

## **La diversité des activités d'apprentissage en FAD : Contraintes, avantages et atouts**

---

**Besma BEN SALAH, Maître Technologue au Département d'Informatique – ISET de Sousse – Tunisie – [bsbtn2000@yahoo.fr](mailto:bsbtn2000@yahoo.fr)**

Mot(s) clé(s) : EAD/FAD, Pédagogie, Activité d'Apprentissage, UTICEF.

### *Résumé*

*La diversité des activités d'apprentissage en FAD est toujours perçue comme source de richesse favorisant l'apprentissage chez les apprenants et offrant plus de possibilités de créativité pédagogique pour les enseignants. Le recours à une variété d'activités permet non seulement de varier les objectifs mais aussi de viser divers niveaux de maîtrise.*

*L'unité d'enseignement (UE) 33 du Master Professionnel Spécialisé UTICEF1 portant sur les dispositifs EAD et présentant une multitude d'activités est prise comme contexte pour analyser ces activités, leurs apports et leur perception par les apprenants. L'étude veut bénéficier de cette expérience pour comprendre comment on peut organiser de nouvelles activités susceptibles de promouvoir des opportunités d'apprentissage.*

*L'analyse des appréciations des apprenants utilisera leurs réponses à un questionnaire administré à la fin de l'UE et recueillant leurs avis sur les attentes, le contenu et le déroulement de l'UE. Une attention particulière est portée à leur perception des activités et leurs modalités de réalisation (individuellement, en binôme ou par groupe). Le débriefing final était également l'occasion de débattre de divers aspects liés à cette unité et a permis d'assembler d'autres éléments qui ont enrichi le corpus.*

### *Summary*

*The diversity of the activities of training in FAD is always perceived like source of wealth allowing the training for students and offering more possibilities of creativity teaching for the teachers. The resort to a variety of activities not only makes it possible to vary the objectives but also to aim various levels of control.*

*The unit of teaching (EU) 33 of Specialized Professional Master UTICEF dealing with EAD devices and presenting a multiplicity of activities is taken as a context to analyze these activities, their contributions and their perception by students. This work is based mainly on this experiment to understand how we can organize new activities likely to promote training and learning opportunities.*

*The analysis of the appreciations of students will use their answers to a questionnaire managed at the end of the EU and collecting their opinions on expectations, the contents and the EU process. A particular attention is paid to their perception of the activities and their methods of realization (individually, in binomial or by group). The final debriefing was also the occasion to discuss various aspects related to this unit and made it possible to assemble other elements which enriched the corpus.*

---

<sup>1</sup> Formation des enseignants sur l'Utilisation des Technologie de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement et la Formation

## Introduction

Dans les activités d'apprentissage, l'apprenant est l'acteur principal, son rôle n'est pas de recevoir l'information mais de se servir de la matière apprise pour résoudre des problèmes ou réaliser des exercices, seul ou en équipe. Ces activités sont le premier des quatre facteurs qui influent le plus la dynamique motivationnelle des apprenants. (Viau, 1999)

D'après Lewis (1998), « The challenge is the design of learning tasks ». Construire des dispositifs d'apprentissage dans lesquels les apprenants collaborent en utilisant des instruments médiateurs et en respectant des règles d'organisation de travail forment un système orienté vers l'**activité**.

La diversité des activités d'apprentissage en FAD est toujours perçue comme source de richesse favorisant l'apprentissage chez les apprenants et offrant plus de possibilité de créativité pédagogique pour les enseignants. Le recours à une variété d'activités permet non seulement une varier les objectifs mais aussi de viser divers niveaux de maîtrise.

L'étude qu'on propose vise l'analyse des activités d'apprentissage et leur diversité dans un contexte précis et l'étude de leur impact sur les apprenants ainsi que la perception de ces apprenants des conditions organisationnelles et techniques imposées par les scénarii d'apprentissage et les productions induites.

Cette étude est utile à plus d'un titre, on essaye de capitaliser des expériences pour comprendre comment on peut organiser des activités susceptibles de promouvoir des opportunités d'apprentissage. Toutefois pour vraiment bénéficier de ces expériences, il est nécessaire de disposer d'un cadre permettant d'identifier précisément les déterminants du succès et aussi les problèmes qui pourraient se poser. (Lewis, 1998).

Dans la suite de cet article il est proposé une analyse des processus sociaux, cognitifs et opérationnels, qui sont impliqués dans les activités collaboratives à distance. Nous débutons alors par une description du contexte d'étude et de la méthodologie adoptée. Après, nous analysons les six pôles formant la structure de base d'une activité d'une communauté (Engeström, 1987) et les triades combinant à chaque fois trois de ces pôles (Kuutti, 1996). Nous nous intéressons par la suite à la perception des apprenants des activités d'apprentissage et leur diversité pour conclure par le bilan et les enseignements de l'étude analytique.

## Contexte de l'étude

Le contexte d'analyse est l'UE 33 intitulée « Dispositifs EAD » et formée de deux modules :

1. M331 : Eléments d'un dispositif EAD
2. M332 : Tutorat et suivi pédagogique

L'objectif de cette unité est d'amener les apprenants, à travers six activités de diverses natures (lecture, débat, analyse, synthèse, critique, multiples productions) à avoir un aperçu général de l'évolution des modèles de FAD, s'initier aux différentes fonctions tutorales et aux compétences nécessaires à l'exercice de «tutorat en ligne» et concevoir et implémenter une structure tutorale adaptée aux conditions spécifiques d'une activité proposée.

Le schéma général pour chaque module est Lecture – Communication – Production. En fait, on part de la lecture des textes de référence pour engager des échanges et des discussions par binôme ou à l'échelle du groupe (une dizaine d'apprenants) pour aboutir à des productions pouvant prendre la forme de texte ou grille d'analyse, texte ou carte conceptuelle de synthèse,

outils de travail comme les cahiers des charges et les carnets de bord, ... etc. ce schéma est déjà perçu par les apprenants comme étant « très constructif et oblige à suivre un programme rigoureux : lire les ressources, s'approprier les contenus, les investir dans l'activité, assister aux chat, participer aux débats sur les forums, répondre ou envoyer des mails, réaliser des documents à déposer pour un feedback intermédiaire puis des documents finaux. »

Les corpus retenus sont relatifs aux deux dernières promotions du Master Professionnel Spécialisé UTICEF : la promotion 10 de Septembre 2005 et la promotion 11 de Janvier 2006. Chaque promotion compte une trentaine d'apprenants divisés en groupes de 10. L'enseignement s'est déroulé pendant la période Novembre – Décembre 2005 pour la promotion 10 et Février – Mars pour la promotion 11. Chaque module donne lieu à trois rencontres synchrones obligatoires (chats collectifs) et trois permanences tutorales et suscite des échanges par mail et sur les forums conceptuel et thématiques (induits par certaines activités). Une trace de ces échanges est disponible et accessible sur le portail de TECFA<sup>2</sup>, support technique de l'unité.

