TABLE DES MATIÈRES

Introduction Générale 2

Introduction 2

I Appropriation sociale des technologies en réseau Enjeux dans les campus virtuels 14

1 Du lien technologique au lien social 15

1.1 Introduction 17

1.2 Lien technologique, artefact ou intuitif ? 18

1.2.1 Conçu par la main de l'Homme 19

1.2.1.1 Réticulaire 19

1.2.1.2 Dynamique 20

1.2.1.3 A la fois source et récepteur 21

1.2.2 Interactivité des machines numériques 22

1.2.2.1 Le concept 23

1.2.2.2 Les propriétés de l'œuvre ouverte 25
1.2.2.3 L'hypertexte ou l'énoncé non clos 29
1.2.2.4 Interactivité machinique et mentale 31
1.2.3 Du spectateur à l'auteur 33
1.2.3.1 Un espace mobile de significations 34
1.2.3.2 Des virtuoses de l'interprétation sensible . . 37
1.2.3.3 Enfermés dans une lucarne sensible 38
1.2.3.4 Ouverture sociale : l'art numérique en réseau 40
1.3 Appropriation sociale des TIC 45
1.3.1 Le lien social médiatisé par le lien technologique . . . 48
1.3.1.1 Le lien social, définition et dynamique . . . 48
1.3.1.2 Le lien social médiatisé 52
1.3.1.3 La dialectique médiatisation/médiation . . 55
1.3.2 Structures sociales émergentes 57
1.3.2.1 Amalgame entre formes, forces et structures 58
1.3.2.2 Les réseaux sociaux 60
1.3.2.3 Les communautés en ligne 63
1.3.2.4 Les communautés de pratique 65
1.3.2.5 Les communautés d'apprenants 69
1.4 Synthèse 72

2 Dynamique dans un campus virtuel 75
2.1 Introduction 77
2.2 Enjeux pédagogiques et économiques 80
2.2.1 Enseigner ou Faire Apprendre à distance ? 80
2.2.1.1 Multiplicité des environnements 81

2.2.1.2 Dématérialisation des environnements . . . 87
2.2.1.3 Gérer la dialectique présence vs distance . . 90
2.2.2 Contexte économique 93
2.2.2.1 Industrialisation de la formation 93
2.2.2.2 Rapport de la commission Européenne 2005 95
2.2.2.3 Les solutions Open Source 98
2.3 Terrain de recherche : le CERAM 100
2.3.1 Présentation 101
2.3.1.1 Les débuts, de 1997 à 2001 101
2.3.1.2 Dissonance dispositive : 2002 104
2.3.2 Etudes sur les interactions : 2003-2006 107
2.3.2.1 Approche et outils 107
2.3.2.2 Projet coopératif : la mission virtuelle 111
2.3.2.3 Etude typologique de la nature des échanges 119
2.3.2.4 Dispositif Espace stage 2005 125
2.4 Synthèse 132

II Dialogie des liens pour Faire Œuvre commune 135

3 Un cadre d'intelligibilité bi-conceptuel 136
3.1 Introduction 138
3.2 Faire Œuvre 140
3.2.1 Actualisation de la puissance créative 140
3.2.1.1 Œuvre 140
3.2.1.2 Faire Œuvre 141

3.2.2 Processus individuels de construction de connaissances 145
3.2.2.1 Des conceptions traditionnelles 145
3.2.2.2 A l'instant poétique 147
3.3 Vers une communauté apprenante 152
3.3.1 Le lien d'altérité 152
3.3.1.1 Les interactions sociales 154
3.3.1.2 Le conflit socio-cognitif 156
3.3.1.3 L'acte de signification partagé 158
3.3.2 L'apprentissage social et la construction de l'identité 162
3.3.2.1 L'apprentissage situé 162
3.3.2.2 La dialectique participation/réification . . . 165
3.4 Synthèse 167

4 Esquisse topologique du lien 170
4.1 Introduction 172
4.2 Esquisse de l'espace pédagogique 172
4.2.1 Pourquoi une esquisse ? 172
4.2.2 Qu'est ce que la topologie ? 173
4.2.2.1 Une science qui classifie les espaces 173
4.2.2.2 Formes d'ensemble au détriment des mesures quantitatives 174
4.3 Modélisation 177
4.3.1 Les variables 177
4.3.1.1 Liens faibles 177
4.3.1.2 Liens forts 179

4.3.1.3 Liens à distance/face à face 181
4.3.2 La topologie de l'espace 181
4.3.2.1 Quatre environnements 182
4.3.3 Trois exemples au Ceram 186
4.3.3.1 La mission virtuelle 186
4.3.3.2 Etude de cas BBC, cours d'Anglais 188
4.3.3.3 Cours Management de projet 189
4.4 Synthèse 190

III Étude du terrain, indices et analyses 193

5 Le cadre méthodologique 194
5.1 Introduction 196
5.2 Contexte de la recherche 196
5.2.1 Plusieurs Enjeux 197
5.2.1.1 La conception du dispositif 197
5.2.1.2 L'évaluation 198
5.2.1.3 Le financement 199
5.2.1.4 La faisabilité technique 200
5.2.2 Position épistémologique 201
5.2.2.1 Objectifs de la recherche et objet d'étude . . 201
5.2.2.2 Approche compréhensive 202
5.3 Axes méthodologiques 204
5.3.1 Méthode d'étude 205
5.3.1.1 Perspective ethnologique 205
5.3.1.2 Population et échantillon 206

5.3.2 Méthode de collecte des données 207
5.3.2.1 Dépister les indices 207
5.3.2.2 Coordonner les techniques 208
5.3.2.3 Méthodes d'analyse des interactions 212
5.4 Etapes de réalisation du dispositif 213
5.4.1 La triple concordance 214
5.4.1.1 Compétences visées 215
5.4.1.2 Activités choisies 216
5.4.1.3 Évaluation correspondante 222
5.4.2 Design pédagogique des trois activités 224
5.4.2.1 Suivi de stage tutoré 224
5.4.2.2 Cours Management de projet 225
5.4.2.3 Cours Compétences Managériales 226
5.5 Synthèse : vue synoptique du cadre méthodologique 227

6 Analyses des pratiques éducatives 229
6.1 Introduction 231
6.2 Comment le collectif est-il vécu par ses membres ? 234
6.2.1 Les arts du faire au quotidien 234
6.2.1.1 Représentativité de l'échantillon 234
6.2.1.2 Taux de fréquentation des sites 235
6.2.1.3 Habitudes de navigation 239
6.2.2 Les arts de communiquer 241
6.2.2.1 La relation tuteur - élèves 244
6.2.2.2 La relation entre élèves 249
6.2.3 Les arts de partager 252

6.2.3.1 Sentiment d'appartenance 253
6.2.3.2 Sentiment d'entraide 256
6.2.3.3 Croisement des variables 259
6.2.4 Les arts d'apprendre 267
6.2.4.1 Apprentissages formels-informels 268
6.2.4.2 Développement des compétences informelles 269
6.2.4.3 Développement des compétences formelles 272
6.3 Quels sont les rites d'interaction observables ? 278
6.3.1 Le corpus des messages 279
6.3.2 Les forums 282
6.3.2.1 Analyse typologique 282
6.3.2.2 Analyse de contenu 287
6.3.3 Le chat 295
6.3.3.1 Analyse typologique 295
6.3.3.2 Analyse de contenu 297
6.4 Synthèse : Deux profils d'étudiants 303

IV Discussions et Perspectives de recherche 305

7 Discussions sur l'étude de terrain 306
7.1 Introduction 308
7.2 Peut-on parler d'une communauté d'apprenants ? 309
7.2.1 Retour sur les résultats 309
7.2.2 Réification formelle 312
7.2.3 Réification informelle 315
7.2.4 Construction identitaire 319

Rapport-Gratuit.com

7.3 Esquisse de l'Espace Stage 320
7.4 Limites de notre recherche 325

8 Gérer le paradoxe des communautés d'apprenants ? 328
8.1 Auto-organisées dans un environnement artificiel 330
8.1.1 Réseau et Communauté 330
8.1.2 Privé *versus* Public 332
8.1.3 Contrôle *versus* Lâcher-prise 334
8.2 Favoriser les échanges socio-cognitifs 335
8.2.1 Des situations didactiques conflictuelles 335
8.2.2 L'entraide 338
8.2.3 Un environnement authentique 341
8.2.4 La place des outils 343

Conclusion 345

Bibliographie 353

Index et Annexes 374

A Le dispositif Espace Stage 376

B Présentation du dispositif aux élèves 381

C Etude des côuts du dispositif 384

D La création du cours Management de Projet 386

E Le dispositif Mission Virtuelle 388

F La création du scénario Mission Virtuelle **390**

G Publication d'un livre collectif **393**

H Données de l'étude : Questionnaire en ligne Sphinx **409**

H.1 Analyse quantitative 409

H.2 Analyse qualitative 434

I Données de l'étude : Textes des forums Espace Stage **469**

J Projet RIAM : fiche signalétique **521**

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

TABLE DES FIGURES

1.1 Ce qu'un observateur perçoit (Grumbach, 2001) 35
1.2 Ce qu'un opérateur perçoit (Grumbach, 2001) 35
1.3 Réseau et communautés 59
1.4 Cycle de vie d'une communauté (Bothorel, inspiré de Wenger, 1998) 67

2.1 La distance dans sa pluralité, Bernard, 1998 90
2.2 Campus virtuel du CERAM Sophia Antipolis 108
2.3 Corpus de messages 2005 120
2.4 Statistiques 2005 Espace Stage : nature échanges en ligne . . 127

3.1 Faire Oeuvre, au centre des processus 168

4.1 Focalisation sur l'interactivité (Audran, 2001) 178
4.2 Focalisation sur l'interaction (Audran, 2001) 180
4.3 Variables de l'esquisse 182
4.4 Plan géométrique de l'esquisse 184

4.5 Topologie des échanges de la mission virtuelle 187
4.6 Topologie des échanges du forum BBC 188
4.7 Topologie des échanges du Cours Management de Projet . . 190
4.8 Comparaison des topologies au Ceram 191

5.1 Les rites d'interaction 213
5.2 Etapes chronologiques de l'Espace Stage 214
5.3 Principe de triple concordance, Hubert et al, 2001 215
5.4 Phases d'apprentissage du dispositif Espace Stage 220
5.5 Décomposition des modules du dispositif Espace Stage . . . 221
5.6 Présentation globale l'Espace Stage 224
5.7 Cadre méthodologique de l'étude 228

6.1 Horaires de connexion 236
6.2 Taux de fréquentation mensuel 237
6.3 Nombre de connexion par outils - Cours en ligne 238
6.4 Nombre de connexion par outils - Site de Stage 238
6.5 Habitudes de navigation dans les cours 240
6.6 Avez-vous eu le sentiment que l'éloignement physique vous a empêché de communiquer ? 242
6.7 Qualité de la communication à distance 242
6.8 Sentiment d'éloignement (ligne) et qualité de la communication (colonne), test du Khi deux 243
6.9 Communication élève-tuteur 245
6.10 Nature des échanges élève-tuteur (nombre de répondants) . 246
6.11 Comparaison des taux d'utilisation 250
6.12 Nature des échanges entre élèves (nombre de répondants) . 251

6.13 Taux de fréquence des échanges entre élèves 252
6.14 Avez-vous le sentiment d'appartenir à la promo, loin du Ceram ? 253
6.15 A distance, avez-vous l'impression d'avoir... 253
6.16 Sentiment d'appartenance et sauvegarde du lien social, test du Khi deux 255
6.17 L'entraide, dans le elearning, c'est... 256
6.18 Avez-vous travaillé les cours ou les rapports ensemble ? . . . 257
6.19 Les difficultés rencontrés 259
6.20 Les problèmes techniques vous ont-ils perturbés dans votre apprentissage ? 262
6.21 Problèmes techniques et appartenance, test du Khi deux . . 263
6.22 Avez-vous souffert de l'éloignement physique avec vos collègues du Ceram ? 264
6.23 Éloignement physique et esprit de promo, test du Khi deux . 264
6.24 Éloignement physique et entraide, test du Khi deux 265
6.25 Avez-vous souffert du manque d'implication de votre tuteur ?266
6.26 Manque de tutorat et sentiment d'appartenance, test du Khi deux 266
6.27 Vous pensez avoir le plus appris grâce... 268
6.28 Vous avez le plus développé... 269
6.29 Pensiez-vous apprendre cela au mois de Janvier dernier ? . . 271
6.30 Pensez-vous avoir appris plus sur le e-learning que sur le contenu du cours ? 271
6.31 Développement des savoirs, cours en ligne 274
6.32 Développement des savoirs-faire, cours en ligne 276

6.33 Développement de savoirs-faire, Stage 277
6.34 Corpus total des messages 280
6.35 Taux de répartition de la parole sur le forum 285
6.36 Profil à tendance individualiste ou social 304

7.1 Corpus de messages 2006 312
7.2 Nature des interactions dans le forum 313
7.3 Nature des interactions dans le chat 315
7.4 Topologie des échanges de l'espace Stage 2006 321
7.5 Plan géometrique de l'esquisse 2 323
7.6 Esquisse du dispositif Espace Stage 324

8.1 Émergence des communautés 330
8.2 Émergence des communautés d'apprenants 332
8.3 Paradoxe des communautés d'apprenants 333

LISTE DES TABLEAUX

2.1 Nombre d'utilisateurs de Moodle en Europe 97
2.2 Statistiques Mission Virtuelle n°3 : Pour ou contre le travail à distance 115
2.3 Statistiques Mission Virtuelle n°3 : Développement des compétences 116
2.4 Statistiques Mission Virtuelle n°3 : Motivation 117
2.5 Statistiques Mission Virtuelle n°3 118
2.6 Typologie des échanges, étude 2005 121
2.8 Statistiques 2005 : citations étudiants 128
2.9 statistiques 2005 : évaluation du dispositif Stage par les élèves 130
2.10 Statistiques 2005 : Pré-étude 131

5.1 Grille des compétences 216

6.1 Activités enrichissantes dans le dispositif 241
6.2 Dispersion des contacts 244

6.3 Besoin de contact plus informel avec le tuteur 247
6.4 Taux de rencontre avec le tuteur en face à face 248
6.5 Fréquence des contacts entre élèves 249
6.6 Pourquoi avoir perdu ou garder le lien ? 254
6.7 Pourquoi n'avoir pas utilisé le wiki du stage ? 255
6.8 Comparaison des taux de problèmes techniques 2005-2006 . 261
6.9 Qu'avez-vous appris qui vous a étonné ? 270
6.10 Pourquoi faut-il apprendre à travailler à distance ? 272
6.11 Typologie des échanges du forum selon la classification des unités de sens 283
6.12 Phase de rapport à soi 288
6.13 Phase d'appropriation communicationnelle 289
6.14 Phase d'appropriation communicationnelle et phénomène de mêmeté 290
6.15 Passage de la phase 2 à la phase 3 des évolutions socio-discursive 291
6.16 Gestion de crise ascendante, phase 3 292
6.17 Passage de la phase 1 à la phase 3 293
6.18 Solidarité lors de la phase 3 293
6.19 Solidarité lors de la phase 3 294
6.20 Partage de moments de vie entre étudiants durant le stage . 294
6.21 Typologie des échanges du Chat selon la classification des unités de sens 296
6.22 Fil de discussion n°1 : Echanges d'information entre tuteur et élève 298
6.23 Fil de discussion n°2 : Curiosité et découverte des autres . . 299

6.24 Fil de discussion n°3 : Frustration partagée et soutien moral 300
6.25 Fil de discussion n°4 : Partage d'informations informelles entre élève et tuteur 301
6.26 Fil de discussion n°5 : Echanges sur le cours entre pairs . . . 301
6.27 Fil de discussion n°6 : Invitation à dîner entre pairs 302

7.1 Pourcentage des discussions formelles-informelles 316

Introduction Générale

INTRODUCTION

L'approche de Mc Luhan dans les années 60 semble prophétique : les « nouvelles technologies », en tant qu'ouverture vers un « nouveau monde sémiotique » participent à une « retribalisation » des communautés qui absorbent les « nouvelles habitudes de perception des médias dans chacun des domaines de la vie professionnelle » (1964, page 56). Mais la vraie révolution, ajoute-t-il, est dans la phase tardive et prolongée de l'ajustement de toute vie sociale et personnelle dans ce nouveau modèle de perception : l'interactivité des communications électroniques (ordinateurs et télévisions du futur) donnera naissance à un « village global », où chacun pourra parler à tous, et tous à chacun.

Cette approche, très critiquée à son époque, semble pourtant faire écho à l'appropriation sociale des technologies de l'information et de la communication (TIC) que nous connaissons actuellement. Les avancées des technologies informatiques en réseau [1] ont fondamentalement bouleversé nos habitudes de communication : qui pourrait se passer aujourd'hui de la messagerie électronique ? Qui n'a pas posé une question sur un forum de discussion concernant un conseil ou une demande d'information à une heure tardive et s'est étonné de recevoir une réponse d'un inconnu - en moins de 24 heures - qui solutionnait son problème ?

Si certains pensent que les technologies informatiques en réseau nous déconnectent de la réalité, l'enthousiasme pour le réseautage[2] sur l'Internet tend à prouver le contraire. Pour Dumas (2002, page 5), il est « *dans la nature même de l'Internet de favoriser le réseautage* ». Désormais, plus d'un

[1] Les technologies informatiques en réseau sont définies comme « les TIC appliquées à l'enseignement et à l'apprentissage et visant à fournir une transmission souple du matériel pédagogique (technologie éducative), l'orientation et la facilitation de l'expérience de l'élève (technologie d'apprentissage), et le soutien des communautés d'apprenants (apprentissage coopératif et collaboratif) » National Science Foundation, 1998, page 5.

[2] Traduit de l'anglais : social networking.

Français sur deux âgé de 15 ans et plus utilise Internet selon Ipsos Media, profiling 2006[3]. Soit une croissance de 372 % par rapport à juin 2000, date à laquelle le nombre d'internautes de 15 ans et plus était de 5,7 millions. Les sites de mise en réseau connaissent un essor insoupçonné : LinkedIn, Viaduc, 6nergies, OpenBC et Myspace. Leur slogan ? Reprendre contact avec des anciens amis, se faire de nouveaux amis, écrire des blogs ou encore trouver un emploi etc. Aux Etats-Unis, 45% des Américains (soit 68 millions) font partie d'un réseau en ligne[4]. Le plus important est MySpace avec plus de 38 millions de membres en avril 2006 (contre 8 million en avril 2005). Il regroupe aujourd'hui dans le monde plus de 120 millions d'internautes [5]. Viennent ensuite Blogger puis MSN groupe. Dans le monde de l'Éducation, un tel essor est également visible : Facebook, créé en 2004 par des étudiants d'Harvard, est devenu en deux ans le réseau social des élèves de lycées, grandes écoles et universités anglophones, le plus populaire avec plus de 6 millions de comptes d'étudiants actifs. Cette « retribalisation virtuelle » aiguise nos interrogations de chercheurs : De quoi sont fait ces échanges ? Bonnes pratiques, connaissances implicites ou explicites (Nonaka et Takeuchi, 1995), nouveaux rites d'interaction (Goffman, 1974) ? Quels enseignements peut-on en tirer dans un contexte éducatif ? Comment passer du « social networking » au « social learning » (Vygostki, 1986 ; Lave and Wenger, 1991) et favoriser l'apprentissage social grâce à l'utilisation des technologies informatiques en réseau ?

