le cas des plateformes d'apprentissage. La distance peut être synchrone (le chat, la visioconférence) ou bien asynchrone (l'email).

Annie Jézégou a cherché à définir la présence dans le cadre spécifique de la formation à distance. Elle propose la définition suivante :

« La présence en e-learning résulte de certaines formes d'interactions sociales entre les apprenants, entre le formateur et les apprenants lorsque ces derniers sont engagés dans une démarche de collaboration à distance au sein d'un espace numérique de communication. Ces interactions sociales sont à la fois :

- 1. des transactions entre les apprenants, c'est-à-dire des interactions sociales de confrontation de leurs points de vue, d'ajustements mutuels, de négociations et de délibérations pour résoudre de façon commune et conjointe une situation problématique ;*
- 2. des interactions qui permettent de créer un climat socio-affectif favorable aux transactions entre les apprenants, c'est-à-dire des interactions sociales basées sur la symétrie de la relation et sur l'aménité ;*
- 3. des interactions que le formateur entretient à distance avec les apprenants pour soutenir les transactions entre les apprenants tout en contribuant à un climat socio-affectif favorable. »*

La présence est le facteur essentiel pour obtenir un climat socio-affectif de qualité. « *La qualité de relation est [...] la clé de l'apprentissage* » (Nagel, 2012). Chaque personne doit être disposée à entrer en relation et être émotionnellement ouverte à l'autre pour que le partage puisse avoir lieu, ce que Berne synthétise dans la formule « *Je suis OK – Tu es OK* » (cité par Nagel, 2012). Blandin (2004) reformule le sens que donne Goffman à « la présence » de Goffman en ces mots :

« il s'agit d'une participation consciente à la situation, qui s'accompagne du sentiment d'être partie prenante de l'action, même en retrait, même en y jouant un rôle mineur ou temporaire, voire même en n'y participant qu'en tant qu'auditoire ».

Nous considérons la présence comme une ouverture émotionnelle à l'autre qui conduit à un partage et à des interactions de qualité si ceux-là sont souhaités. Le partage et les interactions qui en résulteraient peuvent avoir lieu dans des unités de lieu et de temps différents.

2.2- Les éléments constitutifs de la présence

Jézégou (2010) définit trois dimensions à la présence dans un contexte d'apprentissage à distance :

- 1) une présence cognitive qui résulte des transactions entre apprenants et de leur collaboration lors de la résolution de problèmes,
- 2) une présence socio-affective qui permet de créer un climat favorable pour que ces transactions aient lieu,
- 3) une présence pédagogique.

La présence se ressent par le contenu du message verbal mais aussi dans le non verbal : le ton de la voix et ses modulations, la gestualité et les mimiques. En cours, nous percevons tous ces indices mais ils disparaissent à distance. « *Le langage corporel est un puissant facteur d'affectivité dans la communication humaine or il est absent de la FAD* » (Jézégou, 2010). Cette assertion peut être modulée car en sept ans, les formations proposées à distance ont évolué et ont désormais intégré les vidéos qui sont censées pallier ce manque et apporter des éléments de communication non-verbale. Nous sommes cependant en droit de nous demander si toutes les vidéos atteignent cet objectif. Nous verrons dans notre troisième partie qu'il est bon de suivre certaines recommandations.

La génération Z¹⁵ (aussi appelée nouvelle génération silencieuse ou génération C pour Communication, Collaboration, Connexion et Créativité) née entre 1995 et 2015, est actuellement en formation initiale (du primaire à l'enseignement supérieur). Elle a toujours connu internet et les smartphones. Contrairement aux générations précédentes pour lesquelles l'école représentait souvent la seule source de savoirs, elle sait que les savoirs sont à portée de toile. Ces nouveaux apprenants attendent donc légitimement autre chose de la part de leurs enseignants qu'une pure transmission de connaissances. Choisir de se former dans un cadre institutionnel doit représenter une plus-value, ils doivent y trouver ce qui est absent d'internet : la présence. Une forme de présence qui pourrait être mise en place dans les instituts de formation et proposée aux étudiants qui en ressentiraient le besoin est l'accompagnement.

2.2.1- L'accompagnement

L'arrivée des nouvelles technologies contribue à une mutation profonde du rôle de l'enseignant qui doit quitter son costume de « *sage on the stage* » pour revêtir celui de « *guy on the side* » (Fradet, Pelage & Leroux, 2012). Dans ce changement de posture, on voit poindre l'importance de développer, en complément des ingénieries de formation et pédagogique, un accompagnement des apprenants. Jacques Rodet appelle cet accompagnement l'ingénierie tutorale.

De Ketele a mis en avant quatre types d'accompagnement « *en fonction des situations et des objectifs poursuivis* » (De Ketele, 2014). La place de l'accompagnateur par rapport à l'accompagné est amenée à varier selon les besoins. Ces relations d'accompagnement sont synthétisées dans le tableau suivant :

¹⁵ https://fr.wikipedia.org/wiki/G%C3%A9n%C3%A9ration_Z

Fonction de l'accompagnateur / accompagné	Autonomie de l'accompagné / accompagnateur	Place de l'accompagnateur / accompagné
Le remettre à niveau (savoirs disciplinaires)	Faible	devant
L'aider à mieux utiliser ses compétences	Forte	derrière
L'amener à reconnaître des possibilités non exploitées	Faible	À côté
Co-construire un inédit	Forte	À côté

Figure 11 : Tableau synoptique des relations d'accompagnement selon DeKetele

Chaque type d'accompagnement requiert des compétences spécifiques de la part du tuteur. Aider un étudiant à mieux utiliser ses compétences requiert par exemple de la part du tuteur des connaissances en métacognition et une capacité à repousser ses propres frontières dans son style d'enseignement. Il peut donc être pertinent de choisir les tuteurs en fonction de leurs compétences mais aussi de leur personnalité. Toutes ces situations tutorales ne demandant pas le même degré d'empathie, la même « posture » (De Ketele, 2014, p.80) mais toutes ne doivent pas être qu'« une simple transmission, mais une rencontre de deux « dispositions » ». (De Ketele, 2014, p.80). Or une véritable rencontre qui mène au partage ne peut avoir lieu que si les acteurs en présence sont en confiance et ne redoutent pas le jugement de l'autre.

2.2.2- La confiance

La confiance en l'autre fait partie des neuf sentiments qui composent la dimension socio-affective. La confiance, que ce soit en soi ou en l'autre, nous semble être la pierre angulaire autour de laquelle va pouvoir se développer l'apprentissage. En effet, elle a une influence directe sur tous les autres sentiments qui composent la dimension socio-affective et sur les capacités cognitives disponibles.

Dans des dispositifs de formation qui contiennent du distanciel, « l'identification [de l'Autre] aide l'apprenant à se sentir en confiance » (Dussarps, p.144). Comme le suggèrent Eneau et Simonian (2013), « une séance préalable en présentiel animée par l'enseignant » permet de créer de la confiance. Avoir fait connaissance, s'être rencontrés en chair et en os, est un élément qui facilite ensuite les échanges et qui développe le sentiment d'appartenance et par conséquent réduit le risque de solitude et d'abandon. Cette rencontre

doit être un premier moment de partage entre les inscrits à la formation et leur(s) enseignant(s) et non pas une transmission passive de consignes. Lors de séminaires professionnels, les formateurs commencent souvent par des « *ice breakers* » qui permettent d'entrer en relation avec les autres participants et ainsi d'améliorer les échanges. Nous faisons plus facilement confiance à quelqu'un avec qui nous avons un vécu commun, aussi minime soit-il, qu'à un inconnu.

Comme l'a dit P. Meirieu lors de son intervention en ouverture du congrès QPES 2017, l'enseignant doit être à la fois suffisamment proche de l'enseigné pour lui donner confiance et suffisamment « autre » pour avoir des choses à lui apprendre. Ses propos montrent le chemin tenu qu'emprunte chaque relation d'apprentissage. Il est alors préférable que la relation ne soit pas trop asymétrique. Nous pouvons nous poser la question de l'utilisation du tutoiement. Pour s'adresser à quelqu'un, notre langue nous offre deux choix : le « tu » ou le « vous ». Ce choix est souvent difficile à faire pour les étudiants anglophones et il n'est pas rare dans les cours de FLE d'entendre un étudiant anglais tutoyer son professeur. Pour les étudiants français, le tutoiement d'un enseignant est inimaginable et pour les enseignants français, il paraît aussi inimaginable de se faire tutoyer par leurs étudiants. Le vouvoiement est certes une marque de respect mais nous sommes d'avis que l'on peut à la fois tutoyer et respecter son interlocuteur. L'utilisation du « vous » formel contribue à mettre une distance entre les deux parties et peut être perçue comme la mise à distance de « l'apprenant » vs « le sachant ».

Les éléments recueillis au fil de nos lectures ont suscité des questionnements et ont guidé notre travail. Nous avons souhaité réaliser notre propre recueil de données via différents canaux pour apporter des réponses à nos interrogations.

Partie 3

-

Démarche et synthèse des résultats

1- Notre problématique

Depuis notre naissance, nous n'avons pas cessé d'apprendre : à marcher, parler, écrire, compter, à faire des gâteaux, jouer aux jeux vidéo, couper les rosiers, changer une roue, à parler une langue étrangère, voire même à programmer ... et nous continuerons à apprendre jusqu'à la fin de notre vie. Apprendre est le propre de l'homme mais même après une vingtaine d'années dans l'enseignement, nous n'avons pas réussi à appréhender tout ce qui entre en jeu dans ce processus d'apprentissage. Nous continuons à nous interroger et à expérimenter.

L'acquisition est synonyme de solitude. L'apprenant est seul face au savoir. Lui seul peut choisir de faire siennes de nouvelles connaissances ou pas, littéralement de les incorporer. Une chose est certaine, apprendre, « *exige du courage* » (Nagel, 2012) car pour apprendre, il faut « *se laisser voir* » (Nagel, 2012) et accepter de montrer son non-savoir. Nous ne sommes capables de nous mettre ainsi à nu que dans un environnement bienveillant qui éveille notre confiance.

L'apprentissage est en effet un processus complexe qui ne requiert pas uniquement des facultés cognitives mais également des capacités métacognitives qui doivent être soutenues par une présence socio-affective (Jézégou, 2010). Notre expérience nous a persuadée de l'importance des liens socio-affectifs entre apprenant et enseignant. Un relationnel de qualité permet à l'élève de se sentir en sécurité, en confiance, d'être content d'aller en cours et d'être dans de bonnes dispositions pour apprendre.

Aujourd'hui, le face à face pédagogique n'est plus la seule façon d'enseigner. Le recours au numérique dans l'enseignement est devenu une norme mais selon Perriault (2002, p133, cité par Dussarps, 2014), « *un individu qui apprend à distance vit mal la solitude dans laquelle il est confiné. Il souhaite et requiert l'aide et le soutien de son entourage* ». Même si nous pensons que cette assertion est à relativiser en fonction de la personnalité de l'apprenant, de ses attentes, de la durée de la formation, de l'environnement social, de son background d'apprenant (habitué ou pas à la FAD) et de son âge, il n'en reste pas moins que « *les formidables potentialités des TIC n'enlèvent rien au caractère irremplaçable de la relation humaine. Ce lien social indispensable à tout processus d'apprentissage.* » (Brugvin, 2005).

Notre travail de recherche a donc consisté à mettre en évidence des éléments clés qui permettent, malgré la distance, de créer et maintenir ces liens sociaux-affectifs et ainsi de proposer une scénarisation efficiente.

2- Notre méthode de travail

2.1- Données recueillies par questionnaire

2.1.1- Objectif

En tant qu'enseignante, nous étions persuadée que des rapports socio-affectifs de qualité étaient la porte d'entrée vers le plaisir d'apprendre et par conséquent vers l'apprentissage. Les retours que nous avons pu avoir avec nos élèves nous avaient confortée dans ce sens mais il nous fallait des éléments tangibles pour valider cette

hypothèse subjective ou bien pour l'infirmier. Nous avons lancé une consultation par questionnaire pour :

- mettre en évidence les relations que l'apprenant entretient avec les trois autres acteurs de la dimension socio-affective (DSA) définis par C. Dussarps, à savoir les proches, les pairs et les enseignants,
- mesurer l'importance du rôle de l'enseignant dans l'apprentissage et tout particulièrement son impact sur les neuf sentiments qui composent cette DSA,
- collecter des éléments pour mieux connaître la perception qu'ont les apprenants du E-learning.

2.1.2- Méthode

Début mai, nous avons envoyé le questionnaire à près d'une soixantaine d'anciens élèves et à des amis de tout âge. Nous n'avons préféré ce canal plus personnel à l'option de diffusion aux étudiants de l'université de Savoie Mont Blanc pour deux raisons. D'une part car les étudiants sont déjà beaucoup sollicités pour répondre aux questionnaires d'évaluation des enseignements, et d'autre part car l'échantillon aurait été limité à une seule tranche d'âge. Or ce qui nous paraissait intéressant, c'était de pouvoir comparer les réponses en fonction du sexe mais aussi de l'âge.

A la fermeture du questionnaire, nous avons comptabilisé 228 réponses. Le plus jeune répondant est âgé de 15 ans et le plus âgé de 77 ans. 48% de ces répondants sont des femmes et 52% des hommes. Cet échantillonnage est quantitativement et qualitativement valide et peut donner lieu à des analyses pertinentes.

En plus de l'analyse globale des résultats, nous avons choisi de réaliser une analyse plus fine en découpant l'échantillon par tranches d'âge : moins de 18 ans, les 18-24 ans, les 24-35 ans et les plus de 35 ans. Quand nous utiliserons le terme "les plus jeunes", nous ferons référence aux répondants de moins de 18 ans et le terme "les plus âgés" fera référence aux répondants de plus de 35 ans. La première tranche d'âge correspond à un public de lycéens, la deuxième à un public composé plutôt d'étudiants, la troisième de jeunes diplômés fraîchement entrés dans le monde du travail et la dernière représente un public qui est, en règle générale, sorti du système éducatif depuis au moins une dizaine d'années et qui a donc pris une certaine distance avec son passé d'apprenant en formation initiale. Nous avons également effectué une comparaison des réponses en fonction du sexe.

2.2- Données recueillies par entretiens semi-directifs

2.2.1- Objectif

Les entretiens semi-guidés ont eu pour but de collecter des données écologiques afin de découvrir si les concepteurs de dispositifs E-learning prennent en compte la dimension socio-affective et comment ils la mettent en œuvre.

2.2.2- Les personnes interviewées

Les données ont été collectées lors de trois entretiens. Nous avons choisi trois personnes faisant partie de notre environnement professionnel.