## Méthodologie

La méthodologie adoptée consiste à l'analyse quantitative et qualitative des questionnaires administrés auprès des apprenants (18 réponses sur 60 soit un taux de 30%) ainsi que leurs réponses au débriefing final (19 réponses), auxquels s'ajoutent les comptes rendus des rencontres synchrones, les productions des apprenants et les rapports d'évaluations intermédiaires (par activité) et finaux (par module).

Comme assise théorique de notre analyse qualitative, on a opté pour la Théorie de l'Activité (TA) qui puise ses origines dans les années 20-30 chez les psychologues russes notamment Vygotsky et Leont'ev et se retrouve de manière assez répandue dans la littérature anglo-saxonne (Engeström, 1987, Kuutti, 1991), comme référence de base dans le domaine de l'étude du travail ou de l'apprentissage coopératif supporté par les technologies (CSCW ou CSCL<sup>3</sup>).

La TA propose de considérer l'activité comme unité d'observation pour les sciences humaines, donc notamment pour l'observation de dispositifs d'apprentissage. Par ses concepts de communauté, de division du travail, d'instruments médiateurs... cette théorie est particulièrement appropriée pour l'analyse de situations d'apprentissage collaboratif à distance. Elle nous invite à les aborder sous un regard systémique, l'ensemble des éléments du système étant dirigé par l'**activité** à mener. (Charlier, 2000)

La TA met en évidence les traits caractéristiques des communautés de travail efficaces, et il est intéressant d'examiner la façon dont ils peuvent être transposés aux communautés d'apprentissage distribuées. (Lewis, 1998)

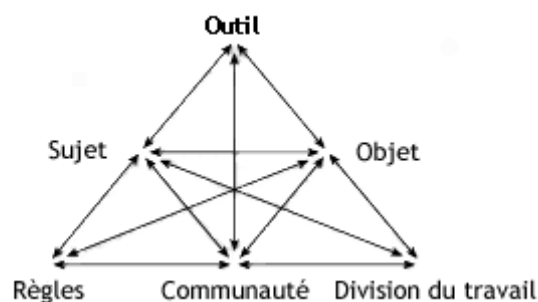
Kuutti a repris en 1996 le système de l'activité humaine d'Engeström, 1987 qui stipule qu'en activité, un individu (**sujet**) est assisté par des **outils** pour atteindre un objectif (**objet**) et peut accepter certaines **règles** afin de travailler dans une **communauté** laquelle contribue à l'objectif via une **répartition du travail**, il en a proposé un cadre d'analyse formé par les six pôles. (Lewis, 1997)

---

<sup>2</sup> Unité de recherche sur la formation et l'apprentissage avec les technologies, créée en 1989 à l'université de Genève

<sup>3</sup> Computer Supported Cooperative Work or Learning.

## Structure de base d'une activité d'une communauté



**Figure 1** : Structure de base d'une activité d'une communauté (D'après Engeström, 1987 cité par Lewis, 1998)

- Sujet : l'individu ou le sous groupe à analyser,
- Objet : la transformation de l'environnement visée par l'activité (la tâche à réaliser, l'objectif à atteindre, ...)
- Outils : objets matériels ou symboliques qui médiatisent l'activité.
- Communauté : ensemble des sujets ou sous-groupes (selon le niveau de l'analyse) qui partagent le même objet, et qui, par là, se distinguent d'autres communautés.
- Division du travail : reprend à la fois la répartition horizontale des actions entre les membres de la communauté, et la hiérarchie verticale des pouvoirs et des statuts.
- Règles : normes, conventions, habitudes, ... implicites et explicites qui maintiennent les actions et les interactions à l'intérieur du système.

## Analyse par pôles du modèle de Kuutti

### Sujet

Les activités de l'UE 33 sont réalisées par des apprenants dans une structure formelle de formation continue. Les bénéficiaires de cette formation sont issus essentiellement des universités et des services de formation professionnelle, ils sont pour la majorité enseignants et formateurs, en proportion moindre on trouve les responsables de formation.

Ces apprenants sont issus des pays du Nord et du Sud suivants : Algérie, Allemagne, Bulgarie, Burkina Faso, Cameroun, Congo, Egypte, France, Gabon, Haïti, Ile Maurice, Maroc, Niger, Rwanda, Sénégal, Syrie, Togo, Tunisie.

### Objet

Les activités de l'UE 33 visent l'acquisition de nouvelles connaissances liées aux dispositifs EAD et leur suivi pédagogique et le réinvestissement de ces acquis dans le cadre du projet pédagogique personnel.

UE 33 : Dispositifs EAD			
M331 : Eléments d'un dispositif EAD		M332 : Tutorat et suivi pédagogique	
Activité	Objectifs	Activité	Objectifs

é			
Lecture et Débat	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réfléchir sur l'institution dans laquelle on compte implémenter le projet individuel,</li> <li>- Réfléchir sur la pertinence de ce projet par rapport aux visions et stratégies, à la structure, aux besoins, aux acteurs, aux pratiques et aux ressources de l'institution.</li> </ul>	Lecture et Grille d'analyse	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'approprier les contenus des articles formant le cadre de référence du module et portant sur les fonctions tutorales, les compétences et la formation de tuteurs en ligne.</li> <li>- Prendre conscience du rôle et des fonctions du tuteur</li> </ul>
Analyse de dispositifs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparer deux dispositifs de formation existants très différents dans leur conception et dans leur réalisation,</li> <li>- Déterminer pour chacun quels sont les aspects les plus caractéristiques et pourquoi,</li> <li>- Examiner les aspects communs et les aspects différents.</li> </ul>	Etude de Cas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyser des situations ou incidents critiques, les commenter et proposer des solutions et des réactions différentes de celles du véritable tuteur</li> </ul>
Réalisation de CdC <sup>4</sup> d'un projet	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Critiquer son propre projet tel qu'il est élaboré actuellement.</li> <li>- Proposer des éléments clés pour l'élaboration de son cahier des charges.</li> </ul>	CdC et CdB <sup>5</sup> d'une activité	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Définir et organiser les rôles et les tâches du tuteur pour une activité proposée</li> </ul>

**Tableau 1 :** Détail des objectifs cognitifs visés par les diverses activités de l'UE 33

## Outils

Les activités de l'UE 33 supposent divers outils de médiatisation. Outre les ressources pédagogiques formées des articles cadre de référence et des énoncés des activités, divers outils de communication et de production collective sont utilisés.