Il est d'autant plus important de se poser ces questions que l'enseignement à distance répond à une réalité de plus en plus présente en forma-

[3]Source : http ://www.journaldunet.com/diaporama/0608-internautes/1.shtml
[4]Source : Net Ratings en Mai 2006
[5]Source : compteur sur mon compte MySpace

tion : le temps et l'espace sont toujours plus éclatés. Périodes d'apprentissages, de stages, de formations en alternance sont en demande croissante par les étudiants, tandis que les périodes de professionnalisation en entreprises et les échanges inter-universités sont recommandés par les établissements. Les écoles et universités de l'enseignement supérieur délivrent de plus en plus une partie de leur enseignement sur le mode tout à distance, en alternance éventuelle avec des enseignements regroupés en présentiel répartis sur l'année universitaire.

Ces divergences avec le modèle traditionnel en classe signifient que les étudiants *et* les enseignants doivent s'approprier les méthodes d'enseignement à distance et en ligne. En effet, l'introduction de plus en plus généralisée des technologies informatiques en réseau dans l'Enseignement Supérieur entraîne des modifications profondes sur les pratiques sociales des étudiants dans les environnements virtuels, mais également sur les pratiques pédagogiques des enseignants. A mesure que grandit leur capacité (ainsi que celle des apprenants) d'interagir en réseau de façon asynchrone et synchrone grâce aux outils de communication médiatisés (forum de discussion[6], chat[7], messagerie électronique, wiki, blogs etc.), les recherches font ressortir le besoin pour les enseignants de maîtriser des méthodes pédagogiques plus perfectionnées lorsqu'ils rencontrent les apprenants dans ces environnements virtuels (Lafferière, 2001). En effet, de nombreux défis les attendent lorsqu'ils doivent concevoir des situations pédagogiques favorisant l'apprentissage social sur l'Internet et cristalliser le collectif en une communauté d'apprenants [8](Lafferière et Nizet, 2006 ; Henri et Pu-

[6]Nous utiliserons le terme forum afin de faciliter la lecture.

[7]Nous utiliserons cet anglicisme afin de faciliter la lecture, et afin de palier aux différentes appellations francophones : salon de discussion, bavardage, babillard etc.

[8]La création de la communauté naît de l'intention d'un enseignant de favoriser l'ap-

delko, 2006 ; Audran et Daele, 2006, Ciussi et al, 2006). Tout d'abord, les enseignants doivent maîtriser l'usage des outils de communication (synchrones et asynchrones) en fonction des stratégies de collaboration. De récentes études laissent apparaître que la majorité des échanges observés dans les forums de discussion de cours en ligne sont des interactions de type linéaire centrées sur de l'échange d'information (par exemple les questions d'organisation ou encore d'évaluation). Les échanges-débats de type socio-cognitifs ou socio-affectifs existent, mais ils sont souvent minoritaires (Lafferière, 2006 ; Audran, 2006 ; Ciussi, 2004 ; Georges, 2005). Paradoxalement, ce sont ces derniers échanges qui semblent forger la construction identitaire des communautés d'apprenants. On peut ainsi se demander comment les favoriser au sein d'un dispositif en ligne.

Le second défi consiste, pour l'enseignant, en la création intentionnelle des activités d'apprentissage favorisant l'émergence des communautés d'apprenants. Ceci implique de créer des scénarios ou des ingénieries pédagogiques centrés sur des tâches collaboratives entre élèves et d'intégrer des dates butoirs et des règles sans lesquelles l'interaction n'aurait pas lieu. Cependant, une communauté émerge de l'activité des individus qui la compose (Wenger, 2001), et tout travail collectif ou collaboratif n'est pas systématiquement constitutif d'une communauté d'apprenants. Quelles sont alors les difficultés que l'enseignant rencontre lorsqu'il doit créer les conditions favorables à l'émergence « spontanée » des communautés d'apprenants ?

Cette thèse cherche à répondre à ces interrogations et s'intéresse aux conditions et processus à l'œuvre dans l'actualisation d'un réseau en une

prentissage par l'action, les projets collaboratifs ou toute pédagogie favorisant la négociation de sens entre les membres (Henri et Pudelko, 2006).

communauté d'apprenants dans un contexte pédagogique en formation initiale, principalement en ligne et à distance. Si la différence entre les deux formes structurelles sera étudiée (réseau et communauté), ce travail s'attache à comprendre les pratiques sociales des apprenants dans un campus virtuel d'école de Commerce où les cours sont diffusés à grande échelle (en moyenne 300 étudiants par cours). Quels types d'échanges émergent dans différents cours en ligne (informationnels ou communautaires). Dans quelle mesure contribuent-ils au développement des processus d'apprentissage, individuels et collectifs ? Les élèves font-ils « œuvre commune » sur l'Internet, jusqu'à partager une « micro-culture » (Audran et Daele, 2006), constitutive de l'identité communautaire ?

Ces questionnements invitent à préciser la notion même de *Faire Œuvre*. Si l'œuvre est définie comme l'acte créatif matérialisé sur un support, la notion de *Faire Œuvre* se définirait par « le processus d'actualisation » (Lévy, 1997) de l'élan créatif qui touche autant l'artiste que l'apprenant en situation d'apprentissage. Cette notion invite ainsi à rendre compte des aspects émotionnels et affectifs liés à la conception et la création par les élèves d'un travail qui est le leur (Donnay, 1999). Pour Meirieu (1995), elle implique également un lâcher-prise, celui du pédagogue, qui doit renoncer au dessein de *fabriquer* l'autre pour s'attacher aux conditions qui lui permettent, comme l'affirmait déjà Pestalozzi en 1797, de se « faire œuvre de lui-même ». Pestalozzi [9] entendait par là une pédagogie centrée sur « la tête, le cœur, la main » pour aller jusque la racine, là où les choses sont saisies comme extrêmement simples, où elles ne contiennent rien d'étranger à l'apprenant. Où il peut « faire œuvre de soi même ». S'il préconise

[9] Sa bibliographie est en ligne sur http ://www.silapedagogie.com/pestalozzi.htm

le développement de la sensibilité dans une démarche d'apprentissage, il prône, déjà à son époque, le pouvoir donné par les moyens techniques pour alimenter la capacité d'œuvrer par soi-même. Aujourd'hui, quelle résonance pourrait avoir la notion de *Faire œuvre* lorsqu'elle est médiatisée par les technologies informatiques en réseau, et plus particulièrement celles de l'Internet ? Quelle place du *Faire œuvre* individuel et collectif dans les communautés d'apprenants ?

Cette approche pose cependant au chercheur plusieurs questionnements dès lors qu'elle est ancrée dans une démarche pédagogique qui doit être évaluée. Comment analyser le *Faire œuvre* dans des situations pédagogiques en ligne ? Quand bien même des indices de compréhension seraient identifiables par l'analyse des interactions (*via* les traces de discussions écrites), pouvons-nous rendre compte de tous les processus à l'œuvre et modéliser les espaces communautaires sur un campus virtuel à partir de ces seuls échanges formels et observables sur les forums et les chats des cours en ligne ? Quelle autre démarche d'analyse choisir pour « capter » d'éventuels échanges informels souvent riches en intentionnalité partagée, qui se dérouleraient hors du cadre formel du dispositif (par exemple les chats sur MSN, les blogs d'étudiants etc.). Ces questionnements prendront racine dans le cadre d'actions concrètes menées au CERAM Sophia Antipolis.

Le dispositif d'enseignement qui sert de terrain d'étude s'intitule « Espace Stage ». Il répond à la volonté d'accompagner les étudiants dans une démarche de professionnalisation hors de l'école, faisant suite à un trimestre en présentiel. L'intention du CERAM Sophia Antipolis est ainsi d'utiliser les technologies de l'information et de la communication à tra-

vers le portail Webintec, issu de la plate-forme DOKEOS, pour accompagner 375 étudiants en stage long par un tutorat mensuel et individualisé assuré par 35 membres du corps professoral permanent de l'école. En parallèle, le CERAM met à la disposition des élèves deux cours en auto formation tutorés sur des domaines de compétences sollicités lors de cette première expérience professionnelle significative de 6 mois : « le Management de projet » et les « Compétences Managériales » (communication, gestion des conflits, négociation, travail en équipe).

Nous étudions ainsi, à travers ce dispositif d'enseignement 100% en ligne, les pratiques éducatives et sociales des apprenants à distance dans un contexte d'apprentissage situé (Brown et al, 1993 ; Wenger, 1998 ; Henri et Pudelko, 2006). Le sentiment d'appartenance à une « promo » d'étudiants existant *a priori* en présentiel (les élèves se connaissent pour partie suite à 4 mois de cours à l'école), il sera intéressant d'analyser comment ce sentiment évolue à distance. Quelles formes de collectif se perpetuent, meurent ou naissent ? Réseau ou communauté ? Par quels moyens les apprenants interagissent-ils dans ces structures ? Quel lien social y apparaît ? Du lien faible si les échanges sont linéaires (liste de diffusion, foire aux questions (FAQ)) ou du lien fort si les échanges tendent vers une communauté (négociation de sens, charge émotionnelle, partage de valeurs)(Granovetter, 1973, Ferrari et Pesqueux, 2004).

La problématique pratique induite par ces interrogations questionne la dynamique du lien (technologique et social) en rupture du lieu physique pour favoriser l'émergence de communautés d'apprenants sur un campus virtuel.

Elle se situe ainsi au croisement de plusieurs sciences (Sciences de l'Édu-

cation, Sciences de l'Information et de la Communication et Sciences Sociales). Cependant, doctorante en Sciences de l'Éducation, j'ai naturellement opté pour engager mon point de vue du coté de ce domaine scientifique. Si ce positionnement disciplinaire était présent dès le début de ma recherche, en revanche, l'approche sociologique, s'est ancrée au fur et à mesure de mes recherches. L'apport sociologique des relations interpersonnelles entre pairs sur l'apprentissage à distance a été peu étudié dans les années 90 (Pineau, 2000). Aujourd'hui, de nombreux auteurs s'interrogent sur ces problématiques en Sciences de l'Éducation, notamment à travers les « communautés d'enseignants » (Charlier et Daele, 2006 ; Audran 2006). Notre recherche se positionne dans la lignée de ces cadres d'analyse mais se centre sur les « communautés d'apprenants » (Lafferière, 2000 et 2006 ; Henri, 2006). L'objectif visé est de comprendre les conditions, les processus et le sens de l'*intégration* de dispositifs d'enseignements centrés sur l'apprentissage social à distance à grande échelle (cours de 300 étudiants) dans l'enseignement supérieur pour :

- affiner la compréhension du lien social porté par le lien technologique, en d'autres termes le lien social médiatisé par les machines numériques à interface sensible.
- étudier les nouvelles formes de collectif qui émergent dans ces formations en ligne dans le but de proposer aux apprenants et aux tuteurs des outils répondant à leurs attentes sociales au sein même de ces nouveaux environnements d'apprentissage (Foucault et al., 2002 et 2003).
- aboutir à des constructions théoriques susceptibles de faciliter la compréhension des pratiques éducatives et sociales observées.

Ce positionnement de recherche nous permet ainsi de dépasser l'approche techniciste (Linard, 1996, page 184) qui consiste en la description et l'analyse des moyens mis en œuvre dans les dispositifs informatiques, pour se centrer sur l'étude de l'humain et ses pratiques sociales éducatives recourant aux technologies de l'information et de la communication. Cette position semble en effet plus propice à un travail compréhensif portant sur l'usage des technologies en éducation car tout « *projet humain est inscrit dans diverses pratiques sociales* » (Vial, 1999, page 64). Si cette recherche est ancrée dans l'étude de l'humain, c'est aussi pour prévenir le chercheur d'un second problème qui s'apparenterait à des difficultés méthodologiques portant sur la généralisation possible de dispositifs centrée sur des logiciels et outils informatiques rapidement obsolètes. Il s'agit donc, comme affirme Audran (2001), de :

> « *S'assurer que si les pratiques sociales sur lesquelles porte l'analyse sont dépendantes du contexte technologique, elles soient clairement situées, mais, dans le même temps, que les domaines élucidés restent transférables à d'autres pratiques malgré les évolutions inéluctables des objets techniques. (Audran, 2001, page 12)* »

La démarche d'analyse adoptée pour cette thèse consiste à définir dans un **premier temps** les enjeux et réalités de l'introduction des technologies informatiques en réseau dans une perspective éducative en terme de nouvelles potentialités de lien (technologique et social) en lieux détérritorialisés (Lévy, 1997) comme dans un campus virtuel. L'intelligibilité des pratiques sociales éducatives ancrées dans un campus virtuel spécifique, celui du CERAM Sophia Antipolis, constitue une tâche de repérage (Audran, 2001) pour cibler quels dispositifs pédagogiques ont favorisé du lien

social fort entre les apprenants, et quels processus de communication sont restés en attente d'actualisation (Lévy, 1997). Les dissonances dispositives seront étudiées.

Dans un deuxième temps, il s'agit de proposer un cadre conceptuel théorique pour éclairer les processus d'apprentissage pour *Faire œuvre*, ensemble, dans les communautés d'apprenants. Ce cadre se veut dialogique (Morin, 1990 ; Mallet, 1998). En effet, nous (ré)concilions l'apprentissage individuel (à travers les notions d'auto référence, introspection, élan créatif) et l'apprentissage social (hétero référence, lien d'altérité, signification partagée) comme deux processus complémentaires des situations d'apprentissage en ligne. La dialectique de la participation et de la réification propres aux communautés en ligne est étudiée dans le cadre de l'apprentissage social (Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 1998). Une esquisse topologique est proposée comme tentative de modélisation de la dynamique des liens sociaux centrée sur la dialectique participation /réification observée dans de cadre d'actions concrètes.

Ces réflexions nous conduiront, dans un **troisième temps**, à tester le dispositif ESPACE STAGE dont l'enjeu se situe dans l'étude des pratiques éducatives des apprenants pendant une durée de 6 mois, et sur un mode 100% à distance (les étudiants étant en stage en France et à l'étranger). Sa multi-dimensionnalité sera à la fois objet de recherche et outil d'évaluation pour le chercheur. L'approche méthodologique se situe dans une démarche compréhensive (à la fois inductive et déductive). Les techniques de recueil des données pour analyser la vie et les activités du collectif en ligne *in situ* se rapprochent de la démarche anthropologique appliquée aux mondes virtuels : il s'agit d'une observation participante à distance

(étant tuteur en ligne des activités du dispositif) et d'enquêtes en ligne envoyées au cours et à la fin du dispositif. Cette analyse *in situ des habitus* des apprenants en ligne doit permettre de découvrir les interactions non formelles qui ont eu lieu sur d'autres outils potentiels (chats privés, blogs, etc.) ainsi que leurs rites d'interaction à distance. Une deuxième méthode, l'analyse des contenus sera utilisée pour analyser les interactions écrites observables sur les traces des forums et les chats des cours en ligne. Les résultats témoigneront de la complémentarité des liens sociaux qui se développent en ligne (réseau de liens faibles et forts) selon deux profils types d'étudiants : les individualistes et les altruistes.

La **quatrième et dernière partie** se propose de revenir sur les esquisses topologiques et de vérifier leur actualisation selon les processus de participation et de réification observés dans l'étude du terrain. Nous étudions si le collectif d'étudiants en situation d'apprentissage en ligne s'est actualisé en une communauté d'apprenants, et étudions les limites de l'approche des cycles de vie des communautés dans notre contexte éducatif. Le rôle de l'enseignant y sera discuté en tant que créateur de situations d'apprentissage formelles au sein de communautés non formelles. Quelques facteurs incitatifs des processus de participation seront également discutés, comme l'entraide et la situation-problème. De nouvelles perspectives de recherches seront également proposées en guise de conclusion.

Première partie

Appropriation sociale des technologies en réseau

Enjeux dans les campus virtuels

CHAPITRE 1

DU LIEN TECHNOLOGIQUE AU LIEN SOCIAL

L'Internet n'est pas qu'une technologie, c'est une idéologie de la connectivité.

(Quéau, 2000)

Sommaire

1.1 Introduction 17

1.2 Lien technologique, artefact ou intuitif ? 18

1.2.1 Conçu par la main de l'Homme 19

1.2.2 Interactivité des machines numériques 22

1.2.3 Du spectateur à l'auteur 33

1.3 Appropriation sociale des TIC 45

1.3.1 Le lien social médiatisé par le lien technologique . 48

1.3.2 Structures sociales émergentes 57

1.4 Synthèse 72

1.1 Introduction

L'étude des enjeux du lien social médiatisé par le lien technologique constitue le point de départ de notre réflexion centrée sur l'appropriation sociale des TIC. L'approche par le concept de lien a été choisie pour sa « valeur heuristique » (Auziol, 2006[1]).

Dans un usage quotidien, le lien serait un terme homonymique, c'est à dire un terme utilisé en diverses circonstances et dans des sens différents. D'après le dictionnaire Littré, le lien (du latin ligamen) est « *ce qui relie, unit deux ou plusieurs choses entre elles* » (par exemple, le lien de cause à effet). Il est aussi, dans une acceptation informatique, une « séquence d'instructions reliant deux parties d'un programme ». Mais il est aussi ce qui « *unit entre elles deux ou plusieurs personnes* » (lien de parenté, lien du sang) et enfin constitue un « élément affectif ou intellectuel » qui attache l'homme aux choses (les liens de sympathie par exemple).

D'un coté, il *relie les choses entre elles*. De l'autre, il *unit les personnes* par un élément affectif ou intellectuel. Il revêt ainsi une résonance particulière dans les environnements d'apprentissage informatisés que sont les campus virtuels. En effet, le lien technologique et le lien social sont deux enjeux fondamentaux et complémentaires de l'introduction des technologies informatiques en réseau :

– Le lien technologique est porté par le réseau numérique et relève une caractéristique essentielle pour toute situation d'apprentissage : il est un des composants de l'interactivité entre l'apprenant et la machine numérique. Du lien naît l'hyperlien et la navigation hypertextuelle qui favorisent non plus le statut de spectateur mais celui d'acteur de

[1]Colloque Intelligence Collective, mai 2006

l'apprenant dans sa formation et auteur de son parcours d'apprentissage.

– Le lien social est créé par les échanges entre apprenants ou entre tuteurs et apprenants ; il est donc porteur d'interactions sociales. Il est constitué d'une relation entre deux ou plusieurs personnes, jusqu'à constituer potentiellement un réseau d'apprenants ou une communauté.