Nom	Statut	Expérience de la FAD
Monica Georghiu ¹⁶	Ingénieure en technologie de la formation au département APPRENDRE	<ul style="list-style-type: none">- en tant qu'étudiante au Master AIGEME (Applications Informatiques : Gestion, Etudes, Multimédia, E-formation) dispensé par Paris III- accompagnement des enseignants de l'USMB dans la conception de dispositifs à distance depuis plusieurs années.
Elodie ¹⁷	PRAG d'anglais à l'USMB (LANSAD)	<ul style="list-style-type: none">- intégration du distanciel dans ses pratiques pédagogiques depuis plusieurs années
Lionel Valet ¹⁸	Enseignant-chercheur et directeur du département APPRENDRE	<ul style="list-style-type: none">- conception d'un cours hybride dont la scénarisation prend en compte de la dimension socio-affective- vision stratégique de la numérisation de l'apprentissage

2.3- Données recueillies par l'analyse d'un dispositif hybride

Pour rappel, le cours de LaTeX, utilisation avancée est proposé par l'Ecole doctorale Siseo. Il a été conçu et est animé par Lionel Valet. Lorsque ce dernier nous a proposé de nous emparer de ce cours, de l'analyser d'un point de vue socio-affectif et de suggérer des pistes d'amélioration, nous avons tout d'abord pensé que nous ne pourrions qu'apporter des modifications à la marge. En effet, ce cours recelait déjà d'éléments clés qui facilitent l'apparition de liens sociaux et de la confiance comme la présence d'un syllabus et un discours empli de bienveillance.

Les réponses fournies au questionnaire d'évaluation par les quinze doctorants inscrits cette année, nous ont apporté des informations intéressantes que nous avons pu croiser avec les autres données.

2.4- Données recueillies par l'analyse de capsules vidéo

Au cours de l'année universitaire 2016—2017, à la demande du SUFCEP, Lionel Langain, chargé de production audiovisuelle, a capté tous les cours du DU Sportifs de Haut

¹⁶ Entretien disponible à l'adresse <https://youtu.be/ViJ-jQnrF9Y>

¹⁷ Entretien disponible à l'adresse https://youtu.be/1t4aJu_KeG0

¹⁸ Entretien disponible à l'adresse <https://youtu.be/z0NhLna45R8>

Niveau (DU SHN) afin qu'ils soient accessibles à distance. Les captations ne faisaient pas l'objet d'une post-production et étaient livrées brutes aux sportifs qui, du fait de leurs fortes contraintes, n'avaient pas pu assister aux cours en présentiel. Les statistiques sont éloquentes :

- Plus de 200 heures de tournage,
- 82 lancements de lecture,
- durée moyenne de visionnage : 21 minutes,
- 19 téléchargements,
- 5 lectures complètes.

Cette expérimentation a mis en évidence que la simple mise en ligne de cours filmés n'a aucune efficacité sur l'apprentissage. Quitte à investir du temps et de l'énergie dans la réalisation de capsules vidéo, il nous a paru important de dégager des bonnes pratiques. L'analyse d'un panel de vidéos nous a fourni quelques pistes.

2.5- Données recueillies lors de journées thématiques et colloques

Nous avons eu l'opportunité pendant notre stage de participer à divers événements en lien avec la pédagogie numérique :

- La journée thématique du 27 avril 2017 à l'université Paris Descartes organisée par le Comité des Usages Mutualisés du numERique pour l'Enseignement (CUME) sur le thème « Usages de la vidéo dans la Pédagogie - La Vidéo est-elle l'avenir de la Pédagogie ? »
- La journée de formation du 11 mai 2017 organisée par Grenoble Ecole de Management et animée par Hélène Weber sur le thème « Apprendre aux étudiants à apprendre et à s'organiser »
- Le colloque Question pour l'Enseignement Supérieur (QPES) du 13 au 16 juin 2017 à Grenoble sur la thématique "Relever les défis de l'altérité dans l'enseignement supérieur"
- Le MoodleMoot et MaharaHui francophones 2017 du 28 au 30 juin 2017 à Lyon

Les présentations, les conférences, les échanges avec les autres participants ont contribué à enrichir notre réflexion et à confirmer ou à remettre en question nos idées personnelles.

3- Synthèse des résultats

Les données recueillies nous permettent d'alimenter notre réflexion autour de trois thèmes qui font partie de notre questionnement de départ :

- les besoins en relationnel
- le plaisir d'apprendre
- l'efficacité¹⁹ d'un dispositif mettant en œuvre du distanciel

¹⁹ Nous définissons Un dispositif efficace comme un dispositif qui a prouvé son efficacité et qui génère l'adhésion des participants.

3.1- Les besoins relationnels

Interrogés sur leur préférence quant au type de formation, 77,5% des personnes qui ont répondu au questionnaire opteraient pour une formation qui propose une part de présentiel. Seul approximativement un sondé sur dix souhaiterait plutôt se former entièrement à distance.

Vous devez vous former, vous optez pour :



Figure 12 : Graphique synthétisant les réponses à la question "Vous devez vous former, vous optez pour..."

Quand on leur demande d'expliquer leur choix, 63,2% déclarent « avoir besoin du relationnel avec les enseignants et les autres étudiants ». Même ceux qui ont fait le choix de la flexibilité ne souhaitent pas pour autant renoncer aux liens sociaux : 45,7% des sondés déclarent « souhaiter apprendre à [leur] rythme et ne pas [se] sentir seul lors de l'apprentissage ».

Les apprenants accordent donc beaucoup d'importance à leur relation aux enseignants et à leurs pairs comme le montrent les graphiques suivants :

Quelle importance accordez-vous à votre relation aux enseignants ?

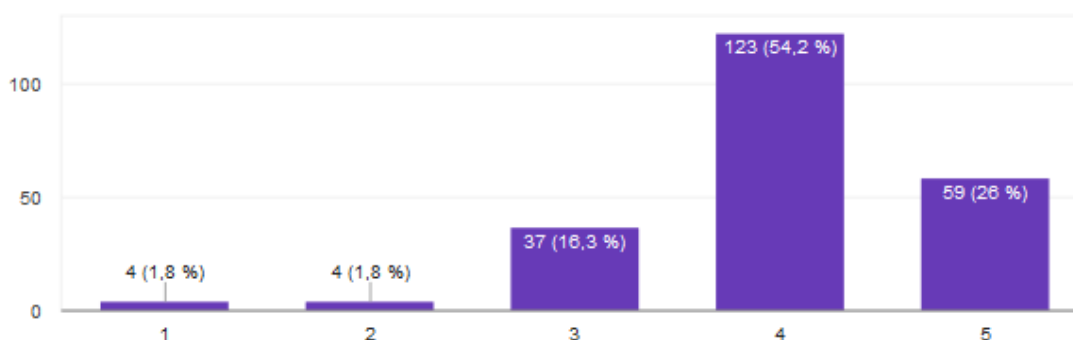


Figure 13 : Graphique synthétisant les réponses données à la question "Quelle importance accordez-vous à votre relation aux enseignants ?"

Quelle importance accordez-vous à votre relation aux autres étudiants ?

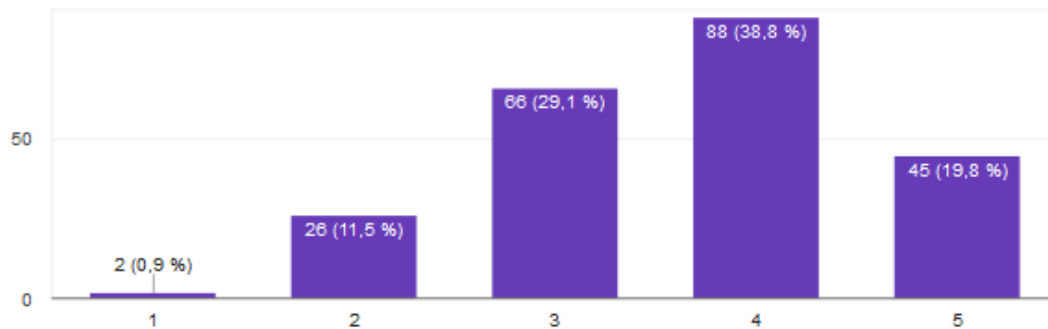


Figure 14 : Graphique synthétisant les réponses données à la question "Quelle importance accordez-vous à votre relation aux autres étudiants ?"

Si on considère les réponses supérieures au degré moyen (niveau 3), il apparaît que 80,2% des sondés accordent une grande importance à leur relation aux enseignants. Leur relation à leurs pairs revêt moins d'importance à leurs yeux (58,6%). Ces réponses valident ce que nous avons déjà perçue dans le quotidien de notre métier d'enseignant et les données recueillies par Dussarps..

En entamant ce travail, nous pensions que le besoin de liens sociaux-affectifs dépendait de la durée de la formation et aussi du sexe et de l'âge des apprenants. En effet, nous étions persuadée, d'une part, que sur des formations courtes ce besoin n'apparaissait pas forcément, d'autre part que les femmes accordaient davantage d'importance aux relationnel et pour finir, que la génération actuelle (les moins de 25 ans) née avec la démocratisation des nouvelles technologies ressentait moins le besoin de créer des relations dans un contexte d'apprentissage.

3.1.1- Différents éclairages

a) La durée

Notre première surprise est venue des doctorants qui ont suivi le cours de LaTeX. Lors du temps d'échanges consacré aux critiques et suggestions d'amélioration qui a eu lieu sur la dernière séance en présentiel, les sept doctorants présents, ont à l'unanimité, regretté de ne pas s'être vus avant. Même si l'échantillonnage n'est pas suffisant pour en tirer des généralités, les résultats restent d'intérêt. Souvenons-nous que cette formation dure 4 semaines.

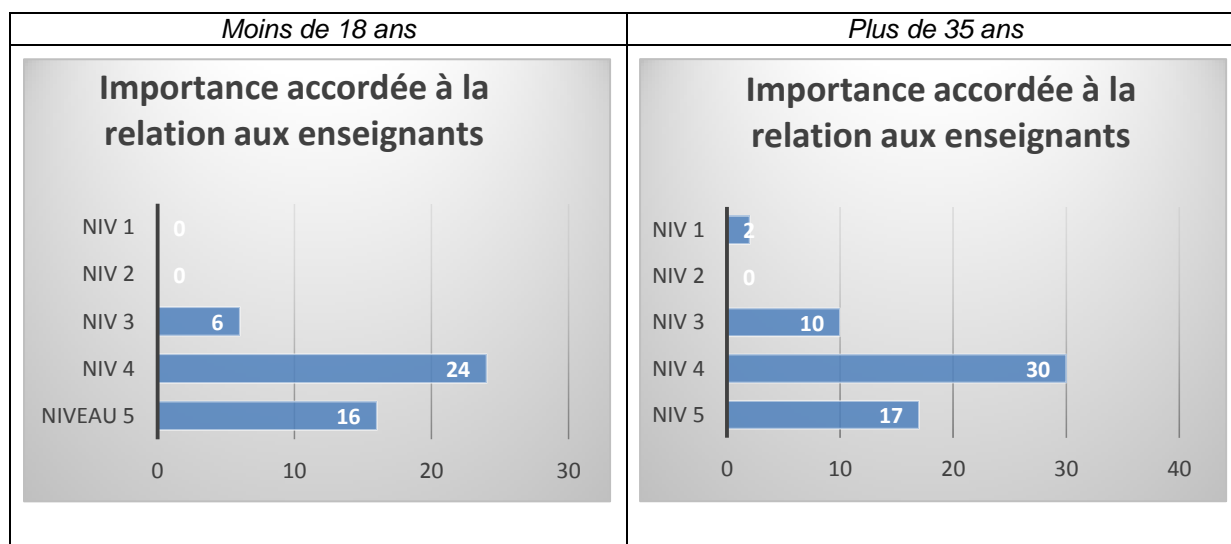
Malgré cette durée limitée, voici les réponses données par les doctorants à la question : *Dans le cadre de ce cours "Latex avancé", que diriez-vous ?*

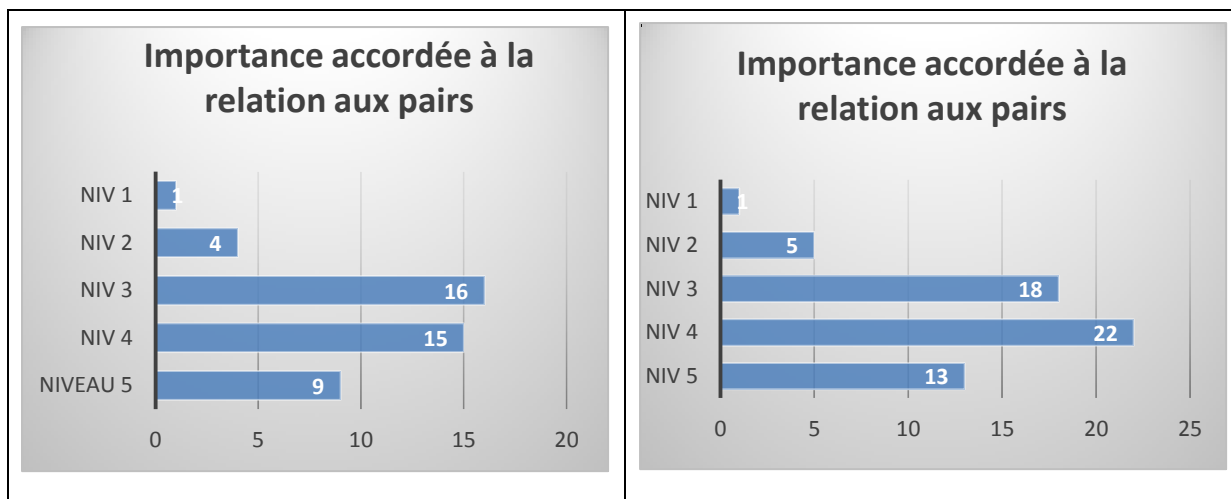
Items proposés	Taux de réponses
"La formation n'était pas assez longue pour avoir besoin de tisser des liens avec les autres doctorants."	14%
"Même si la formation n'était pas très longue, j'aurais aimé tisser des liens avec les autres doctorants."	71%
"J'ai passé l'âge de tisser des liens avec mes pairs."	0%
"A tout âge, on a besoin de tisser des liens avec nos pairs."	57%

Figure 15 : Réponses des doctorants à la question "Dans le cadre de ce cours LaTeX avancé, que diriez-vous ?"