<i>Motif</i>	<i>Outil</i>
Lancement des travaux	Email – Dépôt des documents de travail dans un espace partagé
Rencontres collectives et permanences tutorales	Chat
Comptes rendu des rencontres synchrones	Email – News – Dépôt dans l'espace partagé
Discussion des concepts nouveaux	Forums thématiques

<sup>4</sup> Cahier des Charges

<sup>5</sup> Carnet de Bord

Echanges entre équipes restreintes	Email – Chat
Production collective	Wiki – Mise sous versions dans l'espace partagé
Problèmes et difficultés rencontrés	Forum conceptuel – Email – Messagerie instantanée

**Tableau 2 :** Détail des outils utilisés par les diverses activités de l'UE 33

## Communauté

Pour chacune des deux promotions, la trentaine d'apprenants sont réparties en trois groupes d'une dizaine. Chaque groupe est accompagné et suivi par un tuteur. Le concepteur et le coordinateur se tiennent à la disposition de tous en cas de difficultés majeures.

## Division du travail

Les activités de l'UE 33 se réalisent selon plusieurs modalités : individuelle pour les lectures, les analyses critiques de vécu et la production d'outils autour des projets personnels, par binôme pour les analyses de dispositifs, les critiques et améliorations mutuelles des projets personnels, les échanges autour du vécu et la confection de support tutoral d'un contexte proposé et par groupe pour ce qui est des discussions des concepts clés sur les forums thématiques.

Particulièrement pour les travaux en binôme, une attention est portée à la qualité des échanges avec le partenaire qui figure même parmi les critères d'évaluation des productions. L'organisation de la collaboration est par contre laissée au soin des membres de l'équipe initiés déjà, par les travaux antérieurs à cette unité, au partage des tâches et au travail collaboratif.

## Règles

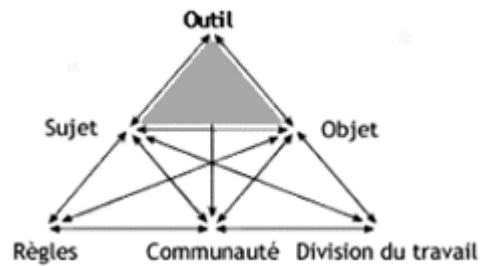
Les consignes des activités de l'UE 33 précisent de façon explicite leurs modalités de fonctionnement, d'encadrement et d'évaluation. A cela s'ajoute l'acquis des apprenants en termes d'habitudes, de façons de faire et d'initiative de se prendre en charge qui définissent des règles implicites guidant les actions et les interactions à l'intérieur du dispositif d'apprentissage.

## Analyse par triade des pôles d'activité de Kuutti

Il est probablement vain d'essayer d'analyser toutes les relations qui influencent les activités d'apprentissage, en raison de la multitude des paramètres interdépendants mais il se peut que cette complexité soit réduite en examinant une par une des triades de nœuds extraites de la **Figure 1**.

### Triade Sujet Objectif Outils

Analyse les actions de l'apprenant en vue de l'atteinte d'un objectif, ces actions sont médiatisées par des outils.

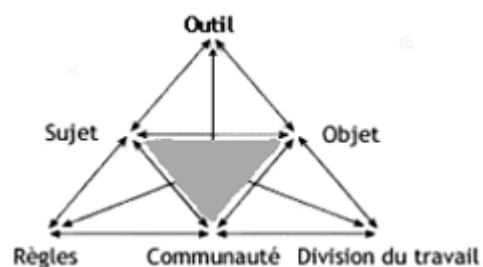


Cette triade associe les besoins des apprenants et la création des outils pour atteindre leurs objectifs. Il s'agit donc d'identifier les besoins de ces apprenants et de voir si les outils existants sont adaptés pour atteindre cet objectif. On a alors questionné les apprenants sur leurs attentes des activités envisagées et leur perception de l'intérêt qu'elles présentent et la réponse est presque unanime : 77,77% des apprenants jugent que les activités correspondent à leurs attentes, 11,11% répondent partiellement et 11,11% s'abstiennent. Une corrélation directe est alors établie par ces apprenants entre les activités réalisées et leur transfert à leurs projets professionnels : « l'UE est sensée nous replonger dans nos projets afin de mieux les comprendre et les améliorer, cet objectif a été largement atteint », « le contenu et les activités m'ont permis d'être davantage en phase avec mon projet et m'ont ouvert les yeux sur de nombreux aspects que j'aurais occultés », « je crois que l'UE est bien construite et bien utile, elle m'a été très utile pour pouvoir avancer dans mon projet personnel et m'a aidé à bien comprendre le tutorat et toutes ses spécificités ». « Les modules ont permis de travailler sur des documents de type cahier des charges qui sont très importants pendant la mise en place d'une formation », « je suis ravi de cette UE qui me permettra de mettre en place mon projet pédagogique personnel et de mieux accompagner les acteurs concernés ». « Les activités ont permis un transfert à mon projet individuel, une prise de recul et une analyse critique, des aspects qui doivent être clarifiés en vue d'une mise en œuvre efficace. »

Pour la totalité des apprenants interrogés, le travail réalisé est réutilisable et susceptible d'être réinvestis « parce qu'il y a eu à la fois, analyse et création d'outils », et parce que « les notions et les concepts d'EAD, aussi bien sur le plan technique que pédagogique sont plus ou moins identiques dans la plus part des dispositifs d'EAD, ainsi ce que nous avons vécu durant les activités peut nous être utile dans nos activités comme tuteur, enseignants ou chercheurs dans le domaine de l'EAD », en somme, « l'ensemble du travail fait est réutilisable, je parle d'ensemble car je tiens aussi compte des travaux des autres apprenants qui doivent nous aider à améliorer le nôtre. Déjà ce travail nous sera utile tout au long de la rédaction de notre projet, cette UE 33 nous sera d'une très grande utilité. »

### Triade Communauté Sujet Objectif

Représente la conciliation d'objectifs individuels afin d'aboutir à des actions communes.