Cette partie nous invite à approfondir la notion d'interactivité au coeur de la relation homme/machine et d'interaction au coeur de la relation homme/homme à travers les communications instrumentées. Le chapitre s'organise ainsi en deux temps. Dans un premier temps, nous abordons le concept de lien technologique pour ensuite appréhender le concept de lien social médiatisé par les technologies informatiques en réseau (nature du lien et structures sociales émergentes). Dans un second temps, nous étudions les enjeux de l'appropriation sociale des TIC dans les campus virtuels d'un point de vue plus empirique, à travers l'environnement du CERAM Sophia Antipolis.

1.2 Lien technologique, artefact ou intuitif ?

Il est nécessaire, avant toute chose, de préciser la notion de lien technologique que nous entendons dans cette recherche, puis ses propriétés étudiées par les chercheurs en Sciences de l'Information et de la Communication (Augier, 2005 ; Ertzscheid, 2002) et en Sciences de l'Éducation (Audran, 2005, Baron et Bruillard, 1996).

1.2.1 Conçu par la main de l'Homme

Dans sa fonction technologique, ou encore mécanique, générique, automatique (Baron et Bruillard, 1996, page 93), le lien est à la genèse de la mise en réseau d'un système d'ordinateurs reliés entre eux (interconnectés) grâce à des lignes physiques et échangeant des informations numériques (valeurs binaires dont l'unité de construction masquée est le bit, mesure basée sur le couple « zéro-un »). Agrégés ou agencés selon des règles de mathématiques logiques, ces valeurs sont converties en chiffres, en lettres, en fonctions, avant d'être exploitées sous forme de textes, d'images et de sons. Il a donc un caractère artificiel (Dujardin, 1998) puisqu'il se crée à partir d'un message codé par la main de l'Homme. Il génère ainsi des flux d'informations ou de données selon les modèles logico-formels issus de la sphère scientifique (grâce notamment aux algorithmes).

La définition que nous proposons est ainsi la relation entre les entités (flux) qui se nouent (noeud d'information) pour fonder un réseau (Parrochia, 1993, page 71) grâce à l'échange de données binaires créées par la main de l'Homme.

1.2.1.1 Réticulaire

Tout d'abord, il constitue la *liaison* génératrice de l'échange d'informations ou de données (*le flux*), qui, eux-mêmes, génèrent *des noeuds d'échanges*, tangibles. Cet élément constitue une information précieuse dans notre recherche car il nous permettra de justifier plus tard l'esquisse topologique des espaces d'apprentissage que nous allons modéliser, à savoir qu'un noeud d'information est observable et quantifiable pour analyser la nature des échanges, au delà des flux d'informations qui sont difficilement

observables dans leur globalité de par leur complexité.

Le niveau de complexité des flux constituant le réseau numérique est issu de la difficulté que nous éprouvons à saisir leur nature. Ils sont en quelque sorte polymorphes et réticulés, c'est à dire que de même composition (valeurs binaires), ils se cristallisent dans des formes et systèmes différents (Perrault, 1997) de façon quasi automatique (Quéau, 1986).

Il semble ainsi impossible de faire une *typologie* des réseaux de par la complexité des flux réticulés les composant (Ertzscheid, 2002).

> « *L'idée d'une typologie des réseaux peut apparaître en soi comme une contradiction dans les termes : de quelle manière en effet peut-on appliquer une contrainte formelle de type hiérarchique à une entité dont l'essence est précisément d'offrir les conditions de l'éclatement et de la dispersion au moyen de la richesse et de le densité des liens qu'elle tisse entre les unités qui la composent ? (Ertzscheid, 2002, page 133)* »

Une *topologie* est cependant plus à propos car elle représente des formes géométriques dans des espaces ouverts.

1.2.1.2 Dynamique

La conception de Ertzscheid (2002) confirme la dynamique du réseau portée par la dynamique des relations qui constituent le lien technologique. Ce serait la raison pour laquelle le réseau s'intègre dans une logique de changement permanent, voire d'une auto-éco-organisation (Morin, 1990), représenté par une approche systémique, telle qu'elle est définie par Le Moigne (1990). La dynamique gère les flux, les boucles de rétroaction positives (amplification) et négatives (stabilité, freinage) qui font os-

ciller le système autour de points d'équilibre (nœuds).

1.2.1.3 A la fois source et récepteur

Une autre propriété du lien technologique est la suivante : les flux d'information sont également à la fois source et récepteur (Negroponte, 1995 ; Couchot, 2005).

> « *Les réseaux de TV et les réseaux informatiques sont presque deux pôles opposés. Le réseau de télévision est une structure de distribution hiérarchisée avec une source (…) et de nombreux récepteurs homogènes (…). En revanche, les réseaux informatiques sont un treillis de processeurs hétérogènes, chacun pouvant être à la fois source et récepteur. (Negroponte, 1995, page 223)* »

Cette propriété est sans doute celle qui a le plus d'impact pour notre recherche. En effet, le lien technologique, en tant qu'échange d'informations, remet en question le schéma simplifié du processus de communication de l'approche mécaniste « *source - émetteur - canal - message - récepteur* » (Shannon and Weaver, 1937). De ce fait, les internautes passent d'un statut de récepteur à celui d'émetteur. **Les technologies numériques offrent alors la capacité au récepteur d'intervenir sur le processus de production de l'information** (Couchot, 2005).

> « *Le réseau numérique marqué par la modularité, son holisme réticulé, sa vitesse, sa réversibilité qui constitue comme un enchevêtrement de processus, articulant fonctions de traitement, computation, transport, transmission. (Forget & Polycarpe, 1997, page 85)* »

Le lien technologique et tous les dispositifs médiatiques possèdent ainsi une forte interactivité « machinique » (Jacquinot, 1997)[2] qui joue sur la nature du processus communicationnel traditionnel.

En quoi consiste-t'elle ? Quels processus sont à l'œuvre si, grâce à l'interactivité, une lecture hypertextuelle est initiatrice du changement de statut de l'apprenant ? (Ce changement se traduit par le passage du statut de « spectateur » à la télévision, ou dans une classe traditionnelle, au statut d' « acteur » et « auteur » de son parcours pédagogique en ligne). Quelle serait ainsi la place de l'artefact dans l'action (Baron et Bruillard, 1996) ?[3]. En d'autres termes, comment, par l'interactivité, le lien technologique serait plus qu'un outil -artefact- pour devenir instrument -intuitif ?

1.2.2 Interactivité des machines numériques

> « *Toute technique nous renvoie à une interprétation sensible de ce monde. (Couchot, 2005*[4]*)* »

Dans la première partie de chapitre, nous avons vu que l'ordinateur et le lien technologique sont des outils de transmission artificiels entre un homme et le savoir. Si nous souhaitons comprendre comment le lien technologique devient instrument[5] médiatisé, donc qui tend vers l'intention-

[2]Définie comme « fonctionnelle, transitive, qui permet à l'utilisateur de rétroagir sur le programme », Jacquinot, 1997, page 85.

[3]Selon Baron et Bruillard, les fonctions de l'artefact doivent être entendues comme *situées* dans l'Action.

[4]Extrait d'une conférence au Colloque Arts et Multimédia, Novembre 2005

[5]Pour Vygotski (1985), l'instrument psychologique se veut à la fois tourné vers un but extérieur et vers un but personnel. C'est en ce sens qu'un instrument se distingue de l'outil. Il porterait l'intentionnalité de l'auteur et a cette spécificité d'être construit dans un but ou une action éducative précise. On retrouve cette même idée chez Rabardel (1995). Un instrument est une entité mixte, composée à la fois de l'artefact et des schèmes d'utilisation de cet artefact. La notion d'instrument comprend donc un objet et son cadre d'usage.

nalité de l'auteur plutôt qu'un simple outil technique qui tend vers l'objet, il nous faut étudier le concept d'interactivité, au coeur de cet aller/retour entre l'utilisateur et la machine numérique à interface sensible. L'approche cognitive (Wiener, 1943 ; Bush, 1945) et connexionniste (Turing, 1950) sera utilisée pour définir cette notion, tandis que l'approche artistique sera évoquée pour comprendre ses propriétés d'ouverture (Eco, 1965 ; Payerson, 1992 ; Duchamp, 1960 ; Hillaire et Couchot, 2004)[6].

1.2.2.1 Le concept

L'interactivité est définie comme « *processus de communication homme machine* » (Peraya, 2005). Le concept d'interactivité possède de nombreuses vertus (Simonian 2004, page 2). Il émane des découvertes cognitives (Wiener, 1943 ; Bush, 1945 ; Hebb, 1949 ; Von Foerster & Zopf, 1962 ; Hopfield, 1982 ; Racle, 1983 ; Von Neumann) qui apparentent notre cerveau à un réseau complexe (Bush, 1945 ; Varela, 1993) dont les interactions non-linéaires seraient de type associatives (modèle de la cognition située de Bastien, 1997 ; Changeux, 1983).

Ainsi, le concept d'interactivité, considéré sous l'éclairage des découvertes de fonctionnement cognitif et connexionniste, met en avant des structurations dynamiques au sein d'un système auto-éco-organisé (Morin, 1998) et auto-régulateur (Piaget, 1998).

La construction de la pensée n'est pas uniquement considérée comme linéaire, séquentielle et hiérarchisée, mais comme un ensemble de neurones s'interconnectant suivant un réseau (ou structuration) « complexe » (Turing, 1950 ; Hebb, 1949 ; Hopfield, 1982 ; Changeux, 1983 ; Von Foerster

[6] Approche étudiée lors d'une année en cours du soir en Histoire de l'Art et Archéologie, 1992, Université de Nice

& Zopf, 1962 ; Von Neumann, 1992 ; Varela ; 1993). L'association d'idées fait donc partie des moyens d'inter-reliés des neurones à la base de la construction de la connaissance. Le lien hypertexte et le mot clé sont des outils technologiques permettant d'accéder et surtout de rechercher des informations par associations d'idées.

Pour Simonian (2004, page 3), le concept d'interactivité se définit par un échange signifiant entre un système de représentation et de traitement (système cognitif) et un autre type de système de traitement de l'information (systèmes informatisés). Selon Couchot (2005), le terme interactivité, traduit de l'anglais « Interactivity », est apparu avec les systèmes informatisés et la numérisation des données. L'interactivité est ainsi souvent considérée comme l'échange entre les humains et la machine. Elle peut être d'intensité variable et ne peut avoir lieu que dans un espace d'échanges et de rencontres à directions multiples.

L'interactivité offre à l'interactant la possibilité de rétroagir techniquement sur un programme, créant ainsi une certaine « *motricité dans le dispositif* » (Peraya, 2005, page 420) génératrice de navigation entre les logiciels ou liens hypertextes selon sa propre initiative.

Rabardel (1995) distingue deux paradigmes au coeur de cette motricité. D'un coté « le cognitivisme informationnel de la machine ». C'est l'instrumentation de type technocentrique (à opposer à anthropocentrique) qui domine.

> « *Ce sont des prothèses destinées à pallier les déficiences humaines.*
> *L'opérateur est réduit au rôle de fournisseur de données à la machine.*
> *C'est la machine qui dispose du contrôle (Rabardel, 1995, page) »*

D'un autre côté « le constructivisme existentiel de l'activité ordinaire ».

> *« Les systèmes sont conçus comme des instruments à la disposition du sujet qui résout un problème. L'outil cognitif joue alors un rôle de consultant, source d'information pour le sujet qui, lui dirige le processus de résolution de problème. C'est cette activité propre du sujet qui doit rester directrice dans l'interaction avec l'outil cognitif, ce qui suppose que le sujet en ait le contrôle. (Rabardel, 1995, page) »*

Nous nous tournons désormais vers l'approche artistique pour comprendre, d'un autre point de vue, le rôle de l'instrumentation des outils et des techniques (la machine ou le lien technologique fonctionnel) dans l'acte de création (proche de l'acte d'apprendre, voir section 3.2). Le parallèle avec cette approche nous permet de porter le regard sur l'interactivité en tant que potentialité de l'œuvre ouverte.

1.2.2.2 Les propriétés de l'œuvre ouverte

Eco (1965) définit les propriétés de l'ouverture d'une œuvre d'art comme suit :

> *« L'ouverture est basée sur une collaboration sensible et mentale du lecteur qui doit interpréter librement un fait esthétique déjà organisé et doué d'une structure donnée (même si cette structure doit permettre une infinité d'interprétations). (Eco, 1965, page 15-40) »*

L'attention à cette forme générale de « l'ouverture» apparaît clairement dans les œuvres d'art (Eco, Payerson[7]). On la retrouve également

[7]Pour Pareyson (1992, page 204),« L'œuvre d'art (...) est une forme, c'est-à-dire un mouvement arrivé à sa conclusion : en quelque sorte, un infini inclus dans le fini. Sa totalité résulte de sa conclusion et doit donc être considérée non comme la fermeture d'une réalité statique et immobile, mais comme l'ouverture d'un infini qui s'est rassemblé dans une forme. Les innombrables points de vue des interprètes et les innombrables aspects de l'œuvre se répondent, se rencontrent et s'éclairent mutuellement, en sorte que l'in-

dans la méthodologie critique de Barthes concernant la lecture d'un texte :

> « *Cette disponibilité n'est pas une vertu mineure ; elle est bien au contraire l'être même de la littérature, porté à son paroxysme. Ecrire, c'est ébranler le sens du monde, y disposer une interrogation indirecte, à laquelle l'écrivain, par un dernier suspense, s'abstient de répondre. La réponse, c'est chacun de nous qui la donne, y apportant son histoire, son langage, sa liberté mais comme histoire, langage et liberté changent infiniment, la réponse du monde à l'écrivain est infinie : on ne cesse jamais de répondre à ce qui a été écrit hors de toute réponse : affirmés, puis mis en rivalité, puis remplacés, les sens passent, la question demeure... Mais pour que le jeu s'accomplisse (...) il faut respecter certaines règles : il faut d'une part que l'œuvre soit vraiment une forme, qu'elle désigne vraiment un sens tremblé, et non un sens fermé... (Avant-propos à Sur Racine, Paris, Seuil, 1963).* »

Le principe de « l'œuvre ouverte » transforme ce qui n'était que *faculté mentale* chez Duchamp[8], Eco (1965), Payerson (1992) (c'est le spectateur qui fait le tableau) en une *faculté physique, fonctionnelle*, avec l'interactivité numérique.

Le défaut d'interactivité de certaines œuvres (de type pictural) invite à un rapport traditionnel entre le spectateur et l'œuvre c'est-à-dire la passivité, l'inaction (au sens physique du terme) du visiteur face à l'œuvre. Tandis que l'interactivité de certaines œuvres offre à l'utilisateur un accès à de nombreux et divers contenus et la possibilité, prévue et conçue par le

terprète doit, pour révéler l'œuvre dans son intégralité, la saisir sous l'un de ses aspects particuliers, et qu'inversement un aspect particulier de l'œuvre doit attendre l'interprète susceptible de le capter et de donner ainsi de l'intégralité une vision renouvelée».

[8]Marcel Duchamp (1887-1968) s'interroge de façon radicale l'identité de l'artiste et de l'œuvre d'art.

créateur, d'interférer sur le déroulement de l'œuvre. Ce dernier peut non seulement influer sur l'ordre des séquences mais aussi déclencher un événement parmi d'autres dans un environnement prédéterminé. Pour Couchot et Hillaire (2004) la technologie qui rend possible l'œuvre multimédia – le numérique - diffère fondamentalement des techniques de figuration traditionnelles de par son éventuelle interactivité. L'œuvre multimédia [9] a une potentialité qui lui permet d'aller plus loin que les œuvres traditionnelles car, comme nous l'avons précisé, elle peut être soumise aux modifications, à la participation des visiteurs ou des utilisateurs. L'utilisateur est invité par le créateur à apporter sa touche personnelle à l'œuvre par exemple en modifiant certains éléments de la composition.

L'approche artistique s'est penchée depuis longtemps sur la remise en question de la supériorité revendiquée des intentions de l'artiste sur ses outils. La place de la technique dans le champ artistique a été de tout temps discutée (Couchot, 2004, page 19). Pour certains, les instruments utilisés sont accessoires, artefacts qui ne sauraient influencer les intuitions et les intentions supérieures de l'artiste. Pour Heidegger notamment, « la technique moderne » (à ne pas confondre avec la techné des grecs) est une menace pour l'homme « au plus intime de son essence » ; elle fait obstacle à « l'être là » (entendons à l'existence de l'homme et à son destin). Or, dans les périodes d'évolutions accélérées par la technologie, les artistes tentent de donner un sens aux outils, à partir des pratiques héritées.

[9] L'œuvre multimédia est caractérisée par la variété et la multiplicité des supports pour une seule et même création. Dans une acceptation plus récente, le terme multimédia s'entend non plus comme une multiplicité de supports mais plutôt comme celle des contenus rendus possibles grâce à la numérisation des informations. Il est alors souvent utilisé dans le langage courant comme un nom commun, synonyme de numérique. Voir la définition de l'oeuvre multimédia proposée dans la section 1.2.3.4.

Aujourd'hui, Couchot et Hillaire analysent le rapport de l'art et des nouvelles technologies en ces termes :

> « *Entre création et diffusion, entre message et médium, il y va aujourd'hui d'un autre rapport, rendu plus évident encore par le fait que l'ordinateur est une machine de feed-back qui rétroagit sur l'imagination technique de l'artiste et ouvre à celle-ci des possibilités insoupçonnées au départ de l'artiste lui-même. Ces interactions entre cerveau humain et le système informatique contribuent à lever la vieille opposition entre l'idée et la technique, celle-ci devenant à son tour, avec les technologies numériques, cosa mentale, ou machine de pensée. En ce sens, les technologies numériques constituent bien une rupture dans la vieille notion de technique, toujours très vivace dans notre vision de l'art, fondée sur le découplage de la fin et des moyens. (Couchot & Hillaire, 2003, page 20)* »

Un changement de médium, de transmission, de conditions de réception changerait la nature de l'œuvre[10]. Elle deviendrait même collective dans le cas du web art (voir section 1.2.3.4). Dans le web art, la création est ici tributaire des instruments qui lui donnent forme et sens. Les logiciels de dessin passent alors rapidement du statut « outil objet » au statut instrument. Les potentialités du réseau (connexion simultanée, circulation

[10]Cependant, les relations de l'art et de la technique posent de nombreuses questions (Couchot & Hillaire, 2003, page 35) : tandis que les frontières de la technique ne cessent de reculer, les frontières de l'art, elles aussi, semblent de plus en plus difficile à saisir. Le sens même de l'œuvre change : elle n'est plus candidate à l'éternité des chefs d'œuvre, mais soumise aux contingences du temps réel, à l'éphémère. Malraux avait déjà idée d'un musée imaginaire, reconnaissant au principe de la métamorphose le principe même de l'œuvre d'art. La « révolution numérique » s'inscrirait alors dans une continuité des mouvements artistiques avant garde et architecturaux du XXe Siècle. Le propre de l'art contemporain est de mettre l'art à la disposition de tous, en témoignent les « cadavres exquis » des surréalistes, les écoles artistiques comme le Bauhaus, les ateliers d'écriture de Ricardo Monserrat.

ininterrompue de messages écrits, navigation hypertextuelle et interactivité, transferts des documents sur un mode synchronique, association du texte au son, recherche indexée à des moteurs surpuissants etc.) font que le web art se distingue des autres disciplines. Il est très souvent évolutif, c'est-à-dire qu'il est toujours possible d'y apporter des modifications et des compléments. Entre le happening et l'art éphémère, ces œuvres se veulent plurielles et multiculturelles, basées sur le principe de proximité à distance, d'échange des informations, de coopération et de solidarité. Le web art réalise techniquement la participation du spectateur ou du co-auteur. Sans le co-auteur, l'œuvre demeure pure potentialité, ni morte, ni vivante, juste dans l'attente de son actualisation.