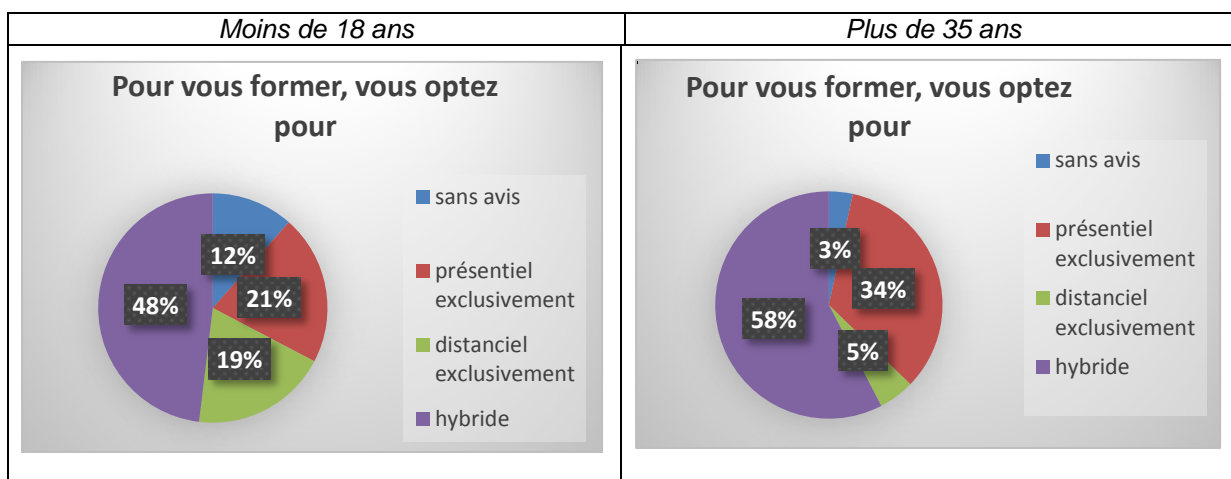
b) L'âge

L'échantillonnage du questionnaire nous a permis d'effectuer des comparaisons en fonction de l'âge. En opposant les réponses des plus jeunes (jusqu'à 18 ans inclus) soit 46 sondés aux plus âgés (strictement plus de 35 ans) soit 59 sondés nous avons cherché à déterminer si les attentes relationnelles différaient en fonction des générations. Nous parlons constamment de la jeune génération hyper connectée. Ce lien avec la technologie a-t-il une influence sur leur besoin relationnel ? Observons les graphiques :

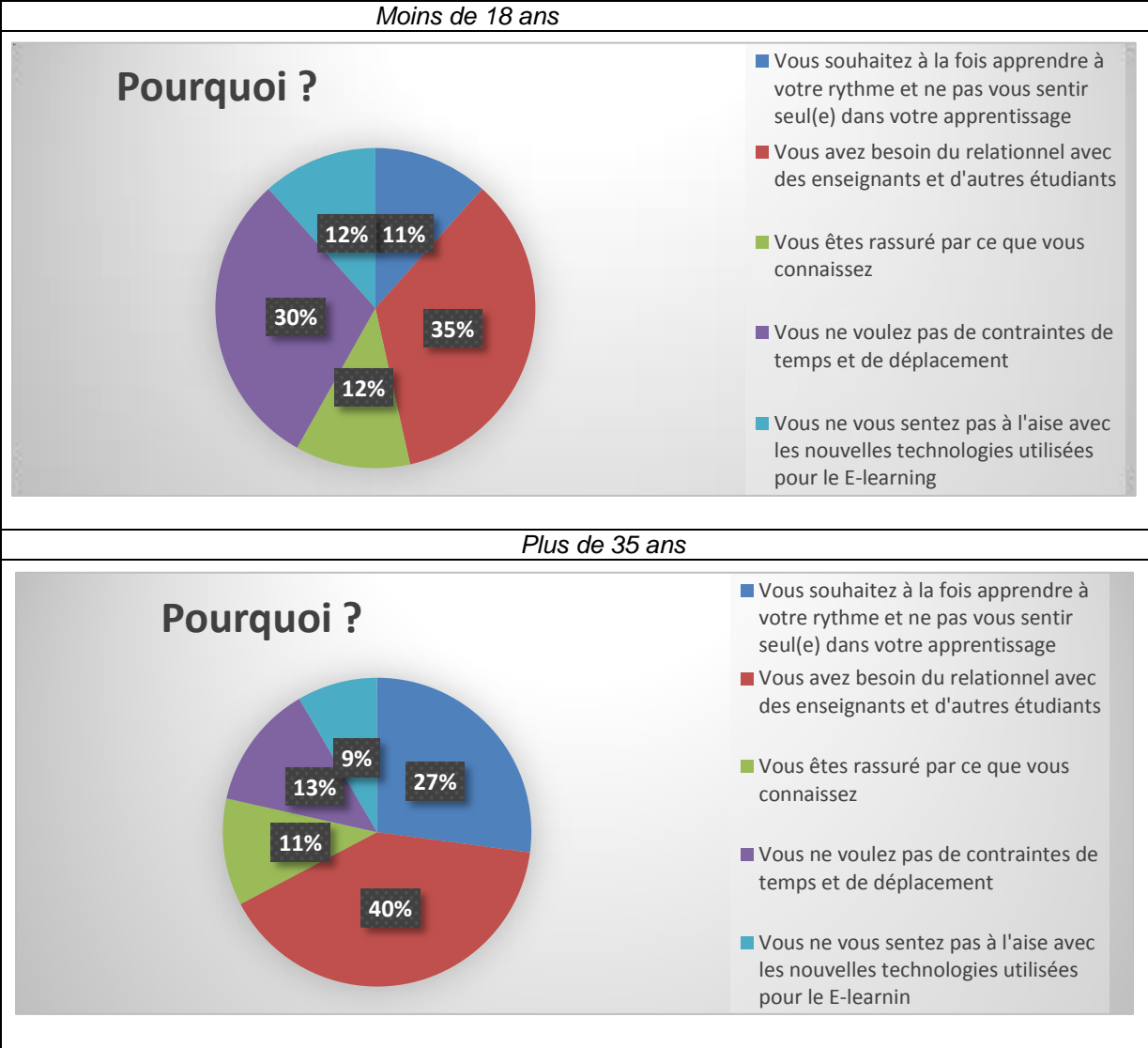




Ces graphiques montrent peu ou prou les mêmes résultats. Tous les sondés, quel que soit leur âge, accordent une importance élevée à leur relation aux enseignants (principalement de niveaux 4 et 5) et une importance moyenne à leur relation à leurs pairs. En est-il de même sur le choix de la formation ?

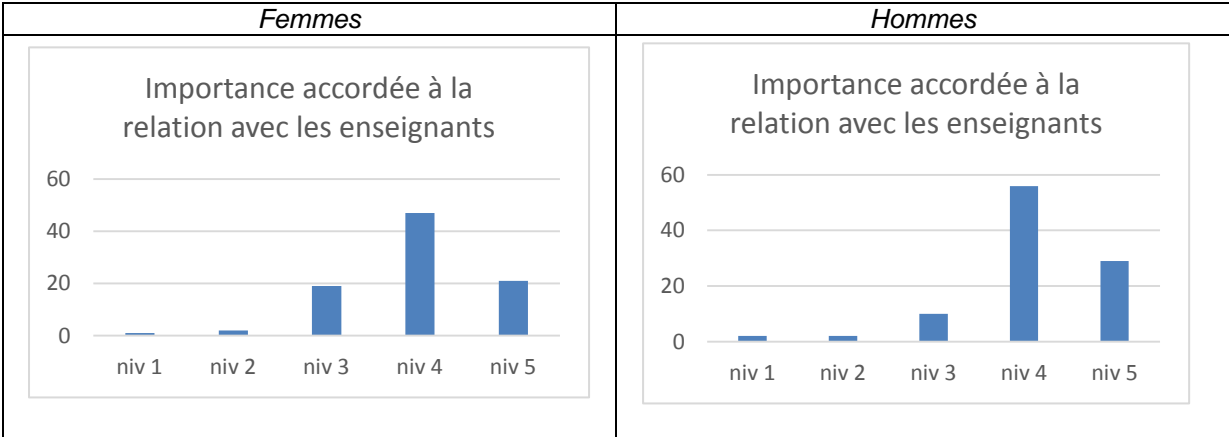


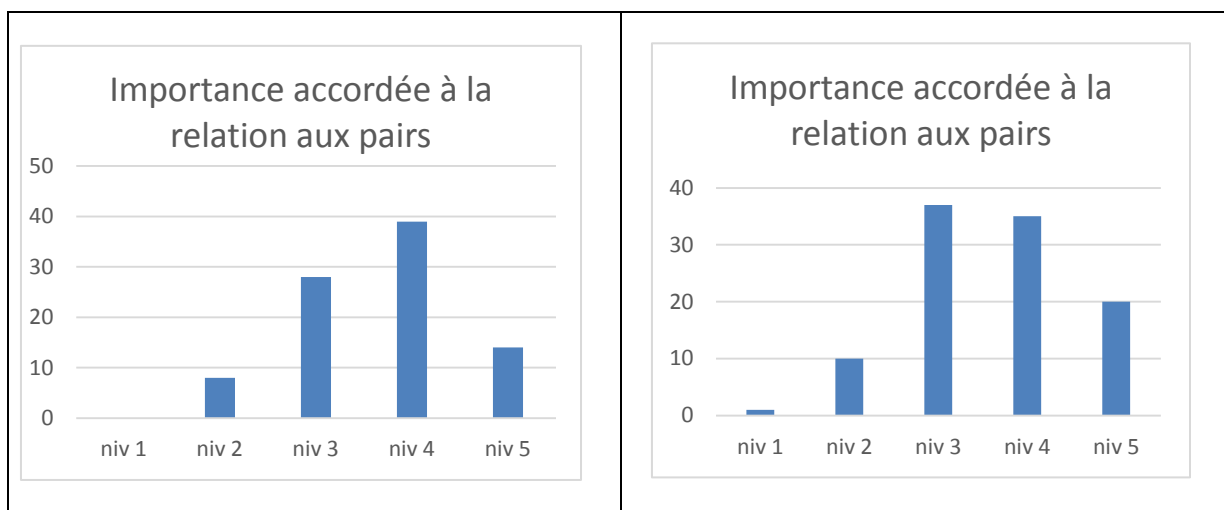
A en croire les résultats, les plus de 35 ans seraient plus nombreux à se tourner (58%) vers une formation hybride mais ils seraient aussi plus nombreux à choisir une formation exclusivement présentielle que les plus jeunes. Près de un jeune sur 5 serait prêt à suivre une formation totalement à distance. L'hybridation des formations semblent faire consensus. Quelques différences apparaissent donc mais même chez les plus jeunes, le désir de tout distanciel est loin d'être plébiscité. Ce que la jeune génération recherche de façon plus marquée que celle de ses parents, c'est l'absence de contraintes de temps et de déplacement. Cette flexibilité est l'apanage des formations E-learning.