Les apprenants sont conscients que la communauté en soi et les interactions qu'elle engendre sont porteuses d'apprentissage, ne serait ce que par la confrontation des vécus et des façons de faire et son effet sur l'amélioration des aptitudes métacognitives « La réflexion et l'analyse de situations professionnelles relationnelles de travail collaboratif développent aussi mes

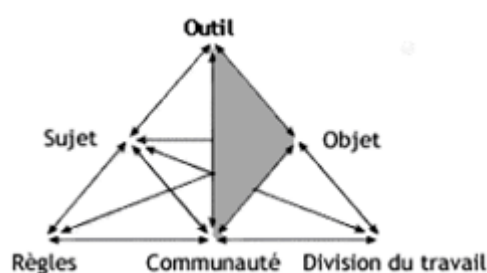
attitudes d'apprenant de prise de recul par rapport à un vécu dans ce domaine ».

En ce qui concerne les activités objet de notre analyse, les critiques mutuelles des CdC des projets personnels et les échanges autour des situations critiques de l'expérience tutorale antérieure de chaque apprenant forment une incitation au rapprochement des objectifs individuels d'un objectif collectif. « Le travail collaboratif par équipe de deux et la confrontation des différentes 'compréhensions' sont enrichissants » et « très pertinents, ils obligent à une attitude de respect et à une réelle remise en question de ses choix, en plus, les interrogations pertinentes du collègue font avancer », « on a un double regard sur le travail demandé, ce qui ne peut que donner un meilleur travail ». « Le travail en binôme est bien choisi, on a toujours besoin d'entendre l'avis de quelqu'un d'autre, cela donne la possibilité de prendre du recul par rapport à son propre travail, de cerner les lacunes et les faiblesses du projet personnel, une sorte d'audit d'une personne extérieure », « ce regard extérieur permet d'ajuster, de préciser des éléments du dispositif auquel l'on n'avait pas été attentif. »

Néanmoins, « la collaboration a été quelque fois difficile avec certains membres du groupe », « le parcours d'apprentissage ne permet pas toujours une collaboration, il s'agit souvent, mais pas toujours, heureusement, de productions individuelles 'collées' les unes aux autres, plus qu'une production collective » d'autant plus que « certaines activités se basaient sur le travail coopératif à deux ». Ce qui a imposé certaines contraintes, « on est obligé de faire des compromis quand on n'a pas la même compréhension de ce qui est demandé pour pouvoir valider le travail à remettre » et « toujours demander l'avis de l'autre sur ce qui doit être mis ou pas », « on doit aussi avoir le même avis sur la démarche à suivre, ce qui n'est pas toujours évident. »

### Triade Communauté Objectif Outils

Concerne la façon dont les outils peuvent être conçu et utilisés de manière à promouvoir l'atteinte d'un objectif par la communauté.

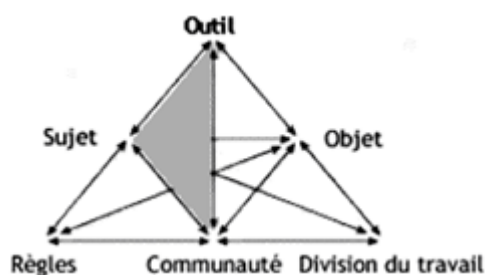


La communauté partage des outils communs pour atteindre des objectifs. A cette triade sont obligatoirement associés les concepts de règles de fonctionnement et de division du travail, il s'agit de voir comment ces facteurs influencent la manière d'utiliser les outils existants mis à disposition. Tel qu'ils sont conçus actuellement les outils sont adaptés à l'atteinte des objectifs par tous.

Les apprenants sont déjà habitués à quelques outils de communication et de collaboration, toutefois, « il s'agissait pour nombreux de découvrir de nouveaux outils d'échange asynchrone comme le forum et d'utiliser de nouveaux outils de collaboration comme le Wiki », « certains de ces outils ont permis de construire des visions collectives, les discussions sur le forum est un exemple de réussite. »

### Triade Communauté Sujet Outils

Concerne la façon dont les outils sont choisis de façon à servir équitablement tous les membres de la communauté

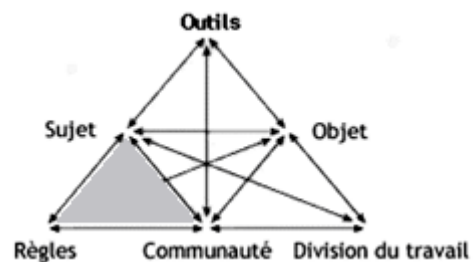


Les outils mis à disposition servent à toute la communauté, tous ses membres, via les règles mentionnées plus haut. La question d'équité soulève tout le débat de la fracture numérique existant entre le Nord et le Sud. Nombreux sont les apprenants qui se sont heurtés à des problèmes techniques (coupure d'électricité, déconnexion d'Internet, faible débit, « problème d'accès à la plateforme. », « problèmes techniques sur la plateforme, notamment pendant les réunions synchrones », « les contraintes techniques ont souvent été pour moi les plus gênantes, en particulier la non accessibilité à un des dispositifs à analyser ») et devaient par conséquent trouver des solutions de rechange (cyberespaces, mail au lieu du chat, ...etc.)

Pour ce qui est de l'utilité de l'outil pour chaque membre de la communauté, ceci varie avec ses besoins. Les consignes des activités ont recommandé des démarches mais elles peuvent être personnalisées en fonction des profils des apprenants et de leurs rythmes.

### Triade Communauté Sujet Règles

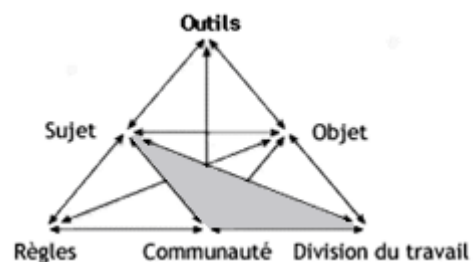
Concerne les modalités d'établissement des protocoles d'interaction entre les membres de la communauté y compris les sujets



Comme précisé plus haut, les consignes des activités définissent de façon explicite des règles au sein de la communauté : moments et outils d'interaction avec les tuteurs, le concepteur et le coordinateur. Mais comme on agit dans le cadre de formation de formateurs, adultes, autonomes et pouvant se prendre en charge, d'autres règles implicites guident les actions et les interactions à l'intérieur du dispositif d'apprentissage, elles découlent essentiellement du vécu des apprenants. C'est pour cette raison que les interactions de l'apprenant avec ses pairs dans le cadre des travaux ne connaissent pas de règles précises et le soin est laissé au tuteur s'il veut le faire ou à défaut à l'équipe elle-même de se décider de sa stratégie d'interaction.