La parenthèse sur l'approche artistique se referme. Dans notre contexte, cela signifie que l'interactivité offre les moyens fonctionnels à l'utilisateur ou à l'apprenant de rétroagir sur le programme informatique et de composer son « œuvre », parmi les hyperliens à disposition sur le réseau informatique. Étudions les potentialités de la navigation hypertextuelle dans un contexte éducatif.

1.2.2.3 L'hypertexte ou l'énoncé non clos

L'hypertexte (concept apparu en 1965 dans l'article de Nelson écrit pour Dream Machines, mais dont la paternité revient à Bush dans son article « As we may think » en juillet 1945) pourrait se définir comme un texte dont la lecture n'est pas prédefinie de la première à la dernière page (Augier, 2005) mais peut se faire par fragment de texte, ces fragments étant lus dans un ordre qui est entièrement sous le contrôle de l'utilisateur, dans un cadre fourni par le concepteur du site.

Bruillard (1997, 2002) comprend un système hypertextuel comme :

> « *Un dispositif informatisé permettant l'interconnexion de documents de divers types, ceci non sur la base d'un modèle hiérarchique ou relationnel, mais par des mécanismes associatifs sous contrôle de l'utilisateur. (Bruillard, 1997, page 198)* »

Cette définition fait référence à la navigation, c'est à dire au déplacement du lecteur à travers les noeuds d'un réseau de liens (Augier, 2005). Charlier et al (2001) proposent l'exploration hypertextuelle comme une des quatre facettes pédagogiques de l'Internet (en plus de la simulation, la communication et la création). A partir des informations recueillies sur Internet, les apprenants cybernautes peuvent composer leur parcours d'apprentissage de façon créative. C'est dans le mouvement d'un lien à un autre qu'il y a création, au sens d'expression. C'est en effet souvent de manière intuitive et passionnelle que l'on parcourt un parcours les hypertextes. « Nous créons notre sens dans la trajectoire ». (Bolter, 1991, page 71)

Un hypertexte dépend justement du « chemin » que l'on va prendre. L'association d'idées qui s'en suit est déterminante du sens, plus exactement de l'interprétation que l'on va en faire. Pour Bolter, le texte enfermé à l'intérieur des pages d'un livre ne peut qu'aspirer à quitter son enclos.

> « *There is a conflict between the printed volume as a frame and the text that is enframed. The frame is not adequate to contain and delimit the text which is constantly threatening to spill out of its container. (Bolter, 1991, page 143)* »

Ainsi, la navigation hypertextuelle s'offre comme un énoncé non clos. L'hypertexte s'inscrit dans la continuité de toute la richesse des systèmes

d'écriture, et les déborde en créant de nouveaux types de signes (Jeanneret, 2000, page 110). Potolia (2002, p.28) parle de texte mosaïque, de texte métissé pour qualifier une surface signifiante sémiotiquement complexe où chacun peut définir sa propre expression. Les informations trouvées sur Internet peuvent ainsi déboucher sur un travail de synthèse ou de création personnelle de par la propriété d'ouverture de l'hyperlien et le sentiment de liberté pour l'internaute.

Nous pouvons à présent répondre en partie à notre question posée dans le titre du chapitre : le lien technologique et l'ordinateur sont des instruments artefacts mais également intuitifs.

On peut toutefois préciser que la navigabilité dûe à l'interactivité se passe dans **les limites imposées par le concepteur ou par le logiciel**, ce qui peut être un élément restrictif de la liberté de l'interactant qui réagit/agit en fonction des fonctionnalités programmées ou des hyperliens existants et non pas selon son libre arbitre. Si ceci est vrai pour l'interactivité machinique, ce n'est pas le cas pour l'interactivité mentale.

1.2.2.4 Interactivité machinique et mentale

Il est important de souligner cette distinction de Jacquinot (1997) car l'interactivité mentale est à rechercher dans une perspective éducative si l'on souhaite aller au-delà de l'acquisition des procédures. Si le plaisir de penser tend vers l'infini (Pascal), le plaisir de la navigation machinique tend à être inversement proportionnel : trop de liens amènent souvent à se perdre dans le cyberespace, d'où une certaine frustration possible lors de la navigation par exemple (Abernot, 2004).

« *Il ne faut pas confondre, d'un côté, l'interactivité machinique,*

fonctionnelle, transitive, celle qui permet à l'utilisateur de rétroagir sur le programme et qui concerne la partie du logiciel gérant la communication entre l'utilisateur et sa machine (logique et ergonomie des opérations à effectuer sur le clavier et à l'écran), et de l'autre, l'interactivité mentale, intentionnelle, intransitive, celle qui permet à l'utilisateur de réagir mentalement ; cette dernière concerne la partie du logiciel qui gère la communication entre l'utilisateur et l'auteur du logiciel, présent à travers ses choix de contenus, certes, mais aussi et surtout ses choix de structure et donc de navigation, de rhétorique, de contrat énonciatif. (Jacquinot, 1997, page 85) »

Cette distinction dans le processus de communication homme/machine entre **l'interactivité fonctionnelle** qui gère le protocole de communication entre l'utilisateur et la machine, et l'interactivité que Jacquinot appelle **intentionnelle**, qui se joue entre l'utilisateur et l'auteur absent, est essentielle à notre débat. En effet, lorsque nous avons précisé dans les sections précédentes que l'interactivité a les propriétés de l'œuvre ouverte, et la navigation hypertextuelle, les propriétés d'un énoncé non clos, nous parlons bien entendu de l'interactivité intentionnelle. L'interactivité machinique contraignant la communication homme/machine aux limites de la programmation des logiciels (voire la suite du débat section limites).

Nous pouvons ajouter qu'il n'y a pas de corrélation directe entre les deux types d'interactivité : une émission de télévision éducative, extrêmement pauvre d'un point de vue interactivité fonctionnelle peut présenter un haut degré d'interactivité intentionnelle.

Si l'on se place du côté de l'utilisateur (c'est à dire de la réception), Château (1991) distingue **l'interactivité transitive** qui permet de rétroagir sur

le programme, de **l'interactivité intransitive** qui permet au destinataire de déployer une activité sensorielle, affective et intellectuelle au service de l'interprétation du message.

Autre distinction proposée par Paquelin (1999, page 101) : **l'interactivité incidente** et **l'interactivité non incidente**. La première, modifie le contenu de l'application, tandis que la seconde ne provoque aucune modification de celle-ci. Il propose ainsi 3 niveaux d'interactivité selon l'échelle de Cartier (Paquelin, 1999, page 101) :

- Réactive, lorsque l'utilisateur n'intervient que sur proposition du programme
- Sélective, lorsque les relations actions-conséquences sont toutes prévues par le programme en un nombre déterminé par avance. L'utilisateur subit la situation.
- Active, qui intègre l'action de l'utilisateur à l'ensemble des données et définit un nouveau contexte. L'initiative est laissée à l'utilisateur, toutes les actions qu'il exécute influeront sur la suite de la situation.

L'hypothèse serait, que lorsque l'interactivité fonctionnelle est incidente, l'interactivité intentionnelle s'en trouve renforcée car l'utilisateur est actif. Il devient alors acteur, mais également auteur (interactivité active).

1.2.3 Du spectateur à l'auteur

Dans la section précédente, nous avons visité le rapport traditionnel entre le spectateur et une œuvre d'art[11]. Il est intéressant de s'interroger

[11]Le défaut d'interactivité de certaines œuvres (type picturales, images) permet de revenir à un rapport traditionnel entre le spectateur et l'œuvre c'est-à-dire la passivité, l'inaction (au sens physique du terme) du visiteur face à l'œuvre, tandis que l'interactivité de certaines œuvres en ligne offre à l'utilisateur un accès à de nombreux et divers contenus et la possibilité, prévue et conçue par le créateur, d'interférer sur le déroulement de

désormais sur le rapport spectateur-auteur qui lie l'apprenant dans une situation pédagogique particulière, car médiatisée par le lien technologique. L'approche par les mondes virtuels et les environnements de simulation est intéressante pour comprendre l'immersion de l'apprenant dans un univers sémiotique conjugué au monde virtuel, donc dans une dimension située[12]. Une étude de l'interactivité (intentionnelle et machinique) a été réalisée par Grumbach (2001) lors de ses recherches sur « La cognition virtuelle »[13] qui nous permet de schématiser les propriétés de l'interactivité énoncées ci-dessus. Ses recherches[14] placent l'interactivité au cœur de la création du monde de signification propre à l'internaute, qui devient ainsi non plus simple spectateur mais acteur et auteur de ses actes.

1.2.3.1 Un espace mobile de significations

Grumbach[15] place au centre de sa réflexion sur le cyberespace la notion d'interactivité machinique et intentionnnelle comme rampe d'accès vers un espace de signification. Il analyse le rôle de l'opérateur humain qui est amené à utiliser, dans les environnements virtuels, comme les mondes simulés ou en réalité virtuelle, ses facultés cognitives : perception, action, inférence, raisonnement, communication, apprentissage. Mais ajoute Grumbach « *ces facultés doivent être conjuguées au mode virtuel* « (2001, page 25) car le corps n'est pas projeté. Il s'agit de « processus cognitifs virtuels » (opcit). En revanche, grâce à l'interactivité machinique dans un premier

l'œuvre.

[12]Pris en compte des éléments au sein d'un contexte, à rapprocher de l'approche de la cognition située (Lave, 1991 ; Greeno et Moore, 1993)

[13]Titre de son ouvrage publié en 2001

[14]Etudiées en DEA et lors d'un projet de recherche pour le Ministère de l'Éducation sur les jeux virtuels éducatifs dans l'enseignement primaire, 2002-2005

[15]Professeur-chercheur à l'Ecole Nationale Supérieure des Télécommunications de Paris avec lequel j'ai travaillé sur le potentiel des mondes virtuels pour l'Éducation

temps, puis à l'interactivité mentale dans un deuxième temps, l'utilisateur devient auteur et non plus simple spectateur dans le monde virtuel.

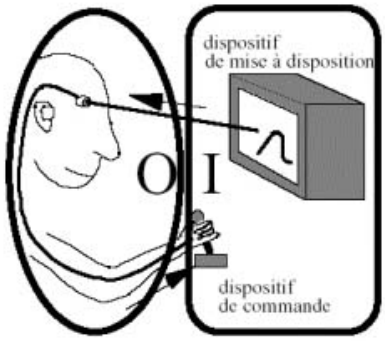


FIG. 1.1: Ce qu'un observateur perçoit (Grumbach, 2001)

Dans la première figure 1.1 est schématisé ce qu'un *observateur* perçoit (O=opérateur, I=Interactivité). C'est alors le cas de l'interactivité machinique, fonctionnelle, transitive. Il s'agit du dispositif mis en place.

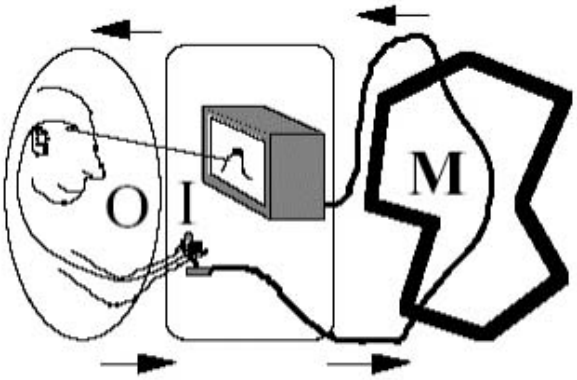


FIG. 1.2: Ce qu'un opérateur perçoit (Grumbach, 2001)

Dans la seconde figure 1.2 est schématisé ce que l'*opérateur* perçoit : un monde virtuel (au sens propre, réalité virtuelle) dans lequel il est en interactivité constante (O=opérateur, I=Interactivité, M= Mondes virtuels).

C'est alors le cas de l'interactivité mentale, intentionnelle, intransitive décrite dans la section précédente. Il s'agit de la situation pédagogique.

Si l'interactivité est au centre de la modélisation, c'est en effet parce qu'elle permet l'accès à M, le monde virtuel. Comme elle donne accès au cyberespace (Lévy, 1998) composé de textes, d'images de synthèse, de sons que des situations particulières actualisent de mille manières. Parce que la visualisation de ce monde se compose d'images symboliques mais graphiquement réalistes et que la « *représentation imagée s'allie aux subtilités du modèle et aux surprises de l'improvisation* » Quéau, (1986, page 239), il peut être la porte ouverte d'un théâtre de représentations à un espace de significations.

L'espace de significations est définie par Serres (1972) :

> « *Les êtres humains n'habitent donc pas seulement dans l'espace physique ou géométrique, ils vivent aussi et simultanément dans des espaces affectifs, esthétiques, sociaux, historiques : des espaces de signification en général. (Serres, 1972, page 151)* »

Le monde virtuel est un paysage mobile en continuelle émergence car les événements, décisions, actions et joueurs seraient situés sur des cartes dynamiques d'un contexte partagé, et ils transformeraient à chaque action l'univers virtuel au sein duquel ils agissent ; Lévy propose l'architecture du cyberespace comme un univers de signes en expansion loin d'instituer un théâtre de la représentation. Il qualifie cet univers de « sémiotique ».

> « *Un univers sémiotique est un système ouvert de représentations, d'images, de signes de toutes formes et de toutes matières qui circulent dans l'espace des connexions. (Lévy, 1998, page 65)* »

En 1986, Quéau proposait déjà cette vision d'univers sémiotique des images multimédias grâce à « *leur efficacité symbolique sans précédent* » de

par leur scripturalité.

> « *Jamais la production d'images n'aura été aussi proche de l'écriture, comme langage organisé d'expression, obéissant à des contraintes grammaticales, mais autorisant des variations poétiques, des surprises ludiques ou des traquenards conceptuels. (Quéau, 1986, page 238)* »

Dans le cyberespace, les signes sont majoritairement constitués des images (fixes ou animées), du texte et des sons (Quéau, 1986). Par signe nous entendons le signe sémiologique (et non linguistique - qui serait trop réducteur dans un environnement multimédia car il est composé, certes d'images acoustiques, mais aussi d'images visuelles) (Peraya, 2005). L'interactivité, notamment, permet de rendre ces systèmes de signes exploratoires et organisables par l'apprenant. Nous nous rapprochons plus de la vision triadique de Pierce qui propose une « mise en signe » opérationnelle qui favorise la « concrétude humaine » (Audran, 2001) que de Saussure (1972) qui étudie le signe sous deux composants qui ne se recoupent pas (le signifiant et le signifié). Le signe pointe ici vers le sens et non pas vers la fonction de l'objet. Il est intentionnel (Eco, 1968), prêt à être actualisé par des interprètes sensibles.

1.2.3.2 Des virtuoses de l'interprétation sensible

Tout comme le lecteur d'un livre, l'apprenant peut ainsi se transformer en « *virtuose de l'interprétation sensible* »(Quéau, 1986, page 218), à ceci près que les images allégeant sa charge cognitive, il peut se laisser envahir par « ses passions en se plongeant dans le sensible » (opcit).

Pour Lévy (1997), la capacité de faire varier facilement les paramètres d'un modèle et d'observer immédiatement et visuellement les conséquences

de cette variation constituent ainsi une véritable amplification de l'imagination par les affects.

Turkle (1986) qui a étudié les apports des jeux de simulation pour l'apprentissage dans l'enseignement primaire, précise notamment que les enfants utilisent une compréhension plus psychologique que physique, qui facilite le passage d'un monde technologique à un monde psychologique[16]. Ne serait-ce pas là le principal atout du cyberespace ? Etendre l'acquisition des connaissances au-delà des aspects cognitifs de l'apprentissage sur lesquels insiste Piaget, pour prendre aussi en compte les aspects affectifs ?

Si le mouvement et les clics de navigation laissent place à l'émotion et la physique à la psychologie, pour paraphraser Turkle (1996), les mondes virtuels, de par leur espace de signification, ont ainsi le potentiel de créer du sens pour l'apprenant. Les limites de notre réflexion sont toutefois à préciser.

1.2.3.3 Enfermés dans une lucarne sensible

Si Gobert (2003) ne remet pas en question les aspects affectifs de l'apprentissage via l'Internet et les mondes virtuels, il situe cependant les limites des environnements virtuels selon les termes suivants :

> « *En prolongeant les sens avec un outil capable de diffuser de l'information et des contenus bien au-delà de la sphère de compréhension de l'homme,* ***l'alliance entre l'ordinateur et les réseaux prend l'apparence d'une puissance simultanément centripète et***

[16]Extrait original : "'Children ask themselves if the games are conscious, if the games know, if they have feelings. Children's discussions about the computer's aliveness came to center on what the children perceived as the computer's psychological rather than physical properties. To put it too simply, motion gave way to emotion and physics gave way to psychology as criteria for aliveness"' (1996, page 52).

> ***centrifuge, mais dans un monde numériquement clos, enfermé dans la lucarne sensible des interfaces homme/machine*** *conçues sur la base d'adaptations d'équipements issus de l'électronique domestique. (Gobert, 2003, page 124)* »

Certes, Internet ouvre les portes des musées et bibliothèques dans le monde, mais sans permettre au corps de s'y projeter.

> « *La réalité numérique propose des éléments de perceptions choisis a priori par d'autres, comme l'angle de vue alors qu'en situation présentielle, dans le milieu, l'individu projète inconsciemment sa panoplie mécano réceptrice en fonctions d'éléments qu'il ne maîtrise pas. Cette absence de liberté sensorielle est aujourd'hui une limite très tangible au réalisme des projections virtuelles et nécessite des utilisateurs l'acceptation d'une perte sensible d'informations et de finesse du détail qui signe pour partie la nature du vivant. (Gobert, 2003, page 302)* »

Il précise et rejoint les conclusions sur la réalité virtuelle que nous avons portées dans le cadre de l'étude sur les jeux de simulation éducatifs pour le Ministère de la Recherche (cf. annexe J) : un personnage virtuel ne sera évidemment jamais une personne. Dans notre étude, les enfants âgés de 8-10 ans éprouvent des émotions et des réactions corporelles face à leur représentation dans la 3D. Ils s'identifient à leur personnage virtuel, l'avatar, mais ils ont pleinement conscience que le jeu 3D constitue une « autre réalité », qui ne se confond pas avec le monde réel. Si la réalité virtuelle est plus flexible que la réalité au sens où un enfant peut réagir à un accident qui arrive devant lui et imaginer toutes sortes de scénarios conçus au préalable par le développeur, en revanche cela ne veut pas dire

qu'elle soit plus réelle que la réalité. Il sait que c'est un jeu, et que la réalité est d'une autre nature : il est un enfant dans un monde d'adulte. Les seuls cas répertoriés de confusion entre les deux mondes relèvent d'enfants à comportement agressif.