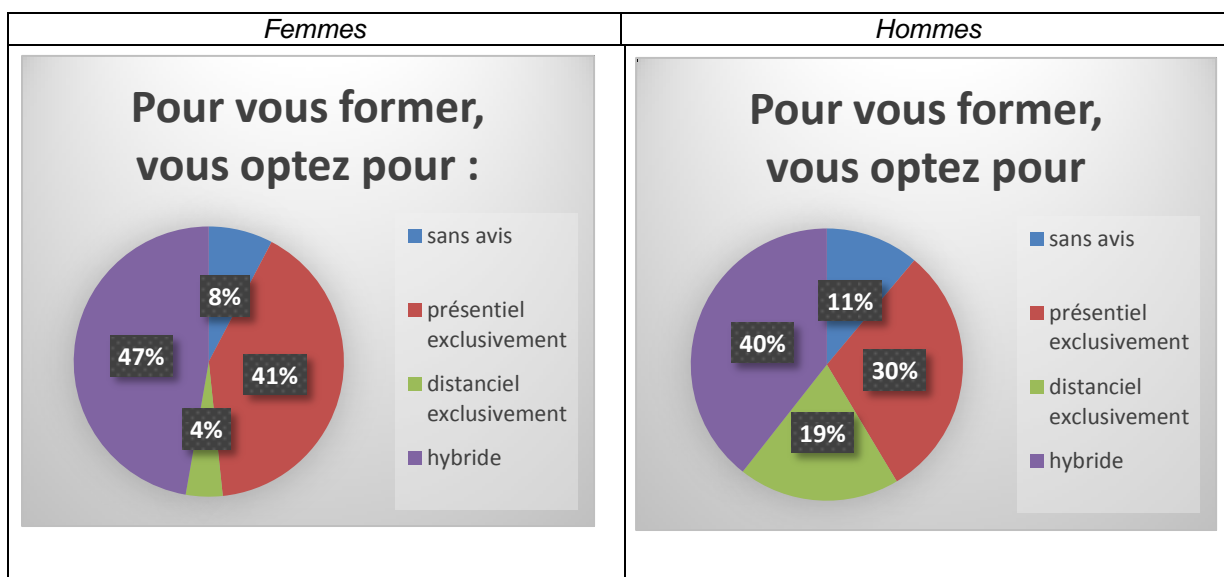
c) Le genre

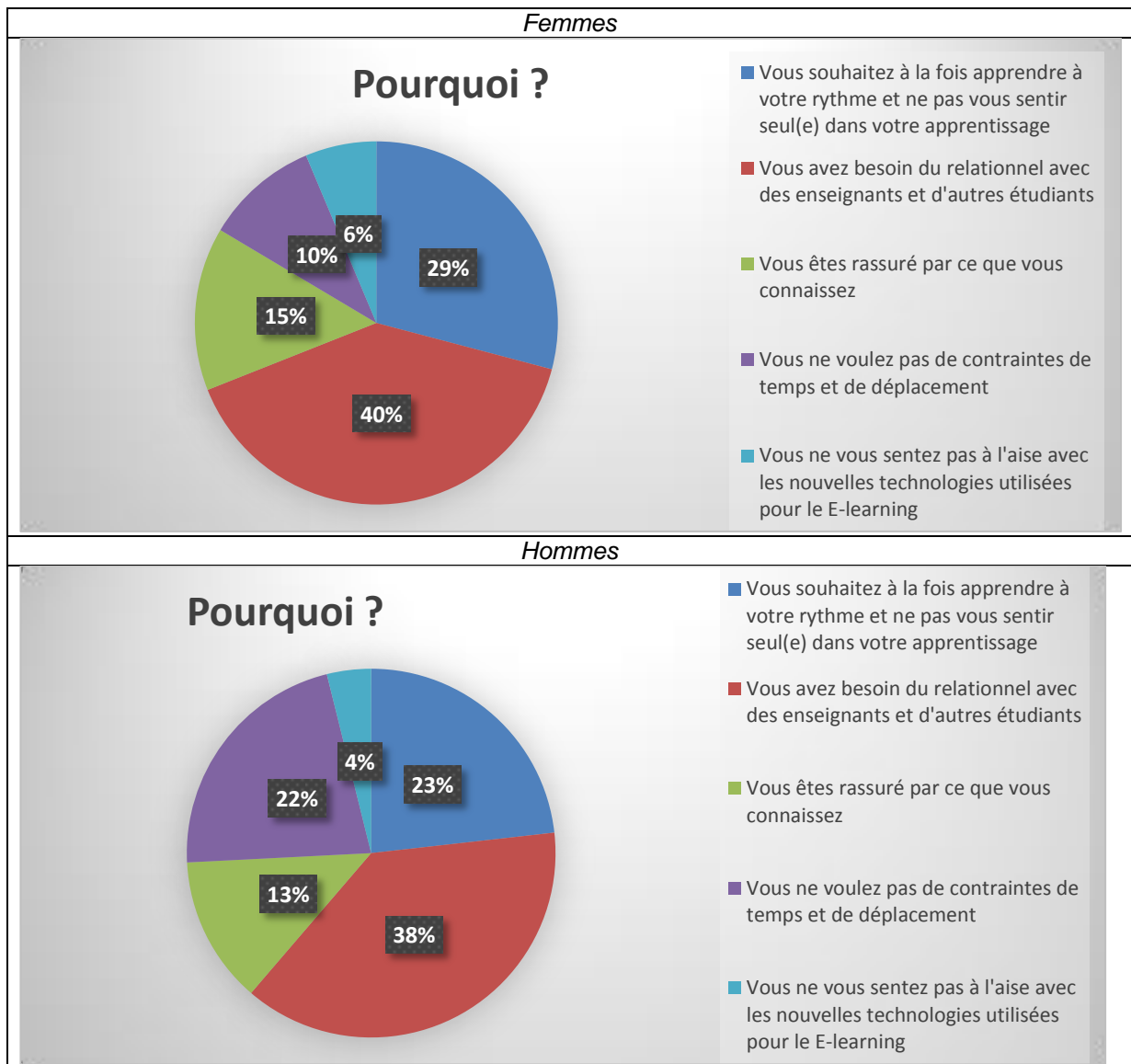
Quant à notre biais de départ qui concernait le genre des apprenants, les réponses à notre questionnaire nous apportent aussi quelques éléments de réponses.





Nous faisons ici le constat que la relation aux enseignants et aux pairs, revêt plus ou moins la même importance pour les hommes que pour les femmes. Quant à leur choix de formation, on voit poindre quelques différences. Les femmes sont en effet plus désireuses de suivre une formation exclusivement en présence ou hybride que les hommes. Un homme sur 5 se dit prêt à suivre une formation totalement à distance. Nous pensons que cette différence était due à un besoin supérieur chez les femmes de liens socio-affectifs mais cette hypothèse se trouve contredite par les raisons qui motivent leur choix. En effet, 40% des hommes déclarent avoir besoin du relationnel avec des enseignants et d'autres étudiants, une valeur plus ou moins équivalente aux femmes (38%).





Si nous nous fions aux données que nous avons recueillies, nous pouvons conclure que le besoin en relationnel est présent chez une très grande majorité d'apprenants, indépendamment de leur âge et de leur sexe. La durée de formation ne semble pas non plus influencer sur ce besoin.

3.1.2- Construire un environnement propice

Quand on entre en formation, on intègre et on se crée un nouvel environnement de vie. Pour que l'apprentissage se fasse dans les meilleures conditions possibles, il est nécessaire que l'apprenant s'y sente en confiance. Ce sentiment peut être stimulé par différents procédés.

La confiance se crée plus facilement lorsque nous rencontrons les gens en chair et en os. Il est donc important de réserver des temps de regroupements et tout

particulièrement, de prévoir la toute première séance d'une formation en présence. Ce premier moment de partage permet de faire connaissance, moment clé qui marque l'entrée en relation. Interrogés sur la scénarisation idéale, la grande majorité des doctorants du cours LaTeX aurait aimé débiter et clore ce cours par une séance en présentiel (en face à face ou en visio).

Par rapport aux objectifs du cours, l'organisation qui vous semble la plus adaptée serait :

<i>3 semaines à distance puis une séance en présentiel à la fin</i>	11%
<i>commencer par une séance en présentiel puis 3 semaines à distance</i>	0%
<i>commencer et terminer par une séance en présentiel</i>	67%
<i>ne pas avoir de séance en présentiel (tout à distance)</i>	22%
<i>ne pas avoir de séance à distance</i>	0%

Pour eux, une séance de présentiel (ou visio) en début de formation est souhaitable pour « *mettre en place une collaboration entre les doctorants.* » et « *renforcer les échanges* »²⁰. Faire connaissance, pouvoir se voir, mettre un nom sur un visage permet une meilleure communication future car chacun aura été identifié dans sa singularité. Un doctorant déclarait avoir « *besoin de sentir que [l'enseignant] sait qui [il est]* ».

Cette première séance doit être réservée à faire connaissance mais aussi à poser les cadres institutionnel et communicationnel pour éviter aux apprenants de nourrir des représentations qui s'avèrent souvent erronées (Dussarps, 2014, p.276). Lors du cours LaTeX, le cadre communicationnel n'était pas suffisamment clair, ce qui a suscité de nombreuses questions chez les participants : « Si j'envoie un mail à l'enseignant, vais-je le déranger ? », « Je ne connais pas l'enseignant, quel ton donner à mes mails ? », « Est-ce que mon mail est trop long ? Est-ce qu'il aura le temps de me répondre ? »

Pour éviter une certaine errance des apprenants, Dussarps suggère d'avoir recours à un syllabus (p.283). Le Campus Forse (Formation et Ressources en Sciences de l'Éducation) étudié par Eneau et Simonian (2013) propose une scénarisation où « *la confiance institutionnelle se construit au cours de la première séance d'enseignement-apprentissage en présentiel.* ». C'est à ce moment-là que le contrat didactique est établi « *en précisant les consignes portant sur le fonctionnement du travail à distance (utilisation du cours, usage du forum, du clavardage, etc.), y compris à propos des dates et de la nature des interventions du tuteur (outils synchrones et asynchrones, usages, etc.), des échéances à respecter et de la nature de la production finale attendue* ».

Quand la formation a exclusivement lieu à distance, ce moment fondateur de la relation revêt une importance encore plus grande. L'entrée en communication provoque un « *mouvement irréversible qui engage les individus* » (Drissi, 2007). Se présenter est un « *rituel d'accès* » qui permet « *d'identifier l'autre* ». La scénarisation du cours de C. Hourdé que nous avons réalisée commence par un temps d'accueil qui vise à la fois à poser les cadres institutionnel et communicationnel mais aussi à entrer en relation. Pour créer des liens sociaux, l'enseignant commence par un message de bienvenue et de présentation. L'étudiant est ensuite invité à

- ajouter une photo sur son profil afin de pouvoir mettre un visage sur un nom,
- à se géolocaliser pour éventuellement travailler avec un pair qui habiterait à proximité,
- à se présenter en fonction des trois thèmes en lien avec la formation : « la montagne et moi », « le sport et moi », « la nutrition et moi ».

²⁰ Paroles entendues lors de l'évaluation du cours

Pour que les étudiants se sentent libres d'être créatifs, l'enseignant a poster trois présentations sous des modes différents : un visuel, une courte vidéo et des photos. Nous sommes persuadée que si l'enseignant ne se présentait que par un petit texte, tous les étudiants feraient de même et n'oseraient pas proposer un autre moyen malgré la consigne qui pousse à la créativité.

L'apprenant peut se sentir rassuré grâce à l'utilisation d'une terminologie bienveillante. Le choix des termes utilisés peut avoir son importance car « *il y a toujours, sous l'apparente tranquillité des mots un torrent de significations implicites* » (Charaudeau, 1993). Des verbes comme aider / guider ou des noms comme soutien / accompagnement auront une répercussion apaisante chez l'apprenant. Au lieu d'ordonner par une utilisation excessive de l'impératif, il est préférable d'avoir recours à des formulations qui laisse la place au choix : « *Je vous conseille de* », « *vous pouvez* », « *si vous le souhaitez* », « *n'hésitez pas à* ». Le passage du « vous » qui marque une mise à distance de l'apprenant au « nous » inclusif, « *nous* » = *tuteurs + apprenants* » (Drissi, 2007, p.9) contribue à l'apparition d'un sentiment de reconnaissance chez l'apprenant.

Dans la scénarisation du cours sur l'hypoxie, nous avons prévu de faire précéder chaque leçon d'un QCM pour aider l'étudiant à faire un état des lieux de ses connaissances. En fonction des résultats, libre à lui de choisir son chemin dans la leçon. Au lieu de nommer ce QCM "Quiz d'auto-évaluation", nous avons opté pour la métaphore "Fonction GPS" qui évite un regain d'anxiété à la perspective de l'évaluation.

L'ambiance visuelle de la page Moodle peut également contribuer à créer un environnement où l'apprenant se sent bien. A partir de son expérience, Elodie insiste sur « *la conception du visuel, pour qu'il y ait quelque chose qui soit agréable, que (les étudiants] aient envie d'aller regarder, explorer.* » Les étudiants n'ont pas a priori forcément très positif du distanciel, l'attractivité visuelle peut alors jouer un rôle d'accroche.

3.1.2.1- L'accompagnement²¹ de l'apprenant

Avoir tout un champ de possibles qui s'offre à lui peut engendrer de l'angoisse, une insécurité chez l'apprenant. Il est nécessaire de le guider tant dans l'institution que dans sa montée en compétences. Nous avons vu plus haut qu'il existe selon De Ketele plusieurs types d'accompagnement, chacun requérant des compétences relationnelles différentes. Dans le cas de dispositifs hybrides, Elodie, que nous avons interviewée, déclare que le socio-affectif pour les étudiants, « *c'est de voir qu'il y a des relations sociales derrière [le distanciel] et qu'ils ne sont pas laissés tout seuls sur cette plateforme* ». Elodie insiste sur la communication à faire autour du distanciel pour éviter « *la frustration des étudiants qui ont l'impression que Moodle, c'est pour que [le prof] ne soit pas là, pour que ça coûte moins cher, c'est pour que [le prof] ait moins de corrections.* ». Il faut donc expliquer clairement « *que [l'enseignant] est là, que c'est [lui] qui le [fait], que c'est du temps* »

Pour donner du sens au travail sur plateforme, Elodie connecte aussi beaucoup les activités au cours et ses étudiants savent qu'elle est disponible pour répondre à leurs questions. Ses étudiants savent qu'elle est disponible et qu'ils peuvent venir la trouver dans son bureau pendant et hors des heures de permanence. Elle teste aussi depuis 2 ans des créneaux de chat et même si les étudiants ne se saisissent pas de ce mode de communication, elle désire le conserver car elle est persuadée de l'importance de laisser le

²¹ Nous utiliserons comme synonymes les termes de suivi, de tutorat ou d'ingénierie tutorale.

choix aux étudiants. L'accompagnement mis en place par Elodie ne correspond pas vraiment à une des catégories décrites par De Ketele. Son tutorat est très axé sur l'affectif et se veut surtout rassurant. Comme elle le dit elle-même, elle joue un rôle « *d'enseignant-maman* », en particulier pour les étudiants qui ont un fort déficit de confiance en eux.

Se sentir suivi dans son apprentissage est un élément rassurant. Soline, élève de Première qui a participé au questionnaire et qui a ressenti le besoin d'exposer davantage son point de vue par mail, témoigne :

« Si les "cours" sont pris par E-learning de manière récurrente, je pense que le fait d'avoir un prof qui me suit serait rassurant. Si jamais j'étais dans ce cas, j'aimerais bien qu'un prof me suive vraiment surtout pour être rassurée, pour être sûre de bien comprendre et de ne pas faire de faux sens. Et il pourrait aussi m'assurer que j'évolue positivement ou, au contraire, pour me dire que ça ne va plus et m'aider à trouver une solution pour que ça aille mieux. »

Le tutorat est une façon de répondre au besoin en relationnel pour les apprenants qui en exprimeraient le besoin. Il ne doit cependant pas être imposé car certains ne recherchent pas cette forme de relation. Nous pensons toutefois que ce n'est pas parce que le besoin n'est pas exprimé qu'il n'existe pas. En effet, à l'instar du cours où de très nombreux apprenants n'osent pas lever la main pour demander une explication, ils n'oseront pas non plus se manifester de peur de montrer leurs faiblesses.

3.1.2.2- L'accompagnement de l'enseignant

L'enseignant qui cherche à tester de nouveaux modes d'enseignement se retrouve en position d'apprenant, dans un domaine qu'il ne maîtrise pas. Le rôle des ingénieurs pédagogiques à l'université est de les accompagner. L'ingénieur pédagogique doit donc être en mesure de leur donner confiance et de les rassurer. Il doit écouter et répondre à ses besoins. Les demandes varieront d'un enseignant à l'autre.

Pour la conception du cours sur l'hyposphémie, nous avons consacré une première séance de travail à faire connaissance et au partage de connaissances afin de partir sur de bonnes bases. Christophe Hourdé nous a expliqué l'historique du DIU, son public, ses objectifs...et nous avons explicité le jargon de l'ingénierie pédagogique comme par exemple les termes "scénarisation" et "syllabus" qui ne recouvraient pour lui aucune réalité. Cette première phase de contractualisation à travers l'identification d'un lexique commun où l'on pose le cadre nous a permis de créer une relation de confiance.

L'apport de contenu ne s'est pas fait par l'envoi de supports numériques mais par le biais de la simulation du cours. C. Hourdé a dispensé son cours pour nous, ce qui nous a permis de pointer les pré-requis, les points difficiles, les notions essentielles, les illustrations possibles... et surtout de connaître le style d'enseignement de cet enseignant pour pouvoir lui proposer une scénarisation dans laquelle il puisse se reconnaître. Comme le souligne très justement Drissi (2007, p.3) « *pour pouvoir interagir, il faut connaître au mieux ses interlocuteurs* ».

C. Hourdé est un enseignant engageant, qui cherche constamment à susciter la curiosité et la réflexion des apprenants, par le biais de questions par exemple et il nous paraissait important de conserver cet état d'esprit dans la conception du cours à distance. Nous avons alors opté pour des activités capables de recréer l'interactivité même à distance tels que les nuages de mots, les Padlet ou encore l'activité sondage de Moodle.