### Triade Communauté Sujet Répartition du travail

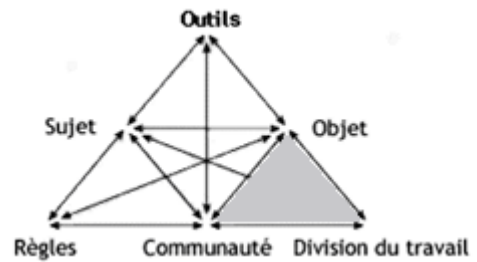
Concerne la façon dont une répartition de travail est décidée et entretenue de manière à être efficace



La collaboration entre sujet et communauté est à la base de tout le dispositif d'apprentissage même si quelques activités ne sont pas déclarées explicitement collaboratives ou coopératives. La définition de la façon de faire est laissée à l'intention des équipes tout en étant suivie (de près) de l'enseignant tuteur surtout que parfois ça a une incidence sur l'évaluation sommative.

### Triade Communauté Objectif Répartition du travail

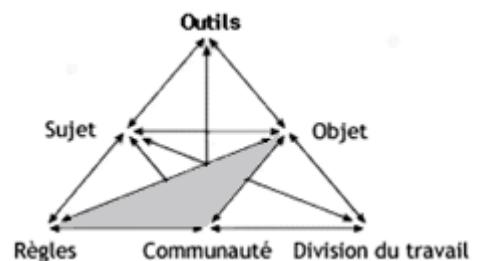
Met en exergue l'objectif commun en plaçant les sujets au second plan dans la réalisation



Les objectifs des activités étant clairs, ce qui doit davantage être clarifié c'est la répartition des tâches entre les membres du groupe ou de l'équipe en fonction de cet objectif. L'initiative est laissée à la communauté avec la possibilité d'intervention des tuteurs par la correction en cas de conflit éventuellement. Cette triade ne représentait pas toujours un cas de succès du moment où parfois on a assisté plutôt à des coopérations au lieu de véritables collaborations.

### Triade Communauté Règles Objectif

Comment les règles permettent à la communauté d'atteindre ses objectifs ?



Face à des activités bien définies, à objectifs clairs et communauté responsabilisée, les règles visent à faciliter l'atteinte de ces objectifs et augmenter l'efficacité de la répartition des tâches. Ces règles sont à la fois implicites émanant des pratiques habituelles entre apprenants et explicites pour faire face éventuellement aux cas de conflit.

## Perception des apprenants des activités d'apprentissage réalisées

<i>Activité</i>	<i>Forces/Avantages</i>	<i>Faiblesses/Inconvénients</i>	<i>Contraintes/Freins</i>
Lecture de références théoriques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les textes présentant les concepts et les notions sont indispensables et très intéressants.</li> <li>- Les ressources sont riches par leurs apports théoriques et pratiques, leur contenu est complet et en même temps donnant des possibilités de recherches au delà de ce qui est proposé.</li> <li>- La multitude d'articles analysent le sujet et les concepts intéressants sous différents angles, ce qui est très enrichissant.</li> <li>- La lecture permet l'appropriation des concepts essentiels à la compréhension de l'activité globale.</li> <li>- Elle est très utile pour entrer dans la thématique et connaître les nouvelles tendances.</li> <li>- Elle peut se faire hors connexion individuellement donc on travaille sans pression.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il y a parfois quelques ambiguïtés.</li> <li>- J'ai connu quelques moments de panique à la lecture de certaines ressources car des premières lectures m'ont réellement fait douter de mes capacités de compréhension.</li> <li>- On n'est pas toujours sûr d'avoir retenu un maximum de concept, on a quelque fois l'impression de survoler surtout ce qui est nouveau.</li> <li>- D'une manière générale les contenus sont toujours tournés pour des situations pédagogiques dépendantes de circuits universitaires, la formation continue qui ne dépend pas de l'université n'est que très rarement évoquée.</li> <li>- Pas toujours faciles de détecter les liens entre ressources et activités proposées.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'abondance des ressources à lire dans un temps très court.</li> <li>- Temps assez limité.</li> <li>- Le temps me fait souvent défaut et je pouvais difficilement prendre connaissance des références théoriques d'une manière approfondie.</li> <li>- D'autres activités en parallèle.</li> </ul>

<i>Activité</i>	<i>Forces/Avantages</i>	<i>Faiblesses/Inconvénients</i>	<i>Contraintes/Freins</i>
Discussion sur le forum	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les échanges en groupe autour de thématique dans le forum de discussion permettent de compléter les concepts essentiels grâce aux interventions d'autres apprenants.</li> <li>- Bonne occasion de confronter son opinion avec celles des autres collègues du groupe.</li> <li>- Permet de compléter ou corriger nos connaissances.</li> <li>- Pas de contrainte de temps comme pour le chat.</li> <li>- Le forum participe à la consolidation du groupe.</li> <li>- Permet de réinvestir ce qui a été retenu dans les lectures.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le forum nécessite un modérateur pour recentrer le débat, pour que ça ne reste pas une successions d'interventions.</li> <li>- Il n'y a pas souvent d'ordre dans les interventions.</li> <li>- Parfois les discussions sortaient du sujet et prenaient d'autres directions.</li> <li>- Trop de contribution sans grand poids mais utiles quand même pour développer des capacités d'argumentation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il faut y participer activement et régulièrement et ceci nécessite du temps</li> <li>- Il faut être connecté pour participer aux débats, lire les interventions des autres apprenants avant de déposer son apport</li> <li>- Jymnastique entre préparation, intervention, travail sur autre activité...</li> </ul>
Activités de synthèse	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut se faire hors connexion.</li> <li>- Nous permet d'avoir un résumé réutilisable d'un ensemble de travaux (lectures, échanges, ...)</li> <li>- Permet de recueillir un maximum de points de vues.</li> <li>- Me fait réfléchir davantage et m'incite à revoir les textes de référence.</li> <li>- Permet de s'imprégner du contenu à travers un résumé.</li> <li>- Permet une introspection personnelle.</li> <li>- Une synthèse reflexive me garantit mieux le travail que l'on est en droit d'attendre de l'apprenant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Généralement individuelle, on n'a pas la possibilité de soumettre le travail à un autre apprenant pour des éventuelles améliorations.</li> <li>- La quantité de travail à fournir résulte souvent en une course contre la montre, qui évite des fois de 'digérer' les contenus, d'approfondir les analyses, de tirer ses propres conclusions, ce qui est normalement une des caractéristiques et un atout d'une formation pour des adultes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il est parfois difficile de tenir compte de tous les avis.</li> </ul>
Activités d'analyse	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activité pertinente, utile et en phase directe avec le métier. Elle permet la découverte des cas réels d'EAD, de dispositifs importants.</li> <li>- Permet de traiter d'un modèle d'analyse intéressant et de vérifier sa compréhension au travers d'une application pratique (comparaison de deux dispositifs de formation.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'activité de comparaison des deux dispositifs était intéressante pour vérifier la compréhension du modèle mais l'éparpillement des informations sur les dispositifs à comparer a pris trop de temps, au détriment du temps d'analyse pour aller en profondeur des analyses.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque de temps. Le travail demande plus de temps pour plus d'efficacité.</li> <li>- Parfois manque d'information sur ces dispositifs.</li> </ul>