Cependant, l'ordinateur constitue bien :

> « *Un espace d'actualisation comportementale où l'individu peut s'extraire -comme avec un bon roman-pour des périodes limitées, de la réalité tangible du monde environnant. (Gobert, 2003, page 302)* »

Mais ces limites sont de moins en moins perceptibles face aux potentialités du travail en réseau qui vont bien au delà de l'aspect fonctionnaliste de la machine.

Les limites de l'instrumentation des outils sont bousculées dans le cas des jeux en réseau mais aussi dans le cas de l'art numérique en réseau.

1.2.3.4 Ouverture sociale : l'art numérique en réseau

L'étude artistique, à partir de la notion œuvre multimédia et de webart nous permet de nouveau d'aller plus loin dans la compréhension des potentialités de l'interactivité dans l'acte créatif mais aussi social. Ces potentialités de l'interactivité intentionnelle vont au delà de toutes les limites de l'interactivité fonctionnelle. En effet, le « plaisir de penser est infini » (De Praetere, 2003, emprunté à Pascal)[17].

L'œuvre multimédia[18] a pour spécificité d'être une œuvre d'art à part

[17]Extrait d'une formation sur les nouvelles technologies éducatives donné par T. De Praetere, Ceram, Mai 2003.

[18]La définition de l'œuvre multimédia proposée par les juristes Maître Gilles Vercken et le Professeur Pierre Sirinelli est la suivante : Il s'agit d'une réunion sur un même support numérique ou lors de la consultation, d'éléments de genres différents et notamment de sons, de textes, d'images fixes ou animées, de programmes informatiques dont la structure, l'accès sont régis par un logiciel permettant l'interactivité et qui a été conçu pour

entière, d'une importante créativité ou plus informationnelle composée de techniques, créations multiples et bénéficiant de divers modes de diffusion « on line », en réseau, et « off line », hors réseau. C'est lors de sa consultation que l'œuvre acquiert un sens qui lui est propre.

Pour Couchot et Hillaire (2004, page 9) l'œuvre multimédia a une potentialité qui lui permet d'aller plus loin que les œuvres traditionnelles car, comme nous l'avons précisé, elle peut être soumise aux modifications, à la participation des visiteurs ou des utilisateurs. L'utilisateur est invité par le créateur à apporter sa touche personnelle à l'œuvre par exemple en modifiant certains éléments de la composition ou en n'en supprimant certains ou encore en n'en rajoutant. L'œuvre recevra la qualification d'œuvre collective, qualification la plus adaptée pour l'œuvre multimédia selon certains auteurs, en raison des investissements nécessaires au développement des programmes et de la multiplicité des intervenants. Interactif, conversationnel, participatif, collaboratif, le numérique bouleverse non seulement les rapports traditionnels entre l'auteur, l'œuvre et le spectateur, mais également, pour Couchot et Hillaire (2004, page 12), « les mécanismes mêmes de la circulation de l'art, sa contribution à la culture » [19].

avoir une identité propre, différente de celle résultant de la simple réunion des éléments qui la composent. (Sirinelli & Andres, 2002, page 1) ».

[19]Concernant la circulation de l'art, il faut noter que la numérisation permet la disparition du support matériel proprement dit. Certains considèrent que l'art numérique est un art abstrait, sans matière. En effet, il s'agit d'une suite de chiffres 0 et 1 mémorisée sur divers supports ou médias tel que un CD-rom ou un disque dur. Or l'œuvre même si elle est originale c'est-à-dire portant l'empreinte de son auteur échappe à la protection du droit d'auteur si elle n'est pas susceptible d'être reproduite sur un support matériel. En effet, la manifestation de cette empreinte nécessite une expression concrète, une forme. Concernant le statut de l'œuvre en ligne, certains proposent, comme dans le cas du logiciel libre, des licences ouvertes pour les œuvres d'art, le copyleft ou Licence Art Libre (l'autorisation est donnée de copier, de diffuser et de transformer librement les œuvres dans le respect des droits de l'auteur (antomoro.free.fr/c/copyleft.html). Un auteur commence une création, d'autres continuent, sans pour autant s'approprier ce que l'autre a produit, mais l'enrichissent. Chacun des participants est cité.

Le Web Art est un cas particulier dans les œuvres multimédias. Cet art interactif mérite le nom d'œuvre lorsque l'auteur n'a pas le privilège de l'intention.

> « *Si l'initiative première vient de lui, s'il a une réelle intention d'art, il doit aussi savoir partager cette intentionnalité avec son coauteur. (Couchot & Hillaire, 2003, page 111)* »

Le Web Art en Réseau est avant tout une œuvre dématérialisée et organisée en séquences reliées de façon non linéaire mais interactive, sans début ni fin. Une création collective sans galerie, ni lieu d'exposition. La réalité spatio-temporelle y est vécue et racontée différemment, par des hypertextes, et « *s'il y a un commencement, il n'y a pas vraiment une fin, pas de conclusion, d'aboutissement* » *(Lai, 2001)*[20]. Le principe est donc de regrouper un certain nombre de contributeurs autour d'un ou plusieurs centres d'intérêts communs qui formeraient des réseaux mouvants, ou plutôt un ensemble de nanoréseaux capables de se reconnecter en fonction d'opportunités événementielles ou artistiques. La maîtrise des techniques (nouveaux outils que sont les logiciels) et l'évolution des technologies développent ces espaces de création et de diffusion, « live », via les échanges électroniques quasi en temps réel (e-mail, chat) et en différé : discussions asynchrones, textes préparés. Il existe de nombreux projets de créations collectives où des artistes éloignés géographiquement travaillent ensemble. Ces œuvres peuvent être de nature différente :

– soit les artistes sont invités à apporter une contribution et c'est donc une série de pierres isolées qui, une fois assemblées, vont constituer l'édifice. Ces éléments peuvent être disséminés sur des serveurs

[20]Experimenta-Design 2001,Lisboa, http ://www.imal.org/tamara_lai/war/theorTL.htm

différents, et réunis par programmation ou par liens sur une même page, lors de l'accès au site.

– soit, il y a une recherche de symbiose par intervention directe et réciproque sur le travail de l'autre.

Au lieu de diffuser un message vers des récépteurs extérieurs à la démarche de création, invités à donner sens à l'œuvre après-coup, l'artiste tente ici de constituer un milieu, un agencement de communication et de production, un événement collectif qui implique les destinataires, « *qui transforment les herméneutes en acteurs, qui mette l'interprétation en boucle avec l'action collective* » (Lévy, 1997, page 123). Lévy ajoute que le développement des nouvelles espèces d'art, comme le webart, se situe au delà des oeuvres ouvertes car celles-ci restent encore prises dans le paradigme herméneutique : les récepteurs interprétent. « *Or l'art de l'implication ne constitue plus d'oeuvre du tout, même ouverte ou infinie. Il fait émerger des processus, il introduit à la croissance et à l'habitation d'un monde. Il nous insère dans un cycle créateur, dans un milieu vivant dont nous sommes toujours les co-auteurs. C'est un art sans signature* » (Lévy, 1997, *op. cit.*).

Le paradoxe du web art est, en ce que l'œuvre collective peut devenir, une œuvre presque anonyme, à plusieurs signatures, voire impersonnelle. Un certain nombre d'éléments importants peuvent rendre difficile le développement des arts en réseau : la maîtrise des techniques, la place de l'artiste et le statut de l'œuvre en ligne.

Anne Sauvageot et Michel Léglise[21] établissent une typologie des œuvres interactives sur le Web, en posant le rapport au public que celles-ci proposent comme élément discriminant. On trouve ainsi divers dispositifs :

[21] Auteurs d'un rapport de recherche Culture visuelle et Art collectif sur le Web (édité en juin 1999 par le ministère de la Culture)

à exploration (navigation classique dans une œuvre), à contribution, à altération (travail en commun et en différé à un ouvrage selon des règles), à altercation (travail commun en direct). Ces deux dernières formes proposent des degrés importants de constructions collectives, mais sont encore très peu développées par les artistes. Les auteurs constatent que ce type d'interactivité - association des publics à l'œuvre ou construction potentiellement collective de l'œuvre - reste encore timide de par la difficulté à maîtriser les contraintes techniques de l'outil et le peu de liberté (souris mobile sur un plan) des gestes de l'utilisateur. L'enjeu exprimé par bon nombre d'artistes interrogés est donc de développer de nouvelles formes relationnelles dans un contexte de participation collective, voire communautaire. L'idéal d'un art relationnel dont la convivialité revendiquée s'accompagne en effet du fantasme d'œuvre sans frontières : le work in progress, qui se développerait en fonction des participants, serait porté par la communauté et alimenté par le social. La qualité des réalisations multimédias pourrait finalement dépendre du lien social qui pourrait se créer à distance entre les internautes.

Pour transposer cette réflexion à notre recherche, on peut ainsi penser que l'interactivité fonctionnelle pourrait se développer également à partir des interactions sociales qui favoriseraient le processus d'intentionnalité partagé en tant que création de sens (voir section 3.3.1). On perçoit ainsi l'insuffisance du lien technologique s'il n'est pas porté par le lien social dans une perspective d'œuvre collective, comme dans une perpective éducative. Lire un écran d'ordinateur ne reflète pas toutes les dimensions sociales impliquées dans l'acte d'apprendre. Toutefois, on peut ajouter que cela relève de nouveaux défis. Si l'art numérique semble réaliser,

avec l'essor des réseaux et des œuvres collectives en ligne, la promesse de Beuys d'un art entendu comme sculpture sociale (voir subsection 1.2.3.4), dans une perspective éducative ou philosophique, en revanche, le projet de Lévy d'un « espace numérique du savoir » qui inciterait à la réinvention du lien social autour de l'apprentissage réciproque et de l'intelligence collective[22] pose de nombreuses interrogations.

Le second chapitre de cette partie se propose ainsi d'étudier la notion de lien social, telle qu'elle est définie dans le dictionnaire Littré : « *qui unit les personnes par des éléments affectifs ou intellectuels* ». Le concept du lien social sera toutefois recontextualisé dans une problématique de médiatisation par les machines numériques à interface sensible dans une perspective éducative.

1.3 Appropriation sociale des TIC

L'appropriation sociale des TIC se caractérise par la force du lien social qui unit les internautes (Henri et Pudelko, 2006). Précisons avant toute chose que les TIC n'impliquent pas toujours une appropriation sociale. En effet, certains internautes apprécient la navigation sur l'Internet car ils restent anonymes et peuvent rechercher de l'information sans communiquer avec autrui. Notre étude n'oublie pas cet aspect, mais se recentre sur l'appropriation sociale qui peut exister. Que ce soit dans un contexte éducatif ou récréatif, les liens sociaux qui s'échangent en ligne amènent en effet des occasions pour l'individu d'échanger avec autrui, de partager,

[22] Levy définit l'intelligence collective comme « intelligence partout distribuée, sans cesse valorisée, coordonnée en temps réel, qui aboutit à une mobilisation effective des compétences », 1997, page 29.

de socialiser voire d'acquérir des connaissances. Par exemple, des individus travaillant en réseau peuvent spontanément partager des trucs du métier, des raccourcis permettant de faciliter une tâche, des ressources utiles, de nouveaux contacts, des conseils, etc. Une « micro-culture » (Audran, 2006) peut également émerger de ces échanges si les individus partagent les mêmes valeurs, se lient d'amitié etc. De nouveaux regroupements sociaux semblent ainsi apparaitre sur l'Internet : les communautés virtuelles, des tribus informatiques (Breton, 1990). Dans une vision anthropologique, Audran précise :

> *« Internet peut représenter une forme sociale, une sorte de collectif qui n'est plus simplement le théâtre de la vie collective mais la vie elle-même. Le réseau est ainsi assimilé à un pseudo-organisme « vivant » qui se construit, se développe et/ou développe des formes d'intelligence : « intelligence collective » ou encore « intelligence connective ». Internet représente alors le prototype d'une « organisation apprenante » modélisée à partir de l'évolution biologique complexe des organismes vivants. (Audran, 2005, page 22) »*

Il convient cependant d'étudier les transformations sociétales portées par les outils de communication instrumentés par les technologies informatiques en réseau sans préciser ici si ces phénomènes sont plus porteurs de sens qu'un autre système de communication. A ce stade de l'étude, nous pouvons affirmer que c'est un autre système de communication, mais nous ne pouvons pas affirmer qu'il soit forcément porteur de situations d'apprentissages **plus** signifiantes pour l'apprenant.

Breton, en 2000, signifie qu'Internet, en tant que dispositif technique « culte », serait porteur de multiples promesses et d'idéaux, celui d'un

monde meilleur et d'une societé mondiale de l'information. « Ce culte repose sur une vision commune, celle d'un monde idéal en interaction, en relation constante où l'information serait la valeur clef pour comprendre le monde » (in Ferrary et Pesqueux, 2004, page 20)[23].

Afin de comprendre les enjeux du lien social médiatisé par les outils de communication instrumentés, il convient de procéder en deux temps. Dans un premier temps, nous étudions le concept de lien social, étant la caractéristique fondamentale de toutes les interactions. L'approche sociologique sera invoquée (Durkheim, 1977 ; Simmel, 1979 mais aussi Goffman, 1974). Elle sera complétée par l'approche du philosophe Levy (1997) et des chercheurs en Sciences de l'Éducation (Linard, 1996 ; Beslile, 1996 ; Peraya, 2000 ; Meunier et Peraya, 2005) pour évoquer le lien social médiatisé dans une perspective éducative. Dans un second temps, nous nous attachons à définir les différentes structures sociales émergentes en ligne. Pour cela, nous précisons les propriétés des collectifs qui se cristallisent sous différentes appellations au sein de réseaux numériques, les réseaux sociaux et les communautés en ligne. La force du lien social y sera discutée en tant que processus de médiation sociale à l'origine de ces regroupements.

[23]Mais il ajoute qu'Internet suppose le sacrifice du corps et la collectivisation des consciences. Il constituerait ainsi une véritable menace pour le lien social, car cette société mondiale de l'information « en rupture » avec les fondements de nos anciennes cultures, est porteuse de risques majeurs de massification, d'une collectivisation où l'homme perdrait son humanité et serait finalement condamné à l'isolement » (page 20, Ferrary et Pesqueux d'après Breton, Le culte de l'Internet, une menace pour le lien social ?, La découverte, 2000). Vision bien pessimiste et extrémiste qui est à l'inverse du concept de retribalisation et de village global de McLuhan (individualités se remarquent au sein de l'espace global, d'où la notion de village choisie par McLuhan).

1.3.1 Le lien social médiatisé par le lien technologique

1.3.1.1 Le lien social, définition et dynamique

Le terme de lien social, au cœur de notre problématique, est polysémique. C'est un mot qui apparaît dans de nombreux discours (philosophique, sociologique, économique, politique, psychologique). Nous tenterons de lui attribuer notre propre définition en regard du contexte d'étude qui est le notre.

Si l'on se réfère à une approche sociologique classique, le lien social pourrait être défini comme un ensemble de forces (analysant des rapports dynamiques), de caractéristiques (décrivant des traits) ou de mécanismes (étudiant les interactions) qui permettent de relier les individus entre eux et, simultanément, de rattacher chaque individu à une collectivité. Le lien social décrit le mode selon lequel un individu invente en même temps qu'il reproduit son intégration dans les groupes auxquels il participe. Sous cet angle, les théories de la sociologie classique méritent un détour pour appréhender quelle place occupe le lien social dans la compréhension des phénomènes sociaux. Pour Durkheim (1977) ou Simmel (1979) - habituellement qualifiés de pères fondateurs - la problématique centrale consiste à s'interroger sur le fait que les hommes vivent ensemble et tissent des relations entre eux qui peuvent prendre la forme d'un groupe, d'une communauté ou d'une société. Imprégnés de la pensée positiviste, ces sociologues recherchent les facteurs d'ordre et de cohésion des relations qui s'établissent entre les hommes : l'équilibre social ou encore « la cohésion sociale » constituant l'hypothèse de base partagée. Le lien social entre les individus s'appuie sur les similitudes qu'ils peuvent reconnaître de façon

plus ou moins intuitive.

Cet équilibre dépend de deux ordres de variables. En premier lieu, la cohésion des rapports établis entre les membres d'un groupement humain définit la nature du lien social. En second lieu, la cohérence et la stabilité des représentations collectives circonscrivent les caractéristiques du lien moral.

Sur cette base commune, des analyses singulières permettent d'appréhender la construction de la structure sociale : les interactions individuelles dans le groupe (Simmel, 1979) ou le rôle de la conscience collective dans la constitution du lien social (Durkheim, 1977). Les travaux réalisés par ces sociologues convergent vers un constat qui associe un type de société (traditionnelle ou moderne) à un type de structure sociale (communauté ou société) dans laquelle se différencient les relations sociales.

Goffman (1974), dans la lignée de Simmel, s'interroge plus spécifiquement sur les interactions en face à face dans les cadres naturels -par opposition à artificiels. Son approche micro-sociologique nous apporte de nombreux éléments de compréhension sur les interactions sociales. Tout d'abord, sur son objet d'étude, les propriétés rituelles des personnes. Celles-ci sont faites « *des regards, des gestes, des postures que chacun ne cesse d'injecter, intentionnellement ou non, dans la situation où il se trouve* » (1974, page 7). Son autre objectif est de révéler l'ordre comportemental qui existe en tout lieu fréquenté, public, semi-public ou privé grâce à l'analyse ethnographique. Il en appelle ainsi à une « sociologie des circonstances » (op cit). Il place la notion de « l'engagement » au coeur des interactions. L'engagement est défini comme le fait de « *maintenir une certaine attention intellectuelle et affective, une certaine mobilisation des ressources psychologiques* »

pour l'objet officiel de l'interaction (cité par Nizet et Rigaux, 2005, page 38). La double composante de la règle fondamentale de l'interaction vise ainsi soi-même et autrui. Se constituent des « les rites d'interaction » qui sont définis comme des actes formels et conventionnalisés par lequel un individu manifeste son respect et sa considération envers un objet de valeur absolue, à cet objet ou à son représentant (Nizet et Rigaux, 2005, page 34). Les rites sont notamment composés des « échanges réparateurs ». Ces derniers sont fondamentaux dans le cadre des actions quotidiennes. Les formes que prennent les échanges réparateurs « sont hautement ritualisées » (Nizet et Rigaux, 2005, page 46). Ils sont constitués de relations interpersonnelles « excusez-moi, je vous prie » ou de l'échange de cadeau, de carte de visite etc.