Confrontés à une problématique de disponibilité et de gestion du temps, nous avons décidé d'établir des séances de travail hebdomadaires. Ce mode de fonctionnement, une matinée réservée à l'avancée de ce projet, a eu de multiples avantages : éviter à C.Hourdé de se laisser déborder par ses autres activités au détriment de la création de ce nouveau cours à distance, établir une vraie relation de confiance et de partage bénéfique pour concevoir un cours à son image, avancer de façon régulière et apporter rapidement des modifications si besoin.

3.1.2.3- Les besoins relationnels de l'enseignant

Nous avons beaucoup centré notre travail sur les besoins socio-affectifs des apprenants à presque en oublier que les enseignants aussi ont des besoins relationnels et que la relation entre apprenant et enseignant n'est pas à sens unique.

Longtemps, le métier d'enseignant a été un métier solitaire. Chaque professeur était le maître incontesté dans sa sacro-sainte salle de cours fermée au regard extérieur et donc à toute critique objective. Aujourd'hui, les choses changent. De plus en plus d'enseignants échangent et travaillent ensemble dans l'optique de faire réussir les étudiants. Pour Monica, la « *collaboration entre les enseignants* » est un des ingrédients nécessaires pour concevoir un dispositif de formation de qualité. Elle cite le cas des professeurs d'anglais du LANSAD de l'USMB qui mettent tous leurs cours à disposition des autres. « *Ce qui est important, c'est que les enseignants discutent et qu'ils forment une équipe et qu'ils s'entendent.* » C'est ce bon relationnel qui contribue à l'installation d'une synergie au sein de l'équipe et avec les ingénieurs pédagogiques qui les accompagnent.

Un bon relationnel au sein d'une équipe pédagogique permet de garder un certain dynamisme, de se remettre en question, de continuer à faire évoluer ses pratiques grâce aux échanges. Le relationnel avec les étudiants provoque les mêmes choses si tant est que l'enseignant accepte l'évaluation de son enseignement par les apprenants. Nous considérons que le feedback des étudiants apporte un sens à la mission d'enseignement. Pour enseigner, il faut un public et le retour de ce public est la meilleure aune à laquelle se mesurer.

Le troisième élément relationnel qui est selon nous d'importance pour les enseignants est sa relation à l'institution pour laquelle il travaille. Comme les étudiants ont besoin d'être reconnus dans leur singularité par leurs enseignants, les professeurs ont eux aussi besoin d'être reconnus dans leur travail par leur hiérarchie. Pour créer de bonnes conditions au changement, à l'évolution des pratiques comme le souhaite le ministère, nous pensons que ces trois axes relationnels doivent être pris en considération.

Qu'elle s'établisse entre apprenants, entre enseignants ou entre enseignants et apprenants, une relation de qualité ne peut se créer que si chaque partie fait acte d'une réelle « présence » qui reconnaît l'autre dans sa singularité. Etre physiquement là ne suffit pas, il faut aussi être mentalement présent dans la relation, prêt à donner et à recevoir. Cette présence est plus facilement détectable par le tiers quand elle est accompagnée de signaux non-verbaux qui font la différence entre la communication avec un robot et la communication humaine.

Cette réflexion permet de faire évoluer le schéma sur les liens socio-affectifs ainsi :

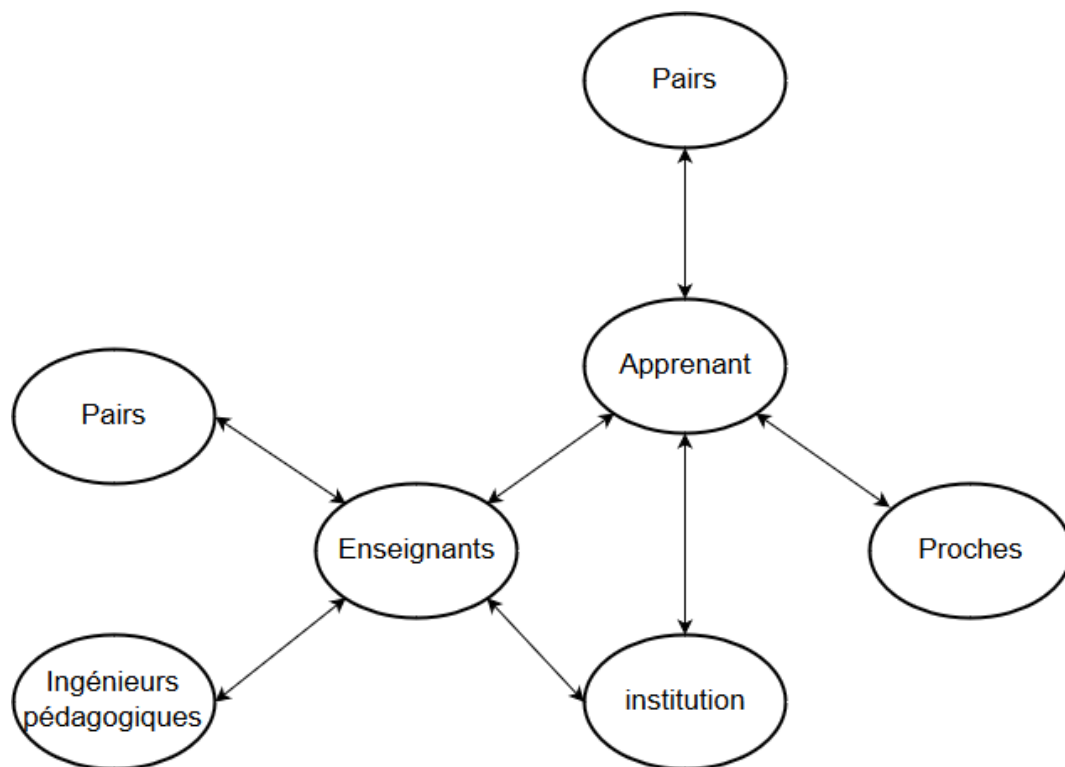


Figure 16 : vue élargie des acteurs de la dimension socio-affective et des liens qui les unissent

3.2- Le plaisir d'apprendre

L'enseignement n'est plus une simple affaire de transmission d'un savoir où les apprenants sont considérés comme des réceptacles de connaissances. Meirieu (2017)²² nous rappelle qu'en tant qu'enseignant, nous transmettons certes des savoirs objectifs et factuels mais que nous devons aussi transmettre notre propre rapport à ces connaissances. Chaque enseignant a appréhendé son savoir avec sa propre singularité et c'est en explicitant ce lien qui l'unit à sa discipline qu'il peut mettre de l'émotion et de l'humain dans son enseignement, créer un lien avec ses étudiants en les encourageant à trouver leur propre rapport au savoir et ainsi éveiller en eux le plaisir d'apprendre.

Nous avons pu constater dans notre pratique d'enseignante l'effet positif de cette verbalisation, un effet à la fois sur les apprenants mais aussi sur nous-même. En effet, quand on ne se contente pas de donner du vocabulaire mais qu'on leur dit notre émerveillement devant le système de fabrication des mots composés en allemand par exemple ou quand la structure de la phrase devient une histoire de roi et de reine, des émotions naissent et engendrent un partage et du plaisir. Les apprenants sont amenés à se questionner sur ce que, eux, aiment dans cette matière et l'enseignant, lui, n'oublie pas et revit à chaque fois, d'une façon différente en fonction des échanges, ce qui l'a attiré.

La plus-value de l'enseignant est de trouver différents moyens qui aideront l'apprenant à « incorporer » les nouvelles connaissances et compétences. Le rôle de l'enseignant est de guider l'apprenant dans ce processus en lui proposant différents chemins, le sien, mais aussi d'autres voies possibles. C'est prendre en compte tous les

²² Propos recueillis lors de son discours d'ouverture de QPES 2017

profils d'apprentissage pour que chacun trouve un sens dans cet apprentissage et avec le sens, vient le plaisir.

Que faut-il pour trouver du plaisir dans l'apprentissage ? Nous regrettons a posteriori ne pas avoir posé cette question dans le questionnaire. Le plaisir est un sentiment et comme tout sentiment, il est nourri par des émotions. Faut-il relier l'apprentissage à des émotions ? Si nous demandons à des personnes qui n'ont plus eu l'occasion de pratiquer une langue depuis leur sortie du système scolaire, ce dont ils se souviennent, il y a de grandes chances pour qu'ils mentionnent les nombres, les couleurs et qu'ils sachent se présenter mais très peu d'autres choses. Ces thématiques sont pourtant les toutes premières que l'on apprend, donc les plus anciennes. Comment se fait-il que la plupart des apprenants conserve à long terme ces connaissances-là et pas les plus récentes ? Nous croyons que cette mémorisation profonde est liée à la charge émotionnelle qui accompagne l'entrée en apprentissage. Pour ma part, je me souviens bien de l'excitation ressentie lors de mes premiers cours de langue. Tout était surprenant : les nouveaux sons, le système de la langue, la culture du pays... Mais le plaisir se perd facilement une fois l'effet de surprise passé et la motivation intrinsèque baisse.

Intéressons-nous au classement des réponses données à la question :

Vous pensez que l'enseignant peut affecter...

votre plaisir d'apprendre (94,3%)

l'estime que vous avez de vous-même (69,6%)

votre autonomie (48,5%)

votre auto-efficacité (38,3%)

votre besoin de reconnaissance (31,7%)

votre confiance en l'autre (27,3%)

votre sentiment d'appartenance à une communauté (17,6%)

votre sentiment de solitude (12,8%)

Ces chiffres montrent l'impact que peut avoir un enseignant sur le parcours d'apprentissage des élèves, de la maternelle à l'enseignement supérieur, voire à la formation continue. Chaque enseignant doit en prendre conscience car même inconsciemment, il peut blesser l'estime et la confiance en soi de certains élèves. Et à l'inverse, il a aussi le pouvoir de propulser les apprenants vers la découverte et la connaissance si lui-même éprouve du plaisir à enseigner.

Les apprenants attendent de leurs enseignants davantage qu'une transmission de connaissances. « *C'est le travail d'un professeur d'accompagner ses élèves, de les **guider**, leur faire aimer ce qu'il enseigne* » (Philippe, 2017)²³ Ce partage, c'est ce que Legrand a appelé « *le partage des saveurs* » lors de sa présentation²⁴ à QPES 2017. La baisse de motivation intrinsèque des apprenants peut être compensée par un soutien extrinsèque : un enseignement qui donne envie de continuer à s'intéresser. Le plaisir partagé entre enseignant et apprenants peut initier un cercle vertueux mais demeure une question : qui en est à l'origine ? L'enseignant ? L'apprenant ? Nous sommes d'avis que, de par son rôle et son statut, l'enseignant doit mettre en œuvre les conditions pour créer cette synergie mais celle-ci ne pourra prendre forme que si l'apprenant fait aussi preuve de présence et est disposé à se lancer dans cette aventure.

²³ ancien élève, actuellement en L1 LLCE anglais à l'UGA

²⁴ Esquisse d'une théorie du « débat scientifique en classe », un outil pédagogique construit pour pouvoir aborder en cours le sens profond des savoirs difficiles à comprendre

D'après les répondants du questionnaire, la transmission de la passion fait partie des nombreuses qualités qu'un enseignant doit posséder pour établir une relation de qualité avec ses apprenants. En voici le classement²⁵:

1. *clair dans ses explications* (79,7%)
2. *passionné* (65,2%)
3. *à votre écoute* (62,6%)
4. *structuré* (61,7%)
5. *juste* (61,2%)
6. *disponible* (59%)
7. *bienveillant* (45,4%)
8. *drôle* (21,6%)
9. *généreux* (15,9%)

Nos résultats font écho à ceux obtenus par Hélène Weber²⁶ à l'Université de Troyes et qu'elle a synthétisés ainsi :



Figure 17 : Schéma synthétisant les réponses obtenues par H. Weber à la question "Selon vous, quelle est la qualité primordiale d'un bon enseignant ?"

3.2.1- Un besoin de clarté

La clarté apparaît être la qualité essentielle pour les personnes qui ont répondu à notre questionnaire. Ceci corrobore les propos tenus par Roland Viau lors de sa conférence de décembre 2013 à l'Université de Savoie. Pour lui, la clarté fait partie des cinq leviers qui suscitent la motivation à apprendre lors des activités d'apprentissage, au même titre que la signifiante, l'authenticité, l'engagement et le défi.

²⁵ Les sondés pouvaient cocher plusieurs réponses.

²⁶ Hélène Weber est titulaire d'un Master de Psychologie clinique et d'un Doctorat de Sociologie. Elle a interrogé 231 nouveaux étudiants de l'université de technologie de Troyes sur le thème : « quelle est, pour vous, la qualité la plus importante d'un enseignant ? Repéré à <http://donnezdusens.fr/>

Par clarté, on peut entendre la clarté des propos de l'enseignant dans sa transmission des connaissances. Le professeur doit être capable de proposer des chemins différents pour amener tous ses apprenants vers la compréhension. En effet, la clarté est subjective. Combien de fois avons-nous eu l'impression de nous exprimer clairement et pourtant, le message a été distordu ? Un des moyens possibles pour s'assurer que l'autre a bien compris le message est de demander qu'il le reformule avec ses mots.

Par clarté, nous pouvons aussi entendre la clarté du cadre dans lequel va se jouer l'apprentissage. Nous faisons ici référence aux contrats communicationnel et institutionnel que nous avons définis plus haut²⁷. Avoir posé en amont les objectifs, les attentes, les modalités d'évaluation, le calendrier contribue à rassurer les apprenants, à éviter le stress lié à l'incertitude et à éviter les idées fausses basées sur des interprétations subjectives.

Monica avoue avoir : « *besoin que les choses soient carrées, [...] des dates butoirs claires, [...] un endroit où [elle peut] trouver l'information facilement, [...] un calendrier* ». Sans ces éléments, elle ressent de la frustration et le sentiment de « *[perdre] le contrôle sur [sa] formation* »

3.2.2- Varier les plaisirs

Le dernier levier pour maintenir le plaisir est le développement et la variété des méthodes pédagogiques. Notre pratique d'enseignante nous permet d'affirmer que les élèves détestent la routine (savoir à l'avance comment le cours va se dérouler) et aiment être surpris. Mais en fait, ce n'est pas aussi binaire car la routine apporte un cadre rassurant. Il s'agit donc de trouver le juste équilibre entre un rituel, souvent en début et / ou fin de cours, qui pose les bases de la confiance et des activités variées. La ludification de l'enseignement prend ici tout son sens car elle permet des approches multiples et une mobilisation des apprenants. Pour notre part, nous avons à disposition dans notre armoire de notre sacro-sainte salle ;) tout un matériel d'animation ludique, passant des simples papiers de couleur, à des jeux de carte, des ficelles, des flashcards... Le jeu n'est pas réservé au présentiel. Sans parler des jeux vidéo, les sites d'apprentissage en ligne proposent de très nombreux jeux sur des sujets très variés. Ils peuvent être simples comme des QCM ludiques ou élaborés comme les serious games.