<i>Activité</i>	<i>Forces/Avantages</i>	<i>Faiblesses/Inconvénients</i>	<i>Contraintes/Freins</i>
Activités de critique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permet de mesurer notre capacité à analyser de manière objective et constructive le travail d'autrui. L'avis du binôme sur notre projet personnel est important, c'est un regard objectif.</li> <li>- L'échange est intéressant, il permet de découvrir d'autres projets qui sont insérés dans des contextes différents.</li> <li>- L'activité nécessite une vision critique et le savoir d'analyser des situations ou des études de cas.</li> <li>- Permet de prendre conscience des éventuelles lacunes à éviter, nous enracine dans le concret et souscrit une réflexion lucide sur le vécu et les projets envisagés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La crainte que le binôme ne fasse pas une analyse pertinente et constructive de notre projet personnel mais qu'on soit obligé d'en tenir compte.</li> <li>- Il est difficile d'entrer pleinement dans un projet au sein d'un cadre que l'on ne connaît pas.</li> <li>- Il y a aussi le risque de subjectivité.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La nécessité de produire à plusieurs, malgré des rythmes variés dûs aux contraintes de chacun, ralentit le rythme de production et consomme du temps, prélevé de l'approfondissement des documents.</li> <li>- Temps peu suffisant mis pour juger le travail du binôme.</li> </ul>
Production d'outils	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ces activités sont judicieuses et très adaptées, elles ont permis l'élaboration de documents ré exploitables et à réel besoin professionnel.</li> <li>- Elles ont induit un travail réflexif et une excellente expérience.</li> <li>- Très utile pour le projet personnel, le travail en binôme nous a beaucoup aidé pour aboutir à des documents exhaustifs, réfléchir sur tous les contours du projet personnel et avancer par la découverte de plusieurs détails qui manquaient.</li> <li>- C'était un stimulant permettant d'ajuster utilement son projet, de se poser ou de poser certaines questions.</li> <li>- La structuration des documents n'est pas facile sans les acquis des activités de cette unité UE33, elle a offert un canevas bien déterminé à suivre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selon l'état d'avancement du projet, cela peut être un exercice abstrait.</li> <li>- On ne perçoit pas l'articulation entre ces activités et le reste du travail sur le projet puisque la dessus c'est le vide intersidéral.</li> </ul>	

<i>Activité</i>	<i>Forces/Avantages</i>	<i>Faiblesses/Inconvénients</i>	<i>Contraintes/Freins</i>
Echanges à équipes restreintes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'échange de points de vue et de vécu est constructif, il prépare notre future fonction de tuteur par l'enrichissement des expériences.</li> <li>- Les échanges développent un sens critique plus objectif par une confrontation des points de vue.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La communication et la synchronisation avec le coéquipier est parfois difficile : Dans l'une des activités, j'ai eu un coéquipier assez lent dans les réactions, ce qui m'obligeait à travailler toujours au dernier moment pour boucler le rendu, c'est très irritant, de plus il était toujours d'accord avec mes propositions et n'était jamais présent aux réunions synchrones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La constitution arbitraire des équipes.</li> <li>- Il faut absolument que le coéquipier soit présent pour mener à bien le travail, un petit déséquilibre se répercute sur la qualité du travail mais ceci force les apprenants à travailler au même rythme.</li> </ul>

Pour les apprenant, « l'UE 33 a permis de faire ressortir plus clairement la notion de dispositifs de FAD et les outils, rôles et fonction d'un tuteur dans un tel dispositif », « les réflexions menées autour de la mise en place d'un projet d'e-learning donne matière à préparer un projet sensible aux différents éléments à prendre en compte », par ailleurs « la diversité des situations d'apprentissage a permis de voir la multitude des tâches et activités d'un tuteur ».

72,22% des apprenants jugent l'organisation des activités satisfaisante, 22,22% la trouve très satisfaisante et 5,55% la juge peu satisfaisante. « l'organisation de cette UE me paraît judicieuse et bien structurée, on a senti une progression logique dans l'apprentissage, un enchaînement, une cohérence et une complémentarité dans la suite des activités. Le travail fait dans la première activité est réutilisable pour les autres activités, quand ce travail est bien fait, la suite devient plus facile. »

« Je comprend mieux maintenant quelle orientation donner à mon projet personnel, sur quelles ressources je dois m'appuyer pour le mener à bon port et comment aborder la rédaction de son cahier des charges », « quelques questions ont été éclaircies et améliorées, les critères de son succès restent à détailler plus profondément en tenant compte de tous les facteurs (actanciels, individuels et dimensionnels) sans négliger les points de vue compétences, sociologiques et psychologiques.

« Conçue avec des objectifs précis et permettant de les atteindre, cette UE est complète, harmonisée et très importante, elle est en relation directe avec le projet personnel (je dirai même qu'elle est la plus importante), il serait bien de l'étaler un peu plus dans le temps pour en profiter plus, et aller plus au fond des activités ».