Dans notre contexte propre aux échanges virtuels, nous devons nous ré-interroger sur la nature des rites d'interaction et des échanges réparateurs. Sont-ils de même nature à distance comme en face à face ? L'ordre social, qui génère l'interaction selon Goffman (à travers les rites et des règles), est-il différent dans les situations de travail en face à face et à distance ?

Avant d'étudier les particularités du lien social médiatisé par les outils informatiques, il convient de préciser une dernière approche sociologique qui met à jour la dynamique du lien social. L'analyse dynamique du lien social qui tisse les relations interpersonnelles a été étudiée par le sociologue Granovetter (1973).

La force d'un lien représenté par un arc entre deux individus, est une combinaison de la quantité de temps passé ensemble, de l'intensité émotionnelle et de l'intimité d'une relation, et des services réciproques qui ca-

ractérisent ce lien (les liens sont supposés positifs et symétriques). Comme le soulignent Degenne et Forsé (1994, page 128), à cette liste pourrait être ajoutée la multiplicité des contenus des échanges entre personnes. Du point de vue statistique qui est prédominant dans l'approche sociologique de Granovetter (1973) et de ses successeurs, un lien fort peut être aussi caractérisé par la mesure de la fréquence des interactions qu'il permet. Les liens forts sont alors ceux dont la fréquence des interactions est au-dessus de la moyenne, alors que les liens faibles sont ceux dont la fréquence est au-dessous.[24] Pour Granovetter, les liens forts ont tendance à devenir transitifs[25]. De ce fait, la multiplication de l'interaction entre deux individus a tendance à faire croître les interactions avec les autres agents qui ont un lien avec l'un, l'autre, ou les deux de ces individus. Dans ce cas, la transitivité des liens forts tendra à se développer. Si les liens forts ont tendance à devenir transitifs, le risque est plus grand si l'information se trouve confinée dans de petits groupes d'individus. En conséquence, il est peu probable que l'information circule (ou circule rapidement) au-delà de ces petits groupes relativement isolés. Face au problème de la tendance à la transitivité des liens forts, la force d'un lien faible vient de ce qu'il sert de pont entre deux groupes[26].

[24]Cette approche statistique est limitée. Un lien fort, porteur d'amitié, peut se concrétiser en très peu de liaison. Dans ce cas, la fréquence de l'interaction n'est pas forcément proportionnelle à la force des liens.

[25]Sous certaines conditions, il est possible de montrer que lorsqu'un lien fort lie deux individus, toute tierce personne liée par un lien fort à l'un de ses deux individus, est susceptible de développer un lien avec l'autre.

[26]Un pont est une arrête dans un graphe qui constitue le seul chemin possible pour réunir deux sommets (deux individus). Selon Granovetter, le problème est que dans les grands réseaux sociaux, il est peu probable qu'un lien particulier constitue le seul chemin réunissant deux individus. C'est ainsi que l'on crée la notion de pont local (le plus court chemin, autre qu'un lien fort, pour aller d'un individu à l'autre du réseau social). Ils sont ainsi souvent plus nombreux. C'est pourquoi la suppression d'un lien faible engendre alors en moyenne une réduction plus importante dans les probabilités de transmission que celle d'un lien fort. Un message peut atteindre un plus grand nombre de personnes

Toutes ces analyses sont aujourd'hui re-questionnées dans le contexte particulier du lien social médiatisé par les machines numériques. Deux types de discours semblent se dégager sur la médiation humaine[27] prise en charge par l'interactivité des logiciels et des machines.

1.3.1.2 Le lien social médiatisé

Si l'on essaie d'analyser le lien social par rapport aux changements qui seraient induits par les nouvelles technologies de l'information, plusieurs approches se confrontent : les optimistes (Lévy, 1997 ; Sue, 2001) et les réservés (Linard, 1996, Beslile, 1996).

La vision de Levy (1997) semble emprunt d'idéaux. Il pose l'apprentissage réciproque comme médiation entre les hommes, les identités devenant des identités de savoir. Pour lui, l'économie tournera autour de ce qui ne s'automatisera jamais complètement : la production du lien social, le relationnel. Il se réfère en cela à la vision du Mouvement des Réseaux d'Echange Réciproque des Savoirs (MRERS).

> « *La déterritorialisation (du cyberespace) suscite une véritable industrie de la restauration du lien social, cette ingénierie du lien social est l'art de faire vivre des collectifs intelligents et de valoriser au maximum la diversité des qualités humaines.(...) Au delà d'une indispensable instrumentation technique, le projet de l'espace du savoir incite à réinventer le lien social autour de l'apprentissage réciproque,*

et parcourir une distance sociale plus importante, quand il passe par des liens faibles plutôt que forts. Cela est logique, car compte tenu de la transitivité des liens, des individus transmettent l'information à leurs proches, chaque proche la recevant plusieurs fois, jusqu'à ce que l'incitation à transmettre s'amenuise. C'est pourquoi de nombreuses recherches concluent à la nécessité de maximiser le nombre des liens faibles.

[27] La médiation humaine signifie dans notre recherche les échanges humains, l'interaction.

de la synergie des compétences, de l'imagination et de l'intelligence collective (Lévy, 1997, page 45) »

Or, la distance peut aussi rompre le lien avec le réel, le corps, la discussion, voire, les rites d'interaction (définis par Goffman comme étant en face à face).

Selon le sociologue Roger Sue (2001), s'il y a un tel boom de la communication, de l'Internet, du portable, c'est qu'il y avait un besoin social important.

« *Ces technologies ne sont pas n'importe quelles technologies. Ce sont des technologies de réseau. Pas de centre, pas de majorité. Tout le monde est récepteur et émetteur. Elles reflètent une nouvelle forme de rapport social. L'Internet est une belle métaphore du nouveau lien social. (Sue, 2001, page 8)* »

Dans une perspective éducative, les propos sont plus réservés. Si les modalités d'échanges sont nombreuses via ces outils technologiques : actions de formation sur l'Internet, groupe de travail pluridisciplinaire ou transversal, retour d'expérience, tutorat, coaching etc., cela ne signifie pas que la qualité de l'interaction et de la relation pédagogique en sera meilleure. En effet, les Technologies de l'Information et de la Communication éducatives sont avant tout des technologies visant à faciliter l'accès en améliorant le transport, la transmission et la circulation de l'information. Les technologies informatiques en réseau ne peuvent ainsi pas prétendre assurer à elles seules la médiation psychologique et sociale qui aide les sujets à transformer l'information en connaissances personnelles et soutenir efficacement les épreuves de transformation de soi impliquées par l'aventure d'apprendre (Beslile, 1996 ; Linard, 1996).

> « *Si les dispositifs apportent de réels gains de confort, de facilitation, d'efficacité et de satisfaction, l'interactivité technologique ne remplace pas l'interaction pédagogique. (Beslile & Linard, 1996, page 3)* »

Linard (1996) porte une appréciation plutôt réservée sur la capacité des dispositifs de formation à médiatiser technologiquement des processus d'apprentissage relevant de la médiation humaine. Elle décèle un certain nombre de risques sociaux à l'usage des technologies. Pour elle, « *apprendre à penser avec des machines qui ne pensent pas* » a des limites, tout simplement, parce que « *l'ordinateur ne peut modéliser que la seule composante logico-rationnelle de la démarche de l'apprenant* ». Ajoutons que cela dépend aussi de la logique du concepteur du logiciel ou du dispositif mis en place intentionnellement par l'enseignant. Linard (1996) précise que la médiatisation technique (qui vise à instrumenter des opérations par des outils) ne peut ainsi ni remplacer ni garantir la médiation humaine (qui vise à aménager une conciliation en vue d'une décision motivée entre points de vue plus ou moins antagonistes). Ce qui ne l'empêche pas, si l'on sait l'exploiter, d'enrichir de manière considérable l'exercice de la pensée naturelle en mettant au clair certains de ces mécanismes.

> « *Si les nouvelles technologies intellectuelles dans le traitement du seul aspect rationnel et technique du réel n'est pas rééquilibrée par des rapports interpersonnels et des contacts soutenus avec le réel sensible, elles risquent d'entraîner une détérioration en chaîne du tissu d'expérience affective et relationnelle qui est au fondement de l'intelligence, de la connaissance et de la vie sociale humaine. (Linard, 1996, page 186)*

C'est pourquoi il est nécessaire de redoubler d'attention sur l'interac-

tion pédagogique, notamment au niveau du tutorat, et bien souvent des séances en présentiel. En effet, le réseau augmente les outils de communication disponibles (messagerie électronique, chat, forum) et l'interactivité, ainsi que la facilité à échanger, mais n'améliore pas forcément la qualité de l'interaction humaine. Bellier (2001) est une des rares à préciser que si l'échange est moins riche affectivement et émotionnellement qu'en face à face, il est plus propice au développement des compétences professionnelles dont le pragmatisme est toujours un critère de performance.

> « *Plus ciblée, plus économe, plus opératoire cette médiation ne nous semble pas moins efficace. (Bellier, 2001, page 36)* »

Revenons sur la notion de médiation et médiatisation que nous venons d'évoquer.

1.3.1.3 La dialectique médiatisation/médiation

Pour Peraya (2000), l'antagonisme médiation versus médiatisation est subtil car tout acte d'enseignement/apprentissage relève d'un processus communicationnel.

> « *Toute forme de communication se fonde sur un système de représentation et donc qu' il n'y a de communication que médiatisée. (Peraya, 2000a, page 19)* »

Le langage verbal, dit naturel, n'est pas comme on pourrait le penser l'expression immédiate et transparente de notre pensée. Il n'existe donc pas de communication non médiatisée.

> « *Les processus de médiatisation et de médiation portant respectivement sur les contenus et la relation sont une conséquence de la*

> *rupture spatio-temporelle propre à l'enseignement à distance et de la désynchronisation fondamentale entre les activités d'enseignement et le processus d'apprentissage. (Peraya, 2000a, page 21)* »

Peraya (2005) utilise le terme de « dispositif techno-semiopragmatique » pour bien mettre en évidence sa double nature communicationnelle et formative. Il distingue la notion de communication médiatisée de la notion de médiatisation.

> « *Nous garderons l'expression de communication médiatisée pour désigner toute forme de communication utilisant un dispositif technologique - un média quel qu'il soit- par exemple une émission de télévision (...) une séance de classe virtuelle, un forum de discussion etc. Nous conserverons le terme de médiatisation pour désigner le processus de création de tels dispositifs, processus dans lequel la scénarisation occupe une place importante. (Meunier & Peraya, 2005, page 413)* »

La médiatisation réfère ainsi au processus de scénarisation de contenus à travers un artefact technique qui est un dispositif médiatique. Pour conclure, nous prenons parti pour le point de vue de Peraya qui se situe dans la non exclusion de l'un par rapport à l'autre.

> « *La médiation s'oppose à la médiatisation mais en constitue aussi l'indispensable complément. (Peraya, 2000a, page 21)* »

Dans son dernier ouvrage, il attire l'attention sur le fait que la médiatisation n'a pas une nature uniquement technique (c'est avant tout une instrumentation), et que la médiation peut avoir différentes formes : médiation sensori-motrice chère à Piaget, la médiation sociale emprunte de Vygotski

et la médiation sémiotique (rapport entre la pensée et les signes) (Peraya, 2005, pages 414-417).

Pour la suite de ces recherches, nous précisons ainsi que :

- la communication directe homme/machine à travers les dispositifs médiatiques relève de l'interactivité (essentiellement fonctionnelle).
- la communication tuteur/apprenant en présentiel relève de l'interaction humaine donc de la médiation sociale,
- cette même relation à distance, dès lors qu'elle s'établit au moyen de média (téléphone, messagerie électronique, forum, etc.), relève de la médiatisation ; on serait tenté de dire interaction médiatisée ou communication médiatisée (Peraya, 2005).

Le *lien social* se caractérise ainsi dans cette recherche par toutes les formes d'interactions sociales pouvant intervenir entre un apprenant et un tuteur ou entre apprenants (pairs), en face à face comme à distance. Le *lien social médiatisé*, s'entend comme toutes formes d'interactions sociales médiatisées par les machines numériques via un dispositif médiatique.

Aujourd'hui, le lien social médiatisé par les outils de communication existants sur l'Internet donne naissance à diverses formes de collectifs qui émergent en ligne. Celles-ci sont étudiées dans le chapitre suivant.

1.3.2 Structures sociales émergentes

L'appropriation sociale des technologies se concrétise sous diverses formes de rassemblement dans le cyberespace, rassemblées sous l'appellation : communautés en ligne, ou communautés virtuelles (Henri et Pudelko, 2006, page 105). Bien que les courants de recherches soient apparus dans les années 90 (*op. cit.*), le terme aurait été introduit par les créateurs

d'Arpanet et défini comme un groupe communiquant par télématique et intérêt commun (Licklider et Taylor, 1968, cité par Henri et Pudelko, page 105). En fait, de nombreux modes de collectifs ont émergé : les réseaux sociaux et les communautés.

1.3.2.1 Amalgame entre formes, forces et structures

Si l'amalgame est souvent fait entre les réseaux et les communautés dès lors qu'ils émergent en ligne, c'est surtout parce que ces deux notions font intervenir le même sentiment d'appartenance communautaire. Cet amalgame est renforcé par un flou généré par la virtualité du cyberespace[28]. Cette dimension communautaire, fondée sur le lien social médiatisé, est multiple (voir la subsection 1.3.2.4) : un individu appartient à une communauté s'il peut se situer par rapport aux autres acteurs, s'il peut interagir avec ses pairs et éventuellement s'il peut tenir un rôle particulier dans la communauté.

Cette dimension communautaire se décline ainsi sous la forme d'un réseau ou d'une communauté selon la force des liens sociaux qui sont observés.

- Le réseau qui permet la transmission de ressources matérielles ou informationnelles portées par des ressources relationnelles (Lemieux, 1999).
- La communauté existe si les membres partagent un « ensemble d'évidences et de pratiques culturelles communes » (Zarifian, 1996).

Les liens sociaux seraient ainsi plus faibles dans les réseaux que dans les

[28]Est virtuel ce qui existe en essence, et non en réalité (Lévy, 1997). D'où le « flou » associé cyberespace, déterritorialisé (*op. cit.*). Les réseaux et communautés virtuels se situent ainsi au delà des contraintes de l'environnement physique.

communautés car il y s'agit essentiellement de faire circuler l'information (Ferrary et Pesqueux, 2004, page 165).

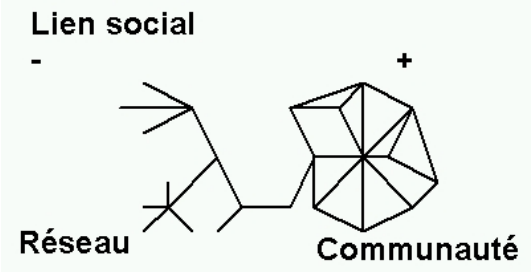


FIG. 1.3: Réseau et communautés

En revanche, la caractéristique essentielle d'une communauté serait « la force du lien social qui unit ses membres ayant un centre d'intérêt partagé » (Henri et Pudelko, 2006, page 107). Ferrary et Pesqueux (2004), qui se sont intéressés à la dynamique des réseaux sociaux sur Internet, précisent que les liens forts[29] sont une des conditions d'existence de la communauté.

> « *Les liens sociaux forts sont le ferment d'un groupe social porteur d'une identité forte car la multiplicité des échanges sociaux est la condition de l'émergence d'une identité sociale. L'existence de ces liens favorise l'existence de cliques et de communautés qui sont des groupes sociaux dont les membres sont unis par des échanges sociaux nombreux. (Ferrary & Pesqueux, 2004, page 164)* »

C'est aussi ce que Anis (1998) appelle les « usages horizontaux de discussion » au sein des listes de discussions étudiées. A l'inverse, les liens faibles (vertical informationnel pour Anis, 1998), correspondent à de l'échange d'informations (par exemple un message envoyé à une liste de diffusion).

[29]Rappelons que les liens sociaux forts correspondent à des relations sociales fréquentes, durables, interpersonnelles avec un engagement émotionnel fort.

Il convient d'ajouter qu'en réalité (voir les résultats de l'étude de terrain dans la section 6.3, il n'est pas facile de départager le type de lien social qui est vécu par les membres. Ceci implique que les frontières entre toutes les structures sociales en ligne ne sont jamais clairement définies. La sociologie des réseaux sociaux met en évidence la transitivité des liens sociaux, ce qui explique la dynamique de ces liens. En effet, la nature du lien social (fort, faible, virtuel) n'est pas figée et la densité évolue dans le temps au gré des circonstances, des centres d'intérêt (Ferrary et Pesqueux, 2004).

> « *La réalité sociale est une alternance de liens forts et de liens faibles qui, à un niveau plus général, fait apparaître la société dans son ensemble comme étant composée d'une multitude de communautés unis par des liens forts et plus ou moins reliées par des liens faibles. (Ferrary & Pesqueux, 2004, page 169)* »

Le maillage social tend à constamment varier. Les réseaux peuvent ainsi se transformer en communauté et vice versa, disparaître, re-émerger selon les circonstances et les acteurs. Ainsi, un réseau de pratique peut se transformer en une communauté de pratique. Cette transformation peut être temporaire, ou vécue par certains membres actifs. Au delà de cette dynamique, nous pouvons nous interroger sur les caractéristiques structurantes des réseaux et des communautés virtuelles.

1.3.2.2 Les réseaux sociaux

La notion de « réseau » connaît en sciences sociales un succès grandissant depuis quelques décennies (alors que les années 80 étaient centrées sur des organisations hierarchiques, ou verticales, les années 90 sont marquées par la volonté de s'organiser en réseau, dans des modes d'organisa-

tion plus horizontaux). La sociologie des réseaux sociaux prend pour objet d'étude non pas les caractéristiques des individus, mais les relations entre ces individus et les régularités structurales naissantes. Les travaux dans ce domaine visent à détecter, comprendre et expliquer pourquoi ont lieu des changements au niveau de la structure (Ferrary et Pesqueux, 2004).

Dès à présent, précisons la différence qui peut être effectuée entre réseaux sociaux et réseautage (ou « social networking »). Ces derniers sont des sites de mise en réseau. Par exemple, le site pionnier Friendster (Qui sont les amis de mes amis ?), LinkedIn ou Viaduc pour la recherche de partenaires industriels. Dans le monde de l'entreprise, Spoke est un produit professionnel permettant de cartographier automatiquement les contacts à partir d'analyses des messages électroniques. Leur but est de reproduire sur le web les modes d'interactions et d'échanges qui prévalent entre amis, jusqu'au « dating ». Les réseaux sociaux constituent quant à eux une véritable communauté scientifique, théorique et maintenant de plus en plus pratique, avec la facilitation des outils informatiques.