Le jeu permet de sortir l'apprenant de sa passivité de récepteur de contenu et de le rendre acteur de son apprentissage. C'est aussi cette posture que recherche les approches par projet et par compétences développées de plus en plus par les universités mais aussi dans le secondaire dans les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI). Ces approches donnent du sens à l'apprentissage car les savoirs et savoir-faire sont en lien avec une réalité, avec un contexte de réalisation spécifique.

Aux yeux des apprenants, les enseignants doivent revêtir de multiples qualités, tant relationnelles (à l'écoute, disponible) que d'animation (structuré, clair, juste) et être capables de leur transmettre leur passion. Ces compétences sont-elles gage d'efficacité ?

²⁷ Cf partie 2

3.3- L'efficience

Si les apprenants passent des heures à écouter, à s'entraîner, à travailler sur des projets..., ils en attendent un retour sur investissement : des progrès, une montée en compétences, la réussite. Si la formation n'est pas à la hauteur des attentes des étudiants, l'intérêt peut baisser et les apprenants peuvent se demander si leurs efforts ont un sens, se démotiver voire abandonner. La perception de l'efficacité diffère d'une personne à une autre. Nous pouvons aussi nous interroger : un enseignement efficace conduit-il forcément à un apprentissage efficace ? Cette question vaut la peine d'être posée mais nous ne pourrons y répondre dans ce travail. Nous considérons ici l'efficacité comme synonyme de la réussite des apprenants.

3.3.1- Perception de l'efficacité du E-learning

Rappelons que la commission européenne prônait *« d'utiliser des technologies multimédias et l'Internet, pour améliorer la qualité de l'apprentissage »*, en d'autres termes pour rendre l'apprentissage plus efficace. Les réponses au questionnaire apportent un premier éclairage. Sur l'ensemble de l'échantillon, seuls 48% des répondants ont déjà testé l'apprentissage à distance et peuvent se prononcer sur l'efficacité de ce mode d'apprentissage. Environ trois quarts d'entre elles déclarent ne pas avoir mieux appris que d'habitude. Ce résultat pourrait remettre en cause la pertinence des formations à distance s'il était corroboré par d'autres études et si les apprenants déclaraient avoir le sentiment de moins bien apprendre qu'en présentiel.

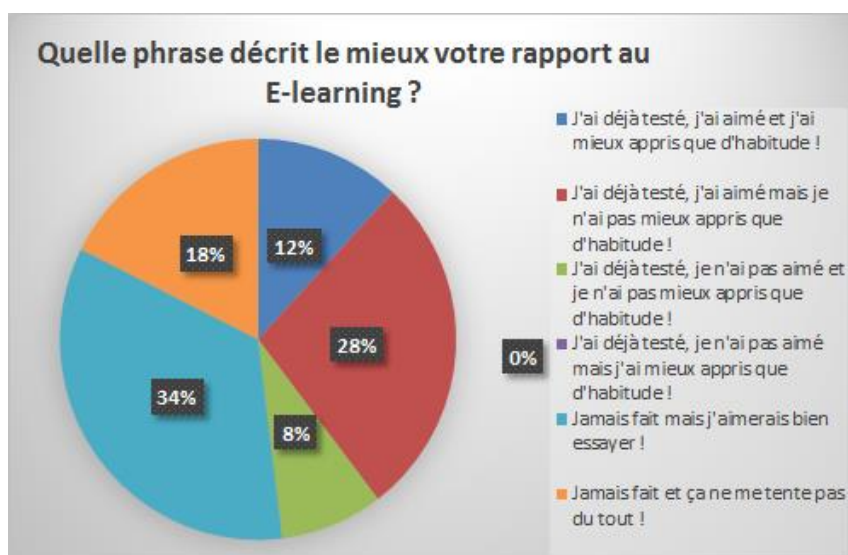
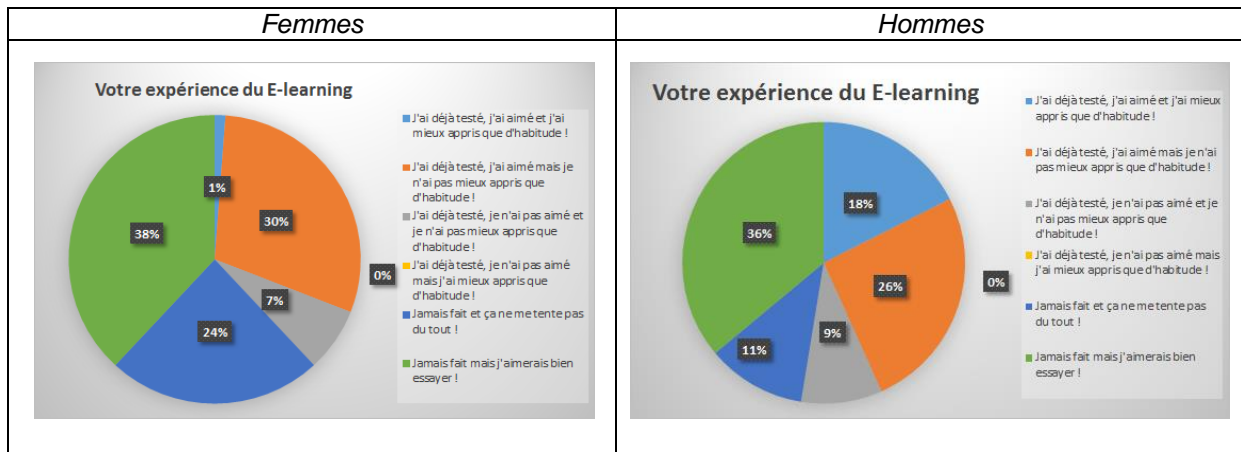


Figure 18 : Graphique synthétisant les réponses données à la question "Quelle phrase décrit le mieux votre rapport au E-learning ?"

Cependant, les réponses diffèrent assez significativement entre les hommes et les femmes. 18% des hommes disent avoir mieux appris que d'habitude grâce au E-learning alors que ce n'est le cas que pour 1% des femmes. Il serait intéressant de pousser les investigations afin de mettre en lumière les facteurs qui ont conduit à un meilleur apprentissage et mettre en

perspective la perception des apprenants avec des données factuelles sur leur acquisition de nouvelles connaissances et compétences.



Une utilisation du numérique bien pensée dans le but de rendre les heures en présentiel plus efficaces est pour nous à privilégier même si (Hollands et al. (2014, cité par Ghoulane, Deville, Dumez, 2016) « montrent que des étudiants ayant suivi des cours hybrides expriment une satisfaction considérablement plus faible que celle exprimée par des étudiants ayant bénéficié du même cours mais en face-à-face. Les étudiants accordent une grande importance aux échanges directs avec les professeurs, un type d'enseignement qu'ils préfèrent à toutes les autres expériences d'enseignement indirect (à distance). »

Pour finir, nous pouvons nous demander si les dispositifs E-learning sont efficaces pour toutes les disciplines ? Y a-t-il des matières qui se prêtent davantage à un apprentissage à distance plus autonome ? Pour Philippe, cela ne fait aucun doute :

« Je crois que le e-learning est plus ou moins pertinent en fonction des matières. Idéal pour les langues (même si des explications sont parfois bienvenues), peut-être moins pour des matières comme les sciences où un professeur est parfois indispensable. »

3.3.2- Les attentes des apprenants envers l'enseignant

Près des trois quarts de nos sondés déclarent accorder une grande importance aux enseignants dans leur réussite ou échec scolaire. Cette valeur atteint 80% chez les plus jeunes. Ils classent les facteurs proposés dans l'ordre suivant :

1. votre motivation (95%)
2. vos enseignants (73%)
3. vos proches (51%)
4. vos pairs (30%)

Quelle importance accordez-vous à ces facteurs dans votre réussite/échec scolaire (universitaire) ?

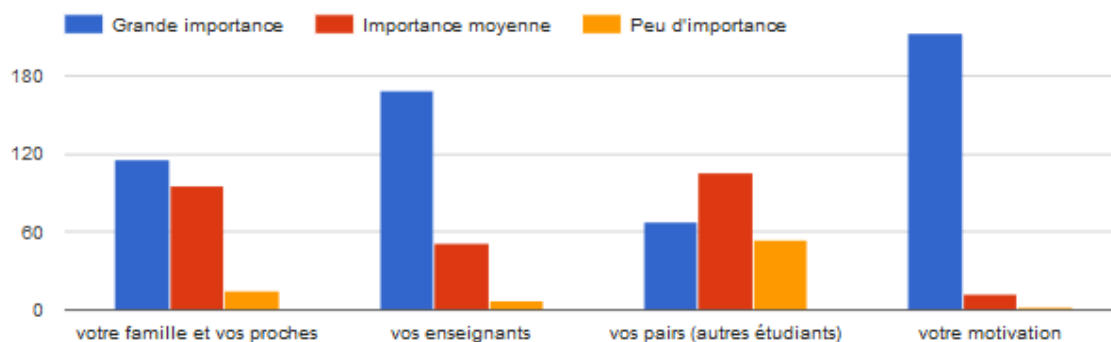


Figure 19 : Graphique synthétisant les réponses données à la question "Quelle importance accordez-vous à ces facteurs dans votre réussite / échec scolaire (universitaire) ?"

Le rôle des proches et des pairs est jugé, par l'ensemble, nettement moins important, ce qui contredit Perriault (2012, cité par Dussarps, 2014, p.291) qui classe les acteurs du soutien affectif ainsi : 1- les proches 2- les pairs 3- les enseignants.

Quelle que soit la tranche d'âge des sondés, la motivation, facteur intrinsèque, est reconnue comme étant LE facteur primordial dans la réussite ou l'échec scolaire. Mais comment naît la motivation, quels sont les facteurs qui l'impactent ? D'après les chercheuses américaines Kaylene C. Williams de California State University et Caroline C. Williams de University of Wisconsin, "the five key ingredients impacting student motivation are: student, teacher, content, method/process, and environment."²⁸ L'enseignant joue donc aussi un rôle dans la motivation des apprenants et pour plus de 9 sondés sur 10, la personnalité de l'enseignant a un impact direct sur la réussite (ou l'échec) de leur apprentissage.

²⁸ Nous proposons la traduction suivante : « Les 5 ingrédients qui ont un impact sur la motivation des étudiants sont : l'étudiant, l'enseignant, le contenu, la méthode et le contexte. »

Pensez-vous que l'échec / la réussite de l'apprentissage peut être lié à la personnalité d'un enseignant ?

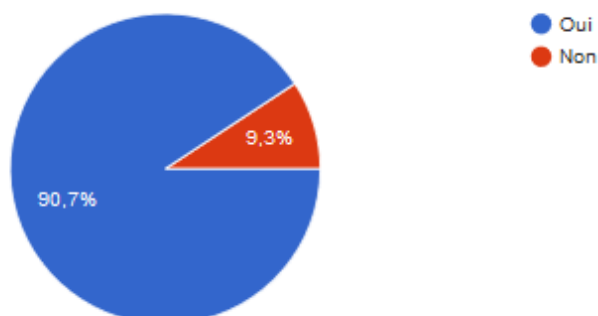


Figure20: Graphique synthétisant les réponses données à la question "Pensez-vous que l'échec / réussite de l'apprentissage peut être lié à la personnalité d'un enseignant ?"

Nous n'avons pas posé de question sur l'importance des compétences d'un enseignant. Il aurait été intéressant pour aller plus loin dans l'analyse de proposer une question similaire mais portant sur les compétences et de demander dans un second temps, à quel facteur les sondés accordaient plus d'importance : la personnalité ou les compétences ? Nous regrettons aussi aujourd'hui de ne pas avoir utilisé le terme de "posture" ou "façon d'être" à la place de personnalité qui touche trop à l'intime. Quoi qu'il en soit, il apparaît très clairement que les apprenants projettent sur leurs enseignants des attentes très élevées.

Pour concevoir un dispositif de formation hybride ou à distance, L. Valet (2017) est d'avis qu'il faut « *en être convaincu* », qu'il faut aussi être « *patient et persévérant* » et « *être en mesure de remettre en cause ce qu'on a fait* ». Nous le rejoignons tout à fait sur les deux derniers aspects car le premier jet est rarement parfait et c'est en prenant en compte les retours des apprenants que le dispositif peut gagner en efficacité. Inspirons-nous de ce que disait déjà Boileau dans L'Art poétique (1674) :

*Hâtez-vous lentement, et sans perdre courage,
Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage,
Polissez-le sans cesse, et le repolissez,
Ajoutez quelquefois, et souvent effacez.*
(Chant I)

Nous sommes plus circonspecte par rapport au premier aspect. Quand nous sommes convaincus que notre scénarisation permettra aux étudiants de progresser, nos objectifs gagnent en clarté et notre posture se fait plus sûre, ce qui rassure les étudiants. Cependant, nous pouvons être convaincus de proposer des cours de qualité et pourtant nous fourvoyer. Nous avons connu des enseignants qui étaient persuadés de la qualité de leur enseignement et pour qui le manque d'efficacité était dû au manque de travail des élèves. Pour proposer un dispositif efficace, « être convaincu » ne suffit pas à lui-même, il faut être convaincu et en même temps être à l'écoute des retours formulés par les

apprenants pour constamment faire évoluer le dispositif. Un dispositif efficace n'est donc pas figé mais évolutif et cette remise sur le métier est de la responsabilité de chaque enseignant.

Ne pas se contenter d'une scénarisation à jamais figée signifie passer du temps à repenser le dispositif, à créer de nouvelles ressources... Or, le temps est un bien rare et précieux pour de nombreux enseignants-chercheurs. Leur statut bicéphale est particulier et particulièrement exigeant : ils doivent exercer à la fois une activité de recherche et une activité d'enseignement, or chaque activité est un métier à part entière. De plus, face à des effectifs souvent chargés, l'enseignant ne peut pas toujours fournir le travail de suivi nécessaire pour que son accompagnement soit efficace. C'est le constat réalisé par Elodie (2017). Pour elle, « *au-dessus de 25, on n'arrive plus à prendre l'individualité en compte* ».

Un autre point spécifique au statut d'enseignant-chercheur est l'absence de formation. En effet, jusqu'à présent, les enseignants-chercheurs ne recevaient aucune formation pédagogique préalable à leur prise de poste, contrairement aux enseignants du primaire et du secondaire. Pour pallier ce manque, les professeurs désireux de faire évoluer leurs pratiques vers plus de numérique par exemple ont soit recours à l'accompagnement d'ingénieurs pédagogiques, soit ils « *s'auto-forment* » comme le fait Elodie. A partir de la rentrée universitaire 2017, les nouveaux enseignants seront déchargés d'un sixième de leur service d'enseignement à des fins de formation²⁹. Nous pouvons espérer que la prise en compte de ce besoin aboutira à la création de formations plus efficaces.