Pour le rythme, 77,77% le trouve rapide, 5,55% le trouve très rapide et les 16,66% restant le trouve adapté, la majorité pensent que « même si on reste toujours sous pression, le rythme soutenu éloigne l'oisiveté et les méthodes proposées (exemple modèle ASPI<sup>6</sup>) permettent de gagner du temps de recherche et avancer vite dans la production, par conséquent le cursus est bien rythmé » avec la crainte que « le rythme rapide risque parfois de se répercuter sur la qualité des documents produits. »

D'un autre point de vue, quelques apprenants pensent que « plusieurs activités ont présenté des ambiguïtés, parfois on a l'impression que l'énoncé et l'objectif de l'activité passent à côté de l'important pour s'attarder à quelques détails » et trouvent « les activités très cadrées, il y a peu d'espace d'initiative et de créativité sur la base de nos propres expériences », et un « manque de liberté aux idées personnelles résultante de l'expérience professionnelle. »

« La forme imposée et standardisée de la production pour des raisons sans doute d'évaluation, nous limite dans notre autonomie et notre appropriation des acquis », « l'organisation du temps, des étapes, des délais, limite l'intervention de l'apprenant à une simple remise en forme des ressources suivant des paramètres stricts, sans possibilités réelles de réinterprétations ou d'adaptation à sa propre réalité » même si on reconnaît que « le chemin très balisé du processus d'apprentissage est un avantage dans la mesure où on sait où l'on va. »

Nombreux ceux qui « regrettent parfois de ne pas pouvoir faire des recherches personnelles et de ne pas pouvoir lire davantage autour des sujets », « on passe beaucoup de temps à des phases plutôt descriptives, le temps pour des travaux analytiques ou le transfert concret à des contextes précis professionnels est souvent court ou pas du tout prévu. »

L'UE 33 peut certainement être améliorée, si on arrive à :

---

<sup>6</sup> Analyser, Soutenir et Piloter l'Innovation, Daniel Paraya, TICE 2004

- « Mettre à disposition les ressources à temps, au moins une semaine avant le début du module, afin que les apprenants aient le temps de bien lire et de s'appropriier les concepts nécessaires à la compréhension du cours »,
- Proposer des activités intégrées se situant dans un projet ou une démarche pédagogique. Le projet nécessite la mobilisation d'un ensemble de connaissances, de savoir-faire et d'attitudes diverses acquises dans le cadre des modules.
- « Enoncer des activités de manière à ce qu'il n'y ait aucune ambiguïté »,
- Prendre le temps de justifier l'utilité de l'activité pour le cours et pour l'ensemble du programme de formation de l'apprenant pour donner du sens à l'activité,
- « Remettre des feedbacks clairs et précis, et si possibles fait de manière détaillée point par point car si l'apprenant doit interpréter le feedback, il y a de forte chance qu'il passe à côté du travail qu'il lui est demandé ». L'évaluation formative à travers les feedbacks et les orientations constitue un élément de motivation des apprenants et de stimulation de leur activité (Berge, 95; Grasser et al., 95, cités par De Lièvre et al., 03)
- « Laisser plus de liberté et d'ouverture aux participants d'intégrer leur pratique professionnelle et leurs idées pédagogiques », et « de construire leur apprentissage en s'appuyant plus sur l'acquis professionnel de chacun dans son contexte universitaire »,
- « Profiter de la multitude des compétences et savoirs du groupe 'international' formé de collègues qui ont souvent une très longue pratique d'enseignement. »

## **Qualités requises pour une activité d'apprentissage en FAD**

Pour pouvoir atteindre les objectifs qui lui sont assignés en terme de facilitation de l'appropriation des connaissances et de motivation de l'apprenant (Viau, 1999), l'activité d'apprentissage doit respecter des conditions de :

- signification, une activité doit correspondre aux champs d'intérêt de l'apprenant, s'harmoniser avec ses projets personnels et/ou professionnels, répondre à ses préoccupations et traiter des problèmes qu'il rencontre dans son environnement. Elle doit être reliée directement au milieu de pratique du domaine de l'objet d'apprentissage traité, ainsi le processus d'apprentissage s'inscrit dans une réalité contextualisée où la compréhension des objets et des événements est directement liée à la forme dans laquelle elle se produit. Elle a donc du sens et sa fonctionnalité apparaît bien aux apprenants (Berrouk et al, 2005),
- authenticité, une activité d'apprentissage doit, dans la mesure du possible, mener à une réalisation, il est important d'éviter le plus possible que l'apprenant ait le sentiment de devoir accomplir un travail qui ne présente de l'intérêt que pour son enseignant et qui n'est utile qu'à des fins d'évaluation. La réalisation d'un produit améliore la perception que l'apprenant a de la valeur qu'il porte à ce qu'il fait,
- diversité et variété en terme de nombre de tâches à accomplir à l'intérieur d'une même activité et son intégration à une séquence logique d'activités. Pour que l'apprenant perçoive la valeur d'une activité, il faut qu'il puisse facilement constater qu'elle est directement reliée à d'autres (déjà accomplies et/ou à accomplir),
- défi, dans la mesure où elle n'est ni trop facile ni trop difficile, cette condition influe sur la perception que l'apprenant a de sa compétence, car, s'il réussit à relever le défi,

il aura tendance à attribuer son succès non pas au peu de complexité de l'activité, mais à ses propres capacités et à ses efforts,

- engagement cognitif, une activité doit exiger un engagement cognitif, nécessiter des stratégies d'apprentissage pour comprendre, requérir le réinvestissement des acquis, inciter l'apprenant à réorganiser à sa façon l'information présentée, à formuler des propositions, etc. Cette condition touche la perception que l'apprenant a de sa compétence, car elle lui demande d'investir toutes ses capacités dans la réussite d'une activité,
- responsabilité par les choix opérés, plusieurs aspects d'une activité (thème, ressources, matériel, composition de l'équipe, temps imparti, mode de présentation du travail, planning, ...) peuvent être laissés à la discrétion de l'apprenant. La possibilité de faire des choix favorise la perception que l'apprenant a de sa capacité à contrôler ses apprentissages,
- collaboration, une activité d'apprentissage doit se dérouler dans une atmosphère de collaboration et amener les élèves à travailler ensemble pour atteindre un but commun. L'apprentissage collaboratif suscite la motivation car il favorise la perception qu'ont les apprenants de leur compétence et de leur capacité à contrôler leurs apprentissages. Il leur permet le développement d'habiletés d'adaptation à un environnement qui exige une aptitude à la communication et la capacité de travailler en équipe (Lebrun, 2004),
- clarté, des consignes claires contribuent à réduire l'anxiété et le doute que certains apprenants éprouvent quant à leur capacité à accomplir ce qu'on leur demande,
- suffisance de temps, la durée prévue pour une activité d'apprentissage devrait correspondre au temps réel qu'une tâche équivalente requiert dans la vie courante. Le fait d'accorder à l'apprenant le temps dont il a besoin l'aide à porter un jugement positif sur sa capacité de faire ce qui est exigé de lui tandis que le pousser à agir rapidement ne peut que l'amener à éprouver de l'insatisfaction,
- globalité et interdisciplinarité dans le sens où l'objet de l'apprentissage est pris en charge dans toutes ses dimensions et dans toute sa complexité (Berrouk et al, 2005) et trouve son application dans diverses disciplines du domaine traité. Ces conditions favorisent les liens entre connaissances, savoir-faire et attitudes acquises et supposent leur validation puis leur intégration.