Perriault (1986) situe à la fin du XXème siècle l'émergence des technologies et du travail en réseau « multipolaire » (Charlier et Daele, 2006, page 87). Il détermine plusieurs traits caractéristiques : les réseaux solutionnent les déséquilibres entre les détenteurs d'informations et ceux qui ne les ont pas. Ils permettent une relation 1 à 1 ou 1 à plusieurs, leurs structures sont auto-porteuses et auto-évaluatives et ils ont une mémoire collective répartie entre membres.

Pour mieux comprendre les conditions d'existence des réseaux en ligne, nous avons isolé trois critères (Bothorel et Marquois, 2006).

Les réseaux qui regroupent des milliers de personnes en ligne mettent

à l'avantage la démocratie participative qui les caractérise ; l'accent n'est plus sur les individus mais sur les relations qu'ils cultivent entre eux ; le sentiment d'appartenance à un groupe est alors **une des premières conditions d'existence de la culture de réseau**.

La deuxième condition d'existence est l'interopérabilité des outils et des technologies utilisés. Opérer en réseau implique des outils compatibles et interopérables. Si ce que l'on produit n'est pas utilisable à l'extérieur de notre réseau, l'intérêt pour les autres s'en trouvera radicalement réduit. Les outils de partage de fichiers (souvent nommés « pear to pear ») facilitent l'intégration de milliers de fichiers de tous types. Ils sont un bon exemple de l'interoperabilité des outils et des répertoires partagés.

La troisième condition d'existence est la reconnaissance mutuelle des membres d'un réseau.

> « *La culture de réseau favorise l'altruisme et le respect de l'intégrité de chacun de ses membres. Elle se manifeste en éducation, par la co-construction de bases de connaissances et d'information qui met en avant l'intercompréhension culturelle et linguistique et la transversalité des approches ; en affaires, elle produit des bases de données - livres blancs, études de cas, analyses, annuaires - dédiées aux professionnels dans leur domaine ; au niveau citoyen, elle aide à s'investir en local avec les personnes partageant des intérêts et prêtes à influencer le monde autour d'elles. (Bothorel et Marquois, 2006, page 4)* »

Le dynamisme des réseaux sociaux se développe autour d'une attention aux initiatives, d'une reconnaissance mutuelle et d'une confiance construite au fil des coopérations ou collaborations. On pense alors volontiers à l'aspect *communautaire* de ces réseaux de partage. D'ailleurs, les communautés

ne font-elles pas partie des réseaux sociaux (Ferrary et Pesqueux, 2004) ? L'aspect communautaire des réseaux a fait l'objet de nombreuses recherches en Sciences Sociales et en Sciences de Gestion notamment dans le champ du Management Stratégique (Wenger, 1998 ; Brown et Duguid, 2001 ; Wenger, Mc Dermott, Snyder, 2002 ; Rolland, 2006).

1.3.2.3 Les communautés en ligne

Bien avant l'apparition des premières communautés virtuelles, la définition de la notion de communauté a été recherchée, notamment en la distinguant de la notion de société (Tönnies, 1887 ; Durkheim, 1889). Plus tard (et encore aujourd'hui), la notion de communauté virtuelle n'est pas clairement définie (Marcoccia, 2003). Par exemple, la définition proposée par Reingold (1993) semble peu précise :

> « *Les communautés virtuelles sont des regroupements socioculturels qui émergent du réseau lorsqu'un nombre suffisant d'individus participent à ces discussions publiques pendant* assez de temps *en y mettant* suffisamment de coeur *pour que des réseaux de relations humaines se tissent au sein du cyberespace. (Reingold, 1993)* »

Devant la difficulté de définir cette notion, Kollock et Smith (1996) puis Preece (2000) ont préféré faire un tour d'horizon des caractéristiques clés à mettre en place et nécessaires (mais non suffisantes) au succès d'une communauté en ligne. Celles-ci sont :

- Le sentiment d'appartenance des membres (et corrélativement le sentiment d'exclusion)
- La possibilité pour les membres de construire leur identité dans la communauté

- L'importance de la dimension relationnelle des échanges
- L'intentionnalité du rassemblement
- Le partage des valeurs et l'éclosion d'une micro culture (Audran, 2006)
- L'émergence d'une histoire commune
- La durée des échanges
- L'existence de principes de pilotage des comportements des membres du groupe et de mécanismes de résolution de conflit dans le groupe
- La réflexivité du groupe.

A ces conditions nécessaires s'ajoute une condition suffisante : la construction identitaire de la communauté en ligne. Pour favoriser le contexte social de l'activité des communautés et de leur évolution, c'est à dire la construction identitaire de la communauté qui prend forme en une « micro culture » (Audran et Daele, 2006), Henri et Pudelko (2006, page 109) identifient trois composantes principales : les modalités de rassemblement au départ et deux processus à l'œuvre : le processus de participation et le processus de réification décrit par Wenger (1998). Ce processus est explicité à la section 3.3.2.1.

Nous retenons la définition proposée par Henri, Pudelko et Daele (2006) :

> « *Nous tenons pour acquis, d'une part l'existence des communautés constituées par des entités sociales actualisant les intentions et les finalités des individus, des groupes ou des organisations et caractérisées par des processus de participation et de réification et, d'autre part, la possibilité que l'existence des communautés dépende moins de la proximité spatiale ou temporelle de leurs membres que de leurs activités de participation et de réification qui se déroulent en tout ou*

en partie sur Internet. (Henri & Pudelko, 2006, page 128) »

Ces caractéristiques communes doivent s'appliquer à tout type de communautés, bien que celles-ci prennent différents profils, en ligne comme en présentiel d'ailleurs.

Henri et Pudelko (2006, page 115) distinguent quatre formes de communautés qui varient en fonction de la force des liens et de l'intentionnalité du rassemblement :

- Communauté d'intérêt : le contexte d'émergence est social (rassemblement autour d'un sujet commun) sans pour autant constituer une démarche collective (Benoît, 2000).
- Communauté d'intérêt finalisé : le contexte d'émergence est social, politique, centré sur un projet ou à un mandat (Fischer, 2001).
- Communauté d'apprentissage : le contexte d'émergence est éducatif (Lafferière, 2000 ; Henri et Pudelko, 2006).
- Communauté de pratique : le contexte d'émergence est professionnel (Wenger, 1998 ; Wenger, McDermott et Snyder, 2002).

Les communautés auxquelles nous nous intéressons sont les communautés de pratiques et les communautés d'apprenants.

1.3.2.4 Les communautés de pratique

Le « père » des communautés de pratiques, Wenger (1998), les définit ainsi :

« *Les communautés de pratiques sont constituées d'agents situés, notamment dans une même organisation, et appartenant au même métier. (Wenger, 1998, page 11)* »

Les pratiques dont il est question imbriquent des aspects professionnels mais aussi des aspects sociaux. Elles sont constituées par :

> « *des groupes d'individus qui ont une histoire commune interagissent fortement, partagent des connaissances et rencontrent des problèmes proches au sein d'une même organisation. (op. cit.)* »

Les communautés de pratique, tout comme les réseaux, sont caractérisées par trois dimensions : « un engagement mutuel, une entreprise commune, et un répertoire partagé » (Benghozi et al, 2001). Qu'elles soient formelles ou pas, elles sont auto-organisées et ses membres sont recrutés par cooptation (Wenger et Snyder, 2000).

En revanche, elles s'en distinguent par plusieurs phénomènes sociaux. Qui dit communauté, dit émergence d'une « micro-culture ». Les membres partagent « autre chose » qu'un simple objectif affiché, ils partagent des valeurs et par là-même génèrent une identité commune. Comme le rappellent Nonaka et Takeuchi (1995), en l'absence de référence à un partage de valeurs animant les membres de ce type de groupe, les modalités de la création de connaissance renvoient plus à une forme d'externalisation (de transformation de connaissances tacites en savoirs explicites) qu'à une structuration communautaire.

Certains auteurs apportent également des nuances quant à la nature des échanges codifiés entre pairs : les communautés peuvent avoir une structure hiérarchique bien définie, qui va à l'encontre de la démocratie participative vécue dans les réseaux. En effet, d'une part, comme le soulignent certains travaux sur les communautés de logiciels libres (Ferrary, 2004), la structuration hiérarchique et le respect d'une autorité procédurale réintroduisent des différences de statut entre les pairs ; D'autre

part les comportements induits par les règles forçent la révélation de certains aspects de l'identité ou de l'appartenance sociale des partenaires, et peuvent conduire à « multicanaliser » (utilisation de différents supports des échanges, y compris en dehors des TIC) et « multiplexer » (recours à différents registres de communication) les interactions entre les membres (Licoppe, 2002).

Pour définir les activités des communautés de pratique dans le temps, quelques travaux traitent de leur cycle de vie (Alon et al., 2004 ; Marcoccia, 2002 ; Wenger, 1998 ; McDermott, 2000) et de l'évolution des communautés (Gongla et Rizzuto, 2001). Ces travaux ont pour objet de comprendre pourquoi certaines communautés durent plus longtemps que d'autres ou pourquoi elles n'évoluent pas.

Mc Dermott (2000) identifie cinq phases dans le processus de développement d'une communauté (figure 1.4) : planifier, lancer, croître, soutenir, arrêter. Wenger, Mc Dermott et Snyder (2002) précisent par la suite cette dynamique en la décomposant en 5 étapes : potentialité, regroupement, maturation, organisation, transformation.

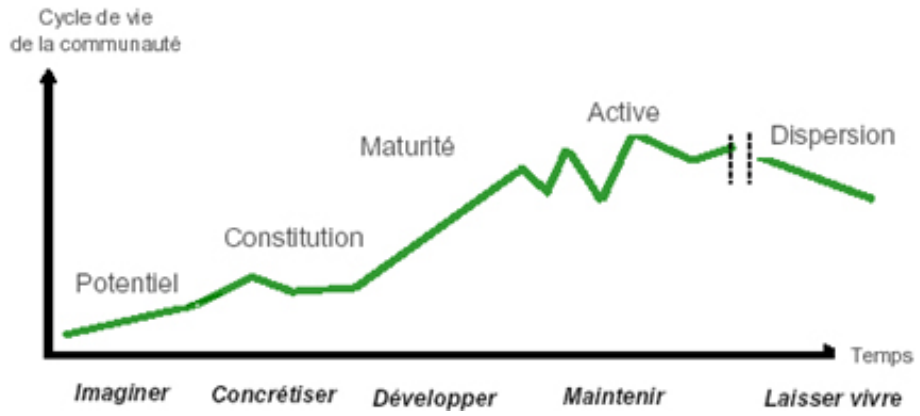


FIG. 1.4: Cycle de vie d'une communauté (Bothorel, inspiré de Wenger, 1998)

Plusieurs limites de ce modèle peuvent être discutées. Le caractère déterministe d'une succession de phases prédéfinies est un premier argument. Certes, toute communauté de pratique est destinée à s'éteindre ou à évoluer, mais l'enchaînement des cinq phases linéaires dans un ordre pré-défini est improbable. Dans une des rares études sur le processus de développement des communautés, Gongla et Rizzuto (2001) offrent une perspective nuancée des cycles de vie. Ils étudient soixante communautés chez IBM. Si elles traversent différentes phases, celles-ci ne sont pas forcément linéaires :

> « *Les communautés peuvent rester à certaines phases de développement et ne jamais évoler aux phases suivantes, elles peuvent avancer de phases ou reculer soudainement*[30]*. (Gongla & Rizzuto, 2001, page 846)* »

Leur processus est donc caractérisé par un enchaînement complexe, imprévisible, malléable (Ciussi, Rosner, Augier, 2006, page 5).

Tous ces éléments aident à constituer non pas la définition stricte d'une communauté de pratique, mais les propriétés de ses composantes : le partage de valeurs, le sentiment d'appartenance et les échanges codifiés entre pairs.

Afin de compléter notre étude sur les communautés, définissons à présent les communautés d'apprenants.

[30]Traduction de l'anglais : Communities may stay at certain stages, and not evolve to another level ; communities may move « backward and forward » between the stages ; communities may rest for extended periods at one stage and suddenly evolve quickly to another stage.

1.3.2.5 Les communautés d'apprenants

La communauté d'apprenants existe dans un contexte éducatif (Lafferière, 2000 et 2006 ; Henri et Pudelko, 2006 ; Bothorel et Marquois, 2006). Elle est formée par des élèves de la même classe ou d'une même année. Elle n'est pas pérenne puisqu'elle suit la durée d'un cours, d'un projet pédagogique ou d'une année (Henri et Pudelko, 2006, page 115). La création de la communauté naît de l'intention d'un enseignant de favoriser l'apprentissage par l'action, les projets collaboratifs ou toute pédagogie favorisant le processus de participation de l'élève (débats, conflits socio-cognitifs identifiés dans la section 3.3.1). De cet élément apparaît tout le paradoxe des communautés d'apprenants.

Elle ne peut être confondue avec les autres communautés, comme le souligne Henri et Pudelko (2006) car elle répond à des objectifs pédagogiques bien définis dans les programmes scolaires officiels. Elle est créée artificiellement par l'enseignant dans un but didactique.

D'où sa spécificité par rapport aux autres communautés : elle se doit d'émerger d'elle-même (être auto-organisée comme toutes les autres communautés), or, elle est intentionnellement créée par l'enseignant. Elle est un artefact[31]. La période d'activité ainsi que la nature des tâches pédagogiques sont prédéterminées par le concepteur du cours donc selon sa propre logique. Les membres ne sont pas « recrutés » par les pairs. De nombreuses caractéristiques des communautés en ligne ne sont donc pas applicables aux communautés d'apprenants. Peut-on d'ailleurs parler de communauté ? Ou comment faire émerger une communauté d'apprenants

[31] Le dispositif de formation en tant qu'artefact doit favoriser la création de situations d'apprentissage de façon intuitive. Ceci n'est pas sans rappeler les caractéristiques du lien technologique, artefact et intuitif évoqué dans la section 1.2.

dans un contexte éducatif composé de contraintes (dates, tâches, membres etc.) ? A quelles conditions ce contexte peut être le plus authentique possible pour faire émerger la communauté entre élèves qui se doit d'être auto-organisée ?

Cela pose la question du rôle de l'enseignant-tuteur. Jusqu'où doit-il ré-organiser le contexte éducatif et son dispositif d'enseignement ? S'il fixe trop de règles, elles risquent de ne pas laisser libre cours à la créativité des élèves, et s'il n'en donne pas assez, les élèves risquent de ne pas comprendre les tâches et de ne rien apprendre.

En d'autres termes, comment organiser le passage d'un réseau social à une communauté d'apprenants, de la façon la moins artificielle possible ?

Une autre question vient complexifier les propos. Celle de l'évaluation. Pour favoriser la construction identitaire d'une communauté, nous avons identifié que les membres doivent participer, partager des valeurs dans un lieu « virtuel » bien concret (répertoire ou application partagé (voir la section 1.3.2.4)). Par contre, nous pouvons nous interroger sur l'observation des membres qui consultent les répertoires ou applications partagés, mais qui n'y contribuent pas forçément (les communications peuvent se dérouler par téléphone, chat etc.). La difficulté pour l'enseignant est de prendre en compte ces communications non formalisées dans le cadre d'un cours. Le paradoxe réside dans le fait que ce sont souvent ces liens informels forts en négociation de sens et chargés d'affects qui sont constitutifs de l'émergence d'une micro-culture (Audran et Daele, 2006). Comment gérer ces interactions ? Doivent-elles être contrôlées, encouragées ou encore réprimandées dans un cours en ligne ? L'évaluation des communautés d'apprenants est ainsi complexe. Faut-il chercher à évaluer la participation de ce-

lui qui n'est qu'un « observateur » ? Le problème est accentué par la mise à distance. Si dans une classe, un enseignant peut interpeller un élève, à distance en revanche, il n'a aucun moyen de vérifier sa contribution si elle n'est pas écrite (tout au plus, l'enseignant peut trouver des statistiques de connexion aux différents outils). Comment optimiser la participation « spontanée et intentionnelle » des élèves pour faire émerger la communauté ?

Pour favoriser une communauté virtuelle d'apprenant, Bothorel et Marquois proposent des critères pratiques d'émergence de communauté d'apprenants (2006, page 6).

Il est nécessaire de :

- Pouvoir se situer par rapport aux autres apprenants (avancée dans le parcours de formation)
- Recréer les caractéristiques d'une classe en présentiel (promiscuité)
- Réduire le sentiment d'isolement
- Résoudre des problèmes techniques liés à l'utilisation d'outils et de services via Internet
- Se motiver
- Consolider l'apprentissage
- Partager les connaissances et les compétences
- Se réunir pour être reconnu de l'organisme de formations (institutionnalisation, souci de visibilité, de reconnaissance)
- Devenir une promotion d'étudiants
- Travailler en groupe.

Ces caractéristiques semblent pourtant génériques. Allons-nous pouvoir être plus précis suite à l'analyse de notre étude du terrain ?

1.4 Synthèse

Nous pouvons considérer le lien électronique comme un lien de « communalisation » (Weber, 1964, page 352). Le lien électronique constitue le nécessaire lien faible du processus d'apprentissage social qui permet la construction et la pérennisation de liens sociaux forts dans la réalité virtuelle et /ou la réalité physique.

1. Le lien technologique compose la toile, le web. Il est artificiel, conçu par la main de l'homme. Mais il constitue le lien faible (pour paraphraser Ferrary et Pesqueux (2004)) pré-requis pour pérenniser du lien fort entre individus. Cet artefact (lien technologique) est ainsi intuitif. Il ouvre la voie, au delà de l'interactivité machinique qui se limite aux fonctionnalités des logiciels et de la machine numérique, à l'interactivité intentionnelle et à un espace de signification et de communication partagé (composé de signes comme les textes, les images et.). C'est entre autre par le lien social que l'interactivité intentionnelle s'intensifie et se décuple (voir le cas du web art).
2. Le lien technologique est ainsi potentiellement porteur de lien social médiatisé par les outils de communications instrumentés. En effet, la proximité physique n'est plus une des seules conditions nécessaires à l'engagement émotionnel et à la socialisation des individus. Une nouvelle génération d'utilisateur est capable de vivre sa socialisation dans un espace virtuel (par exemple les sites de mise en réseau, de jeux en réseau, de Web Art) dans lequel le lien technologique peut être « porteur d'engagements émotionnels et de phénomènes sociaux au même titre que la vie sociale traditionnelle » (Ferrary et

Pesqueux, opcit). La nature des échanges en ligne peut tendre vers un lien social fort, voire une culture de partage et le développement d'une identité commune. D'où les concepts de micro-culture (Audran et Daele, 2006) et de retribalisation (McLuhan, 1964) conjuguées au mode virtuel.

3. Des structures sociales qui existaient dans la réalité physique émergent alors dans la réalité virtuelle : les réseaux sociaux et les communautés en ligne (elles-mêmes divisées en quatre types : la communauté d'intérêt ou d'intérêt finalisé, la communauté de pratique et la communauté d'apprenants (Henri et Pudelko, 2006)).