3.3.3- Les vidéos pédagogiques

Les formations à distance comme les MOOC ou hybrides comme le cours LaTeX donnent en général une place de choix à la vidéo. Le département APPRENDRE reçoit également de plus en plus de demandes de captation de la part des équipes pédagogiques. Le recours aux capsules vidéo présente en effet de multiples avantages dans les formations hybrides ou à distance :

- rompre la monotonie de l'écrit et de la lecture,
- rendre la page visuellement plus attractive,
- proposer un autre canal d'apprentissage que le tout visuel,
- mettre un visage sur un nom et ainsi rendre la formation moins impersonnelle.

Cependant, une vidéo peut aussi entraver l'apprentissage et être contreproductive comme l'a souligné David Giron (2017), responsable pédagogique de l'Ecole 42, lors de la journée thématique organisée par le Comité des Usages numériques pour l'Enseignement à l'université Paris Descartes sur le thème des « Usages de la vidéo dans la pédagogie – La vidéo est-elle l'avenir de la pédagogie? ». C'est aussi ce constat que nous avons fait en regardant un panel de vidéos réalisées par les chargés de production audio-visuelle du département APPRENDRE.

A l'instar de Rémi Sharrock³⁰ qui a réalisé une série de 19 vidéos³¹ qui analysent les différents types possibles de vidéos avec leurs forces et leurs faiblesses³², nous avons aussi cherché à dégager quelques bonnes pratiques pour gagner en efficacité car le retour

²⁹ Décret <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2017/5/9/MENH1704494D/jo>

³⁰ Maître de conférences à Télécom ParisTech, département Informatique et réseaux. Chercheur en systèmes répartis, intervenant lors de la journée thématique de CUME

³¹ Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=id2YhNDz68>

³² Série « MOOC et vidéo pédagogique » disponible sur YouTube. Synthèse de la série visible à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=E-4L0VwcJMM>

d'expérience sur le DU SHN (captation de tous les cours sans travail de scénarisation) met en lumière l'inefficacité de ce genre de dispositif. Le projet « capsules » a fait émerger une nouvelle trame d'accompagnement des enseignants basée sur un questionnement en amont du tournage :

- pourquoi voulez-vous faire des capsules vidéo ?
- quelle est la plus-value de ce type de ressource dans votre enseignement ?
- comment allez-vous articuler cette ressource avec le reste du contenu ?

Dans un second temps, il s'agit aussi de réfléchir à la conception des capsules vidéo :

- quel contenu ?
- quelle(s) modalité(s) ?
- quel support visuel ? (ou aucun support visuel)
- quel outil de captation ?
- en autonomie ou en studio ?

Réaliser des capsules vidéos efficaces ne signifie pas qu'elles doivent être de qualité professionnelle. Une vidéo tournée « avec les moyens du bord » peut être plus attractive et susciter davantage l'attention des apprenants qu'une vidéo tournée en studio.

Nous ferions les recommandations suivantes pour que la capsule vidéo soit une ressource utile pour les apprenants.

- Une durée inférieure à 10 minutes.

L'École 42 dont le modèle de formation ne repose plus que sur des vidéos (620 au total) préconise des capsules de 8 à 10 minutes. D'autres sources préconisent de rester au-dessous de 7 minutes et c'est aussi ce que le département APPRENDRE suggère aux enseignants.

- Être à l'aise.

Rémi Sharrock et David Giron, responsable pédagogique de l'École 42, pensent que la qualité de la vidéo (entendons ici son efficacité) dépend de l'aisance de la personne devant la caméra. Ce savoir-faire n'est pas donné à tous, nous recommandons alors aux enseignants qui « passent mal à l'écran » de choisir un format de capsule type vidéo animée réalisable en autonomie³³.

- Avoir de la présence.

Pour que le spectateur se sente impliqué, la posture de la personne à l'écran doit être engageante. La communication non-verbale est le facteur clé qui incitera l'apprenant à poursuivre la lecture de la vidéo ou à arrêter. Un visage fermé, l'absence de modulation dans la voix, confère à la vidéo un aspect peu attractif et demande un effort de concentration supplémentaire de la part du spectateur. Une personne trop statique, en retrait, qui ne laisse passer aucune émotion construit un mur entre elle et le spectateur. L'aisance face caméra de la personne filmée et notamment l'intensité de son regard, est un élément déterminant. Même si l'enseignant n'apparaît pas à l'écran, il doit veiller à transmettre de l'émotion dans sa voix.

Face caméra, avec un prompteur qui défile, il n'est pas aisé de transmettre cette présence. Il est donc bon de s'entraîner plusieurs fois en amont et si possible de connaître suffisamment bien le contenu pour éviter l'effet lecture et se concentrer davantage sur la création d'un lien à travers le non-verbal.

³³ Ce type de capsule peut être un Powerpoint commenté ou une vidéo réalisée avec des outils comme PowToon, Moovly ou VideoScribe.

3.3.4- La liberté de choix

Idéalement, comme l'écrit Philippe, « *le E-Learning [devrait] rester **un choix*** », mais dès que l'on s'adresse à une institution pour se former, on doit se plier aux choix faits par celle-ci et par l'équipe pédagogique. Cependant, les concepteurs des cours doivent garder à l'esprit que laisser de la liberté aux apprenants, leur laisser faire des choix les responsabilise et les rend acteurs de leur formation. Comme le dirait P. Meirieu, l'étudiant passif, réceptacle de connaissances, devient « étudiant-sujet ». Ce changement de posture, cet engagement est source de réussite.

Le concepteur s'appliquera alors à laisser un maximum d'options possibles, à ouvrir le champ des possibles sans imposer un chemin. Proposer différentes voies pour arriver au même objectif, c'est prendre en considération les divers profils d'apprenants, c'est aussi faire confiance et responsabiliser l'apprenant dans ses choix. Cette liberté peut prendre forme dans la variété des types de ressources proposés : documents écrits, iconographiques, audio, vidéo et dans les activités proposées à distance ou en présence.

Cela implique au niveau de l'enseignant un certain lâcher-prise. Il doit accepter que l'apprenant ne suive pas toujours le chemin qu'il a construit. Et cela implique aussi, au niveau de l'étudiant, qu'il se connaisse bien en tant qu'apprenant s'il veut effectuer des choix pertinents.

Partie 4

-

Préconisations et perspectives

1 – Nos préconisations

1.1- Pour l'ingénierie de la formation

Nous recommandons d'identifier les profils à risque en amont de la formation. Pouvoir cartographier son public en fonction des profils des inscrits et de leur risque potentiel d'abandon aurait deux avantages :

- 1) Mettre en place un suivi régulier des apprenants « à risque »
- 2) Passer moins de temps d'accompagnement sur des profils plus autonomes

Ce repérage peut se faire par un questionnaire qui serait soumis à tous les inscrits d'une formation. Il pourrait se présenter sous la forme suivante :

⇒ **Identifier les étudiants dont la motivation est principalement intrinsèque**³⁴

Pour quelle(s) raison(s) avez-vous choisi de suivre cette formation ?

pour des raisons professionnelles

- *désir d'évolution*
- *en reconversion*
- *autre (précisez)*

pour des raisons personnelles (précisez)

⇒ **identifier les étudiants qui n'ont pas de projet clair et qui ne valorisent pas leur projet**³⁵

Quel but poursuivez-vous en suivant cette formation ?

Quelle importance accordez-vous à la réussite de cette formation ? (De 1 à 5 sur une échelle de Likert)

⇒ **identifier les étudiants dont le capital confiance initial est bas**³⁶

Pensez-vous réussir cette formation ? (de 1 à 5 sur une échelle de Likert)

⇒ **identifier les étudiants qui ne sont pas à l'aise avec les outils numériques**

Avez-vous déjà suivi des formations à distance ?

Quelle est votre expérience de la FAD ?

- *aucune*
- *j'ai déjà suivi au moins un cours en ligne (MOOC, SPOC, module e-learning...)*
- *j'ai déjà validé au moins une formation à distance (en ligne ou papier - CNED...)*

³⁴ Selon Dussarps, 70% des apprenants dont la motivation est intrinsèque abandonnent. (p.356)

³⁵ Toujours selon Dussarps, 56% des apprenants dont le projet n'est pas clair ou peu prioritaire abandonnent. (p.356)

³⁶ 40% des apprenants qui ont un faible capital confiance abandonnent

Quel est votre rapport aux outils numériques ?

- vous êtes à l'aise et autonome
- vous avez parfois besoin d'un petit coup de main mais vous finissez par y arriver
- vous n'avez pas confiance et leur utilisation vous angoisse

⇒ **Identifier les étudiants qui ont un besoin relationnel fort**

En termes de suivi, vous souhaiteriez bénéficier

- d'un tutorat personnalisé
- d'un tutorat par les pairs
- d'un tutorat propre à chaque spécialité / réalisé par le spécialiste de la discipline

1.2- Pour les ingénieries de formation et pédagogique

Apporter un cadre clair au niveau de la formation comme au niveau de chaque cours, contribue à renforcer la confiance et l'autonomie des apprenants et ainsi à faire baisser leur anxiété. Ce cadrage limite les interprétations erronées et les malentendus.

Au niveau de la formation :

⇒ **instaurer une confiance institutionnelle par le biais du « contrat institutionnel »** qui explicite :

- ✓ le descriptif des objectifs,
- ✓ les compétences visées,
- ✓ les attentes,
- ✓ les modalités d'évaluation,
- ✓ le calendrier,
- ✓ le règlement des études

⇒ **renforcer la confiance institutionnelle par le biais du « contrat communicationnel »** qui explicite :

- ✓ les personnes à joindre en fonction des besoins
- ✓ les disponibilités de ces personnes
- ✓ les modes de communication à privilégier

⇒ **prévoir un tutoriel simple des outils numériques utilisés**

Au niveau de chaque cours :

⇒ **baliser le chemin grâce au syllabus** contenant :

- ✓ la description rapide du cours,
- ✓ les objectifs,
- ✓ les compétences visées,
- ✓ les types d'activités,
- ✓ le(s) mode(s) d'évaluation,
- ✓ des conseils bibliographiques et ressources extérieures

- ✓ autres informations pratiques
- ⇒ **instaurer la confiance par le biais du « contrat communicationnel »** qui précise :
 - ✓ les disponibilités de l'enseignant / tuteur,
 - ✓ les modes de communication à privilégier,
 - ✓ le délai de réponse moyen

1.3- Pour les ingénieries pédagogique et tutorale

Des relations de qualité où la confiance peut s'épanouir sont la clé de voûte de l'apprentissage. Elles permettent de réduire le sentiment de solitude inhérent à l'apprentissage et contribuent en parallèle à l'augmentation du plaisir, de la valorisation de soi, de l'estime de soi et de l'appartenance.

Elles s'établissent :

1) entre étudiants

- ⇒ identifier ses pairs lors d'un regroupement en présentiel dès le début de la formation
- ⇒ proposer des activités de présentation en ligne et / ou en présence
- ⇒ proposer des travaux de groupe
- ⇒ proposer des outils de communication, des « safe space » dont les enseignants sont absents
- ⇒ proposer du tutorat entre pairs

2) entre apprenants et enseignants (préconisations pour l'enseignant)

- ⇒ réduire l'asymétrie de la relation
 - ✓ par l'utilisation de formules engageantes, encourageantes et bienveillantes
 - ✓ en utilisant un « nous » inclusif au lieu du « vous » exclusif
 - ✓ en proposant le tutoiement si l'enseignant se sent à l'aise avec ce mode-là
- ⇒ responsabiliser les apprenants
 - ✓ en proposant différents chemins vers la connaissance et la compétence
 - ✓ en n'imposant aucun chemin
 - ✓ en leur offrant le choix des ressources (écrites, audio, vidéo, iconographiques)
 - ✓ en les accompagnant sur le chemin qu'ils auront choisi
 - ✓ en les incitant au tutorat entre pairs
 - ✓ en leur confiant la réalisation de ressources : FAQ, vidéos explicatives...
- ⇒ prendre en compte les besoins socio-affectifs par
 - ✓ un message de bienvenue
 - ✓ la participation à l'activité de présentation proposée aux apprenants : se révéler un peu (ex : « mon rapport à cette discipline »)
 - ✓ des regroupements réguliers
 - ✓ une « présence » de qualité
 - ✓ une ouverture à la communication

- ✓ une capacité d'écoute et de la bienveillance
- ✓ de la flexibilité
- ✓ de la proactivité : contacter les éventuels décrocheurs, suivre les profils identifiés à risque
- ✓ un feedback de qualité et individualisé des activités et évaluations rendues
- ✓ des attentes jamais déçues

3) **entre ingénieurs pédagogiques et enseignants** (préconisations pour l'IP)

- ✓ faire preuve de qualité d'écoute et présence
- ✓ rassurer l'enseignant
- ✓ concevoir un dispositif à l'image de l'enseignant
- ✓ proposer sans jamais imposer
- ✓ apprendre de l'enseignant

2 – Perspectives

En fin de stage, il nous a semblé intéressant de faire le bilan de cette réflexion et de notre travail sous la forme d'une analyse SWOT.

Forces

- réflexion menée en symbiose avec les ingénieurs pédagogiques et les chargés de production audio-visuelle
- prise de conscience de l'importance de la DSA au niveau de la cellule APPRENDRE :
 - renforcement de la cohésion de l'équipe dans un contexte particulier en regard d'une montée en charge et d'une plus grande autonomie
 - une nouvelle porte d'entrée dans l'accompagnement des enseignants

Menaces

- pas de dynamique vertueuse car les enseignants ne changent pas de posture et ne repensent pas leur place dans la relation aux étudiants. Chaque enseignant doit prendre conscience de l'impact de la DSA dans l'apprentissage.
- les apprenants restent dans leur posture d'attente, de « réceptacle » de contenus et n'amorcent pas un changement vers une posture d'acteur, ne saisissent pas les responsabilités proposées.
L'étudiant doit devenir acteur de cette DSA envers ses pairs et ses enseignants.

Opportunités

- étendre, généraliser cette réflexion aux différents contextes d'apprentissage (préconisations valables pour le présentiel)
ex : généralisation du syllabus, du cadre communicationnel

Faiblesses

- besoin important en temps

- pour l'IP qui doit connaître l'enseignant pour mieux l'orienter en fonction de sa personnalité, de ses desideratas
- pour l'enseignant-chercheur : deux métiers à temps plein en un ! (et des charges administratives en plus). Consacrer du temps à faire évoluer ses pratiques est au détriment de leur activité de recherche.
- absence de formation pédagogique des enseignants-chercheurs mais nouvelle obligation de formation pour les néo-enseignants.