## Conclusion

Cet article avait pour but d'étudier la diversité des activités telle que perçue par les apprenants d'une FAD diplômante d'adultes opérant dans le domaine de l'enseignement et la formation.

Pour ce faire, la théorie de l'activité a fourni un cadre d'analyse par ses pôles et ses triades afin de dégager les paramètres pertinents des activités d'apprentissage collaboratif à distance. Ce cadre a permis aussi de mettre en évidence les conditions disponibles et celles souhaitées pour proposer un matériau pédagogique adapté au contexte.

Il en ressort alors que la qualité d'une activité d'apprentissage dépend de plusieurs paramètres incluant le matériau pédagogique, les ressources d'appui, les conditions organisationnelles, le rôle du tuteur, les possibilités d'interaction, la qualité des échanges, les outils support des interactions coopératives et collaboratives, auxquels s'ajoutent la motivation et l'intérêt porté

par l'apprenant à l'activité s'il y voit un réinvestissement et un transfert dans un véritable projet professionnel et/ou personnel.

On ne peut passer sous silence le rôle de la communauté d'apprentissage formée par le(s) concepteur(s), le(s) tuteur(s), le(s) coordinateur(s) et les pairs dans le soutien efficace de l'activité d'apprentissage par leurs interventions d'ajustement, d'accompagnement, de motivation, de régulation et d'évaluation.

## Références

Bernatchez, P.-A. (2000). Attitude proactive, participation et collaboration à des activités d'encadrement médiatisées par ordinateur, thèse de doctorat, université de Montréal, 2000.

Bernatchez, P.-A. (2002). Vers une nouvelle typologie des activités d'encadrement et du rôle des tuteurs in *Distance & savoir*.

Berrouk, S., Jaillet, A. (2005). Le rôle du tuteur dans le transfert des connaissances et de compétences dans une formation à distance, in *Colloque AIPU 2005*

Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*, New York, McGraw Hill.

Charlier, B. (2000). Comment un "nouvel outil qu'il faut bien utiliser" devient un instrument au service d'une activité, *Projet d'article pour le livre Learn-nett - version 3*. FD - 20/12/2000

De Lièvre, B., Depover, C., Quintin, J.-J., Decamps, S. (2003). Les représentations a priori et a posteriori du tutorat à distance in *Colloque EIAH 2003. Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*

Depover, C., Marchand, L. (2002). E-learning et formation des adultes en contexte professionnel, De Boeck-Unicersié, Bruxelles.

Deschênes, A.-J., Lebel, C. (1994). La conception du support à l'apprentissage dans des activités de formation à distance. Introduction à la formation à distance (EDU 1600) sous la direction de A.-J. Deschênes, 3-43. Quebec, Télé-université.

Deschênes, A.-J. (1999). Un modèle de l'apprenant à distance: logique ou chaos? *Distance*, 3(2), 119-142.

Dionne, M., Mercier, J., Deschênes, A.-J., Bilodeau, H., L. Bourdages, L., Gagné, P., Lebel, C. et Rada-Donath, A. (1999). « Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance », H. Bilodeau, L. Bourdages, A.-J.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding : an Activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki : Orienta-Konsultit Oy.

Kuutti, K. (1991). The concept of activity as a base unit of analysis for CSCW research. in *Proceedings of the Second European Conference on CSCW*, Amsterdam. Kluwer Academic Publisher, pp. 249-264.

Kuutti, K. (1996) Activity Theory as a Potential Framework for Human-Computer Interaction Research. in *Context and consciousness : Activity theory and human computer interaction*. (ed. B.A. Nardi) pp. 17-44. MIT Press, Cambridge, MA.

Landry, P. (1998). *Construire des ponts entre activités professionnelles et privées, Autonomie et formation au cours de la vie*, Lyon, Chroniques Sociales, 1998.

- Lebrun, M. (2002). Quand les technologies propulsent la pédagogie de l'apprentissage et la formation pédagogique des enseignants.  
<http://www.ipm.ucl.ac.be/articlesetsupportsIPM/Formation.PDF>
- Lebrun, M. (2004). La formation des enseignants aux TIC : allier pédagogie et innovation in Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire.
- Lewis, R. (1996). Working and learning in Distributed Communities. Seminar on Computer Supported Learning Environments, Universidad Autonoma de Madrid, Juin 1996.
- Lewis, R. (1997). An Activity Theory framework to explore distributed communities. Journal of Computer Assisted Learning, 13, 4, 210-218.
- Lewis, R. (1998). Apprendre conjointement : une analyse, quelques expériences et un cadre de travail. Actes du 4ème colloque Hypermédias et Apprentissages, Poitiers, Octobre 1998.
- Linard, M. (2001). Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique in Revue Sciences et techniques Educatives, Vol. 8, n°3-4, 211-238.
- McCombs, B. L., et POPE, J. E. (1994). Motivating hard to reach student, Washington, D.C., American Psychological Association.
- Michinov, N., Primois, C., Gravey, M.-C. (2003). Scénarisation et accompagnement d'une action de formation collaborative à distance : une illustration de la méthodologie CL@P in ISDM N° 10 – Spécial Colloque TICE- Octobre 2003 – Article N° 76
- Paris, S. G., Turner, J, C. (1994). « Situated motivation », dans P. R. Pintrich, D. R. Brown et Weinstein, C.E., (dir.), Student motivation, cognition, and learning, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum, p. 213-237.
- Stipek, D. (1998). Motivation to learn : From theory to practice, Boston, Allyn and Bacon.
- Viau, R. (1999). La motivation dans l'apprentissage du français, St-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.
- Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire, St-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.