L'ancrage de la DSA dans les pratiques pédagogiques aurait un impact positif sur l'évaluation des enseignements (on peut envisager une meilleure perception des enseignements par les étudiants si les enseignants changent de posture) et sur l'hybridation des formations qui suivrait un format respectant la DSA. Pour rappel, l'évaluation des enseignements et l'hybridation des formations sont deux axes du schéma directeur de l'USMB.

Conclusion

Nous avons commencé ce travail avec un fort a priori sur la capacité des dispositifs de FAD à créer et maintenir le relationnel nécessaire à l'apprentissage. Dans un premier temps, nous nous sommes rendue compte que la prise en compte de la dimension socio-affective n'était pas une évidence, ni dans la conception de dispositifs de formation en présentiel ni à distance. Dans un deuxième temps, les données recueillies ont mis en évidence l'importance des liens socio-affectifs et le rôle considérable attribué à l'enseignant pour la réussite des apprentissages. Elles ont également montré qu'un relationnel de qualité est nécessaire entre tous les acteurs en présence : entre apprenants, entre apprenants et enseignants, entre enseignants et entre enseignants et ingénieurs pédagogiques.

Aujourd'hui, notre position a évolué et nous pensons que l'enseignement doit évoluer vers un mode hybride qui allie la flexibilité du distanciel en libérant les apprenants des contraintes de lieu et de temps, à la force du relationnel qui s'établit prioritairement en présentiel. Même si « *Le numérique favorise le lien au niveau quantitatif mais pas au niveau qualitatif* ». (Gerbault, 2002 p.153, cité par Dussarps, 2014, p146) et si « *avec le temps et l'accumulation des échanges, la Communication Médiatisée par Ordinateur produit le même type de relation qu'en face à face mais retardé.* » (Gauducheau, 2008), « *l'homme est un être social, il n'est pas fait pour rester toute la journée derrière un écran.* » (Philippe).

Nous sommes actuellement à un tournant : l'utilisation du numérique dans la formation est devenu incontournable et les apprenants attendent du corps enseignant autre chose qu'une transmission de savoirs qu'ils pourraient trouver seuls sur le net. La relation asymétrique qui les unissait à leurs professeurs doit disparaître et l'ancien « maître » doit devenir un « facilitateur d'apprentissage et accompagner les apprenants dans leur formation » (Paquelin, 2009, p.247, cité par Dussarps).

Cette évolution ne repose pas uniquement sur les épaules des enseignants. L'apprenant doit, lui aussi, faire évoluer sa posture. Actuellement, notre système éducatif rigide et formatant, ne le pousse pas à devenir « l'étudiant-sujet », acteur à part entière de sa formation. Avec la digitalisation croissante de l'enseignement, il va devoir se montrer à la hauteur de ce changement, se responsabiliser et s'engager.

Changer sera difficile pour tous car c'est accepter de quitter sa zone de confort, de ne plus avoir la totale maîtrise des choses, c'est se mettre en danger en révélant ses faiblesses. La prise en compte des besoins socio-affectifs de tous sera un facteur important de la réussite de ce changement. Les enseignants devront accompagner les étudiants dans leur conquête progressive de cette terre inconnue et les enseignants devront également être accompagnés dans l'évolution de leurs pratiques pédagogiques par des ingénieurs pédagogiques dont c'est le cœur de métier.

Deux axes de réflexion nous paraissent intéressants à développer pour l'avenir : les vidéos pédagogiques et le tutorat sous toutes ses formes : en présence ou à distance, par les pairs, les enseignants des disciplines ou des tuteurs dédiés, à des fins de remédiation, de métacognition ou de collaboration.

Annexe 2

Questionnaire d'évaluation du cours LaTeX



1() Pour quelle(s) raison(s) avez-vous choisi de suivre cette formation ?*

- par obligation
- par curiosité
- par intérêt professionnel
- autre



2() Quelle importance accordez-vous à la réussite de ce cours ?*

- peu d'importance
- une importance moyenne
- une grande importance



3() Dans le cadre de ce cours, vous attendiez de l'enseignant :*

- uniquement un retour sur vos travaux
- des conseils si vous les sollicitiez
- des échanges même si vous ne les aviez pas sollicités
- de la réactivité
- de la disponibilité
- des moments d'échanges informels
- aucune attente particulière



4() Ce cours a répondu à vos attentes et vous a permis de progresser.*

- totalement d'accord
- plutôt d'accord
- plutôt en désaccord
- désaccord total
- ne se prononce pas



5() Selon vous, le volume horaire global de ce cours (12h de travail étudiant) est :*

- excessif
- suffisant
- insuffisant
- inapproprié
- respecté
- sous-évalué
- surévalué
- ne se prononce pas



6() La quantité de travail à fournir chaque semaine était :*

- convenable
- faible
- trop importante
- ne se prononce pas



7() L'usage de la plate-forme Moodle vous a paru :*

- simple
- compliquée
- inadapté
- ne se prononce pas



8() La présentation des éléments du cours sous Moodle était suffisamment claire pour comprendre l'enchaînement des activités.*

- totalement d'accord
- plutôt d'accord
- plutôt en désaccord
- désaccord total
- ne se prononce pas



9() Le format proposé (activation des sections semaine après semaine) vous a paru :*

- adapté au cours
- inadapté au cours
- contraignant
- un bon régulateur



10() Comment avez-vous travaillé ?*

- à partir des vidéos uniquement
- sur le support écrit uniquement
- avec les deux supports



11() Vous avez majoritairement visionné les vidéos de cours sur :*

- un ordinateur personnel
- un ordinateur de travail
- un smartphone
- une tablette ou autre système mobile
- ne souhaite pas répondre



12() Les vidéos du cours étaient :*

- d'une durée adaptée au sujet traité
- trop longues
- trop courtes
- trop nombreuses
- pas assez nombreuses
- en nombre suffisant
- ne se prononce pas



13() Les tests en ligne (QCM) ont favorisé votre apprentissage du cours. *

- totalement d'accord
- plutôt d'accord
- plutôt en désaccord
- en désaccord total
- ne se prononce pas



14() Comparée à une approche classique, cette forme hybride de cours est une méthode : *

- très motivante pour votre apprentissage
- plutôt motivante pour votre apprentissage
- moins motivante pour votre apprentissage
- démotivante pour votre apprentissage
- Ne se prononce pas



15() Dans le contexte qui est le vôtre, cette forme d'enseignement à distance sur 3 semaines vous a permis :

- d'apprendre à votre rythme sur votre lieu de travail
- d'apprendre à votre rythme depuis chez vous
- ne vous convient pas
- ne se prononce pas



16() Dans le cadre d'une formation à distance (en général), vous aimeriez*

- avoir des contacts réguliers avec les autres étudiants
- éviter les contacts avec les autres étudiants
- être amené(e) à réaliser des travaux de groupe
- n'avoir qu'à travailler seul(e)



17() Dans le cadre de ce cours "Latex avancé", que diriez-vous ?*

- "La formation n'était pas assez longue pour avoir besoin de tisser des liens avec les autres doctorants."
- "Même si la formation n'était pas très longue, j'aurais aimé tisser des liens avec les autres doctorants."
- "J'ai passé l'âge de tisser des liens avec mes pairs."
- "A tout âge, on a besoin de tisser des liens avec nos pairs."



18() Vous pensez que vous apprenez mieux*

- en présence
- à distance
- sans avis



19) Vous n'avez pas / peu échangé via le forum d'échange mis en place. Quelle en est la raison ?*

- Vous n'avez pas eu de questions ni de problèmes
- Vous avez trouvé les réponses ailleurs
- Vous n'avez pas osé
- Vous n'avez pas compris l'usage du forum
- Vous n'aviez pas vu qu'il y avait un forum



20) Par rapport aux objectifs du cours, l'organisation qui vous semble la plus adaptée serait :*

- 3 semaines à distance puis une séance en présentiel à la fin (comme cette année)
- commencer par une séance en présentiel puis 3 semaines à distance
- commencer et terminer par une séance en présentiel
- ne pas avoir de séance en présentiel (tout à distance)
- ne pas avoir de séance à distance
- ne se prononce pas.



21) Souhaiteriez-vous plus de travaux collaboratifs avec les autres étudiants sur le temps à distance ?*

- oui
- non
- ne se prononce pas



22() Quels sont, pour vous, les points positifs de cette formation ?



23() Quelles sont, pour vous, les perspectives d'amélioration ?



24() Autres commentaires libres

Annexe 3

Liste des liens

Vers les entretiens :

Monica : <https://youtu.be/ViJ-jQnrF9Y>

Elodie : https://youtu.be/1t4aJu_KeG0

Lionel : https://youtu.be/1t4aJu_KeG0

Vers les essais vidéo :

Essai 1 : <https://youtu.be/rhFezSQPc24>

Essai 2 : <https://youtu.be/CCjiDKZ9KIU>

Essai 3 : <https://youtu.be/nsqilhiFWFw>

Essai 4 : <https://youtu.be/5zL9r-hPc20>

Essai 5 : <https://youtu.be/ikz5qG7hs9k>

Essai 6 : <https://youtu.be/ON9BJeJaKTQ>

Bibliographie

Blandin, B., (2004). La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman ? *Distances et savoirs*, (Vol. 2), p. 357-381.

BRUGVIN, M. (2005). *Formations ouvertes et à distance: Développer les compétences à l'autoformation*. Paris : L'Harmattan.

Charaudeau, P. (1993). Le contrat de communication dans la situation classe. Dans J.F. Halté (dir.) *Inter-Actions : l'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*. Metz (France) : Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz : Diff. Cresef, ©1993. Repéré à l'adresse : <http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans.html>

De Ketele, J.M., (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation, *Recherche et formation* (N°77), p.73-85.

Drissi, S. (2007). Dynamiser la communication pédagogique en ligne : aspects socio-affectifs de la fonction tutorale. In Lamy, Mangenot, Nissen (coord., 2007) *Actes du colloque*.

Dussarps, C. (2014). *Dimension socio-affective et abandon en formation ouverte et à distance*. (Sciences de l'information et de la communication, Université Michel de Montaigne, Bordeaux III). Repéré à l'adresse : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01108344>

Eneau, J. (2007, juin). *Reprendre ses études en ligne à l'université : construire la confiance et coopérer à distance*. Communication présentée au colloque Echanger Pour Apprendre en Ligne, Grenoble. Repéré à l'adresse : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal>

Eneau, J., Simonian, S. (2009). Construire la confiance pour construire les savoirs : apprendre ensemble, en ligne, sans se connaître. *Revue Education Formation*, pp.41-53.

FRADET, A., PELAGE, O. & LEROUX, J.B. (2012). Accès, usages et perception des ressources pédagogiques dans l'enseignement supérieur, ENSSIB, Etude n°1101619, 15 juin 2012, 41 p. Repéré à l'adresse : http://www.enssib.fr/sites/www/files/documents/recherche/observatoire_numerique_enseignement_sup_etude_quantitative_2012_csa-enssib.pdf.

Gauducheau, N. (2008). La communication des émotions dans les échanges médiatisés par ordinateur : bilan et perspectives. *Bulletin de psychologie*, avril, (N°496), p.389-404.

Gauducheau, N., Marcoccia, M. (2007). Analyser la mimo-gestualité : un apport méthodologique pour l'étude de la dimension socio-affective des échanges en ligne. In Lamy, Mangenot, Nissen (coord., 2007) *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne* (EPAL). Grenoble, 7-9 juin 2007. Repéré à l'adresse : <http://epal.u-grenoble3.fr/actes/>

Ghozlane, S., Deville, A., Dumez, H. (décembre 2016). Enseignement supérieur : mythes et réalités de la révolution digitale. *Gérer et comprendre*, (N°126), p. 28-38.

Jézégou A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et savoirs*, (Vol. 8), p. 257-274. Repéré à l'adresse : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-257.htm>

Nagel, N., Grégoire, J. (2012). La relation, clé de l'apprentissage, *Actualités en analyse transactionnelle*, (N°141), p.44-56.

Saint-Onge, M. (1987). Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils? *Pédagogie Collégiale*, (N° 1).

Williams, K.C., Williams, C.C. (2011). Five Key Ingredients for Improving Student Motivation. *Research in Higher Education Journal*, (N°12), p. 1-23.

Table des illustrations

Figure 1 : Vue temporelle de la scénarisation du cours LaTeX	17
Figure 2 : Capture d'écran du cours LaTeX – Présentation	18
Figure 3 : Capture d'écran du cours LaTeX – Préambule	18
Figure 4 : Capture d'écran du cours LaTeX - Section d'apport disciplinaire	19
Figure 5 : Capture d'écran du cours LaTeX - Dernière séance	19
Figure 6 : Capture d'écran du cours LaTeX - Documentation	20
Figure 7 : Tableau des vidéos analysées.....	21
Figure 8 : Présentation des six essais vidéo.....	23
Figure 9 : Pyramide des besoins de Maslow	26
Figure 10 : Schématisation des relations qui se jouent dans une relation d'apprentissage ..	27
Figure 11 : Tableau synoptique des relations d'accompagnement selon DeKetele.....	31
Figure 12 : Graphique synthétisant les réponses à la question "Vous devez vous former, vous optez pour..."	38
Figure 13 : Graphique synthétisant les réponses données à la question "Quelle importance accordez-vous à votre relation aux enseignants ?"	38
Figure 14 : Graphique synthétisant les réponses données à la question "Quelle importance accordez-vous à votre relation aux autres étudiants ?"	39
Figure 15 : Réponses des doctorants à la question "Dans le cadre de ce cours LaTeX avancé, que diriez-vous ?"	40
Figure 16 : vue élargie des acteurs de la dimension socio-affective et des liens qui les unissent.....	49
Figure 17 : Schéma synthétisant les réponses obtenues par H. Weber à la question "Selon vous, quelle est la qualité primordiale d'un bon enseignant ?"	51
Figure 18 : Graphique synthétisant les réponses données à la question "Quelle phrase décrit le mieux votre rapport au E-learning ?"	53
Figure 19 : Graphique synthétisant les réponses données à la question "Quelle importance accordez-vous à ces facteurs dans votre réussite / échec scolaire (universitaire) ?"	55
Figure 20 : Graphique synthétisant les réponses données à la question "Pensez-vous que l'échec / réussite de l'apprentissage peut être lié à la personnalité d'un enseignant ?"	56