4. Le débat qui oppose « lien faible » et « lien fort » n'est pas recherché, dans la mesure où ils constituent deux dimensions « interagissantes » d'une même réalité sociale à laquelle appartiennent les individus. La place de chacun des deux liens sera à étudier dans l'étude du terrain comme deux vecteurs complémentaires de l'information et de la communication.

5. Dans un contexte éducatif, la communauté d'apprenants est à rechercher si l'objectif formel d'une situation pédagogique est l'apprentissage social (Henri et Pudelko, 2006). Mais le paradoxe de la commmunauté d'apprenants réside dans le fait que son émergence est « planifiée » par l'enseignant-tuteur dans un but didactique (à travers des dates, des activités, l'imposition des membres par classe ou année). Elle est construite artificiellement alors qu'elle doit émerger de l'activité de ses membres et être auto-régulée (comme les systèmes organiques vivants).

Quelles résonances peuvent avoir ces réflexions dans une démarche empirique ? C'est l'objet de notre deuxième section. Notre terrain d'étude est le CERAM Sophia Antipolis, école de commerce dans l'Enseignement Supérieur dans le sud de la France.

CHAPITRE 2

DYNAMIQUE DANS UN CAMPUS VIRTUEL

Il devient de plus en plus clair que la technologie, en elle-même et par elle-même, ne modifie pas directement l'enseignement ou l'apprentissage. En l'occurrence, l'élément déterminant, c'est la manière dont la technologie est incorporée dans la démarche pédagogique.

(Laferrière, Bracewell, & Gregoire, 1996, page 3)

Sommaire

2.1 Introduction 77

2.2 Enjeux pédagogiques et économiques 80

2.2.1 Enseigner ou Faire Apprendre à distance ? 80

2.2.2 Contexte économique 93

2.3 Terrain de recherche : le CERAM 100

2.3.1 Présentation 101

2.3.2 Etudes sur les interactions : 2003-2006 107

2.4 Synthèse 132

2.1 Introduction

L'introduction de plus en plus généralisée des technologies informatiques en réseau dans l'enseignement supérieur entraîne des modifications profondes sur les pratiques sociales des étudiants dans les environnements virtuels. Pourtant les chercheurs sont de plus en plus conscients de la complexité quant à l'intégration des outils en réseau synchrones et asynchrones dans un dispositif pédagogique (Lafferière, 2001).

De nombreuses questions subsistent sur les pratiques actuelles des apprenants communiquant à distance dans un dispositif pédagogique. Pourquoi, par exemple, certains forums ont du mal à être adoptés par les apprenants dans un cours en ligne, alors que la plupart d'entre eux communiquent fréquemment avec ces mêmes outils dans la vie de tous les jours ? Un sondage réalisé au CERAM Sophia Antipolis en 2006 précise que 77% des étudiants utilisent les chat très fréquemment (2-5 fois par semaine) ou tous les jours alors que 23% utilisent les forums des cours régulièrement. 24% sont inscrits à un site de réseautage[1].

Quels sont les enjeux dans notre contexte d'étude ? C'est à dire dans un campus virtuel de l'Enseignement Supérieur où la formation initiale s'organise souvent en dispositifs hybrides (Charlier, Deschryver, Peraya, 2005) [2] articulant présence et distance et supportés par les technologies numériques et du réseau. Les questionnements sont d'autant plus impor-

[1] L'échantillon (138 répondants) précise qu'il ne communique pas plus sur les forums de la plate-forme car ils sont publics et contrôlés (40% des réponses), peu séduisants (37% des réponses), pas pratique (20% des réponses). Dans la question ouverte (« *Pourquoi ne pas plus utiliser les outils de la plate-forme ?* », les réponses sont : « *pas le temps, pas le but de la plate-forme, otre choz a faire etc., lié au cours, pas à la mode* ».

[2] L'hybridation (formation mixte, panachée ou en anglais blended learning) « désigne donc des modes de formation à la croisée entre distance et présence : ils juxtaposent et parfois intègrent certaines modalités propres à chacun de ces deux types de formation ».

tants que les technologies informatiques en réseau, spécifiquement dans la presse, sont souvent accompagnés d'un discours qui les présente comme la solution miracle.

> « *Le registre passionnel qui entoure ce sujet, conjugué au sentiment d'urgence véhiculé par la sphère sociale, compliquent encore la tâche du chercheur. Il semble nécessaire, dans un premier temps, de s'attacher à questionner les situations de terrain en s'intéressant simultanément à l'impact des nouvelles technologies sur les pratiques éducatives et à la manière dont ces pratiques investissent les technologies. (Audran, 2000b, page 64)* »

Ce chapitre se propose d'éclairer, dans un premier temps, les enjeux pédagogiques et économiques de l'introduction des technologies informatiques en réseau dans l'enseignement. Dans un second temps, de s'initier, tel un anthropologue du monde virtuel, aux pratiques d'un campus en particulier, Webintec[3], portail pédagogique du CERAM Sophia Antipolis, qui regroupe près de 2000 utilisateurs et qui existe depuis bientôt 6 ans. Nous avons ensuite isolé trois projets portant sur nos questionnements sur la nature du lien à distance.

Avant d'en définir quelques contours, une précision sur le vocabulaire employé s'impose pour trois notions qui vont être évoquées dans ce chapitre : le e-learning, l'enseignement à distance et le tutorat.

Le terme « **e-learning**[4] » désigne, dans cette thèse, les processus de formation ayant recours au réseau Internet. Ils peuvent comprendre l'usage

[3]Portail personnalisé à partir de la plate-forme d'enseignement collaboratif DOKEOS disponible sur http ://www.dokeos.com

[4]Sa traduction française « eformation » tarde à s'implanter dans le vocabulaire courant. Ce sera ainsi le terme anglais « e-learning » qui sera employé dans cette thèse.

des plates-formes d'enseignement pour la gestion de tout ou partie des activités de formation ou d'enseignements. Nous emploierons également le terme « environnements d'apprentissage informatisés » (Salomon, 1992, page 251), moins vague que le terme e-learning. Salomon les définit comme un« tout » intégrant les activités d'apprentissage, les interactions interpersonnelles, l'exploration hypertextuelle au sein d'un mouvement d'auto organisation perpetuel.

Précisons également notre choix pour le terme dispositif « **d'enseignement à distance** » qui semble plus s'appliquer à la formation initiale que le terme « formation à distance » (FAD, FOAD) qui se réfère généralement à la formation continue. Le terme enseignement à distance, employé par Keegan (1980, page 33), dans son article « On defining distance education » symboliserait une séparation spatio-temporelle entre l'enseignant et l'étudiant, une organisation pédagogique, une utilisation des moyens techniques pour relier l'enseignant de l'étudiant et véhiculer le contenu pédagogique.

Dernier point sur le terme « **tuteur** » qui peut prendre différents sens selon la définition de Cross dans le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (1998, page 1069)[5]. Le concept du tuteur implique une relation inégale entre une personne adulte et une autre personne nécessitant un soutien. C'est en ce sens que nous employons ce terme dans un dispositif d'enseignement à distance le tuteur étant un accompagnateur aux différentes fonctions tutoriales[6] qui apporte de l'aide individualisée à l'apprenant se formant à distance.

[5]Provenant du latin « tutor » qui signifiait défenseur, protecteur, gardien, il peut être un « adulte qui assure une tutelle, c'est à dire qui est à la charge, conformément à la loi, de prendre soin de la personne et des biens d'un mineur ».

[6]Étudiées par Barbier, 1996

Revenons à présent sur notre recherche et notamment sur les enjeux de l'introduction des technologies informatiques en réseau.

2.2 Enjeux pédagogiques et économiques

De nombreux enjeux attendent les enseignants et concepteurs de cours en ligne lorsqu'ils doivent concevoir des situations pédagogiques favorisant l'apprentissage social dans les campus virtuels.

En effet, quel équilibre est à rechercher entre l'apprentissage social, l'apprentissage individuel, les modalités pédagogiques correspondantes, l'environnement technologique (l'usage des outils) et l'environnement externe (le contexte de formation, les moyens financiers associés etc.). Deux enjeux sont explicités : le premier relève de l'environnement interne des campus virtuels (complexité de *faire apprendre* à distance (Jacquinot, 1993 et 1999, Charlier et al, 2005) dans les environnements d'apprentissage informatisés (Collins et al., 1991 et 1994 ; Salomon, 1992 ; Wilson, 1995) et le second relève de l'environnement externe (comment intégrer les modalités pédagogiques favorisant l'apprentissage social dans un contexte d'industrialisation de la formation (Choplin et Jacquinot, 2002).

2.2.1 Enseigner ou Faire Apprendre à distance ?

L'enseignant ou le concepteur des activités en ligne doit créer des dispositifs de formation afin de favoriser les processus d'apprentissage des apprenants. Mais la tâche n'est pas si simple qu'il y paraît dès lors que ces dispositifs sont médiatisés et mis en ligne sur les campus virtuels. En effet, cela implique la création de scénarios ou des ingénieries pédago-

giques centrées sur des tâches plus ou moins collaboratives entre élèves, l'intégration de dates butoires et des règles très précises sans lesquelles ni l'interaction, ni les tâches n'auraient lieu. Mais quel est l'équilibre entre le caractère formel des activités en ligne planifiées par l'enseignant, et le lâcher-prise nécessaire à l'appropriation des élèves d'un travail qui est le leur. Quelles modalités pédagogiques choisir ?

Ensuite, l'enseignant ou le concepteur du cours doit maîtriser l'usage des outils synchrones et asynchrones en fonction des stratégies de collaboration. De récentes études laissent apparaître que la majorité des échanges observés dans les forums de cours en ligne sont des interactions de type linéaire centrées sur de l'échange d'informations (questions d'organisation ou encore d'évaluation). Les échanges-débats de type socio-cognitifs ou socio-affectifs existent, mais ils sont souvent minoritaires (Lafferière, 2006 ; Audran, 2006 ; Simonian et Ciussi, 2004 ; Georges, 2005). Paradoxalement, ce sont ces derniers échanges qui participent à la construction identitaire des communautés d'apprenants (Lafferière et Nizet, 2006 ; Henri et Pudelko, 2006 ; Audran et Daele, 2006, Ciussi et al, 2006). On peut ainsi se demander comment les enseignants peuvent favoriser la participation des étudiants vers des débats ou des activités en ligne afin d'encourager l'émergence de travail collectif, voire d'une communauté d'apprenants.

Comment les intégrer dans les différents environnements d'apprentissage disponibles sur les plate-formes d'enseignement à distance ?

2.2.1.1 Multiplicité des environnements

La caractéristique commune d'un campus virtuel est de se présenter comme un environnement unique et dynamique intégrant différentes fonc-

tionnalités ou dimensions ainsi que les outils correspondants (Peraya 2003, Salomon 1992, Collins et al 1994).

> « *Il s'agirait donc d'une plate-forme unique, intégrative, multidimensionnelle ou multifonctionnelle mettant à disposition des outils spécifiques susceptibles de réaliser les objectifs de base du projet de formation. On peut déjà avancer qu'il s'agira des fonctions d'information, de communication, de collaboration de gestion et d'apprentissage. (Peraya, 2003, page 84)* »

Un campus virtuel serait ainsi un dispositif médiatique unique sous la forme d'une plate-forme d'enseignement à distance qui intègre la complexité du réseau dans son architecture. D'où la différence avec les sites éducatifs qui sont des outils non intégratifs.

Salomon (1992) propose une définition des environnements d'apprentissage informatisés à laquelle nous adhérons dans cette recherche car il les comprend comme un « tout » intégrant les activités d'apprentissage, les interactions interpersonnelles, l'exploration hypertextuelle au sein d'un mouvement d'auto organisation perpetuel[7].

[7] Extrait du texte original :

> « *Computer-based learning environments are not learning environments to which computers have been added. Nor are they environments that appear on computer screens. Rather, these are relatively new environments in which computer-afforded activities have been fully integrated into other activities, affecting them and being affected by them : recitation of isolated facts is replaced by exploration ; individual activities are replaced by team work around the computer ; the ping-pong-like pattern of communication between single students and teacher is replaced by intensive interaction among students ; discipline-based isolated curricula become integrated ; and meanings are socially negotiated and « appropriated » rather than handed down ready-made. (Salomon, 1992, page 251).* »

La dimension intégrative et multifonctionnelle des plates formes répond à la focalisation des théories de l'éducation[8] sur des pédagogies centrées sur l'apprenant. En effet, si l'apprenant construit ses connaissances à partir de l'information qu'il recherche, à travers ses expériences et par ses interactions avec le milieu, alors les plate-formes d'enseignement à distance semblent adaptées pour répondre à ces besoins pédagogiques : elles permettent, à travers de nombreuses fonctionnalités (intégrés au sein d'un même espace) de créer des environnements d'apprentissage[9] à l'intention des apprenants plutôt que d'utiliser des méthodes d'enseignement pour leur transmettre le savoir[10] (Collins et al 1994).

Cependant, la création de ces environnements d'apprentissage est complexe du point de vue des enseignants ou des concepteurs des cours en ligne.

Wilson (1995) mentionne deux problèmes reliés au concept d'environnement d'apprentissage. Le premier tient au fait que, du point de vue de l'enseignant ou du concepteur pédagogique, ces environnements semblent devoir demeurer flous, c'est-à-dire qu'un environnement propice à l'apprentissage ne pourrait pas être totalement prédéfini. Cependant, Wilson note que le travail de planification effectué par les concepteurs de tels environnements est tout aussi important que pour des situations d'apprentissage traditionnelles. Bien que l'effort ne soit plus mis à définir des stra-

[8]Cf. le courant constructiviste et les travaux de Piaget sur l'apprentissage de l'enfant (1999).

[9]Collins, Brown et Holum (1991) font référence à des « rich environments for active learning » (REAL), expression que l'on pourrait traduire par environnements riches pour un apprentissage actif. Dans ce type d'environnement, l'apprentissage est encouragé et soutenu plutôt que dicté. C'est pourquoi l'expression environnement d'enseignement n'aurait pas de sens et que l'on associe plutôt le terme apprentissage à celui d'environnement.

[10]C'est aussi la différence entre une pédagogie centrée sur le dispositif ou sur la situation d'apprentissage.

tégies pédagogiques, mais plutôt à identifier et à rendre accessibles les outils et les ressources qui seront utiles aux apprenants dans leur démarche d'apprentissage, et ce, de manière modulaire et flexible au fur et à mesure que les besoins émergent. Il note également que les enseignants doivent demeurer vigilants afin d'assurer un soutien approprié et efficace et prodiguer des conseils pertinents aux apprenants.

Jonassen (1994) reconnaît qu'il manque encore de lignes directrices explicites et pratiques pour guider la conception de tels environnements. En étudiant différents types d'environnements d'apprentissage, Collins et al. (1994) ont observé la présence de trois fonctions générales, chacune étant elles-même subdivisées en deux sous-fonctions.

Environnement de participation au discours

- Environnement de communication où les apprenants participent au discours en fixant leurs propres buts, en résolvant des problèmes, en créant un sens, en construisant de nouvelles informations et en fixant leurs propres critères de succès.
- Environnement de transmission de l'information où les apprenants reçoivent de l'information.

Environnement de participation aux activités

- Environnement de résolution de problèmes où les apprenants travaillent sur des projets et des problèmes.
- Environnement de formation où les apprenants réalisent des exercices afin d'améliorer des connaissances et des habiletés spécifiques.

Environnement de présentation de travaux aux fins de l'évaluation

- Environnement de performance où les apprenants présentent leurs travaux à un public.

– Environnement de test où les apprenants démontrent leur habileté à résoudre des problèmes ou à répondre à des questions.

A ces environnements sont associés plusieurs rôles de l'apprenant, ce qui complexifie encore la tache des concepteurs de situations pédagogiques informatisées. Paquette et al (1997) proposent la liste des rôles suivants : · Navigateur dans le scénario d'apprentissage,

· Explorateur de ressources documentaires internes,

· Explorateur des banques d'informations externes,

· "Résolveur" de problèmes,

· Contractant dans un projet,

· Réalisateur d'activités servant à son évaluation,

· Auto-évaluateur de ses activités,

· Débatteur en télédiscussion,

· Communicateur d'informations.

Les ressources sont réparties dans cinq espaces virtuels, dans lesquels chaque acteur évolue d'une façon qui lui est propre. Les espaces disponibles à l'apprenant prennent la forme suivante dans une plate forme intégratrice de ces espaces :

1. Espace de navigation et de gestion, qui donne accès au navigateur de scénario pédagogique et aux outils de gestion : carnet, agenda, plan de travail, feuille de route, navigateur du modèle de connaissances, etc. ;
2. Espace d'information, qui regroupe les divers types de documents ou de données dont l'apprenant a besoin pour exécuter les différentes activités prévues dans son scénario pédagogique ;

3. Espace de production, qui contient les outils nécessaires pour produire des travaux ;
4. Espace de communication et de collaboration, qui réunit les outils permettant à l'apprenant d'échanger avec d'autres intervenants, de réaliser des travaux en équipe, de participer à des télédiscussions ou à des conférences ou séminaires à distance ;
5. Espace d'assistance, qui permet d'obtenir de l'aide, des conseils ou une adaptation de l'environnement, de la part d'une personne-ressource en ligne ou du système informatique.

Ainsi, aux fonctions de communication, d'information et de production identifiées par Collins et al. (1994), s'ajoutent deux autres fonctions, soit celle de navigation et de gestion, et celle d'assistance.

La complexité de la démarche est d'autant plus importante qu'il s'agit avant tout d'environnements « innovants ».

> « *Ils doivent rendre compte de ces logiques d'usage et des interactions entre les éléments hétérogènes qui interviennent dans la mise en œuvre du dispositif, lui-même innovant. Sa valeur heuristique tient à ce qu'elle propose un lieu (espace) et un processus (temps), soit un « objet commun » à négocier avec et entre les sujets (social). Elle oblige à interroger ce qui se joue, au jour le jour (dimension dynamique), dans l'actualisation de pratiques nouvelles (dimension innovante) à instituer par rapport à d'anciennes pratiques ancrées qu'elles semblent « naturelles » (dimension sémiotique contribuant à l'explication du sens). (Jacquinot, 1997, page 159)* »

L'intégration des technologies à la pratique pédagogique n'est pas une

chose simple car, pour Charlier, Deschryver et Peraya (2005), c'est l'intégralité du système, du dispositif de formation qui s'en trouve affectée.

> « *Intégrer les TICE c'est en effet repenser la pédagogie, les démarches, les modes d'interventions, les espaces, les lieux et les temporalités, les valeurs, les comportements, les représentations et les pratiques des acteurs, etc. En conséquence, on se situe d'emblée dans un « processus social complexe et contradictoire » (Cros, 2004) : celui du développement de l'innovation techno-pédagogique, de son pilotage et de sa diffusion. (B. Charlier, Deschryver, & Peraya, 2005, page 5).* »

A ces problématiques s'ajoutent celles liées à la « dématérialisation » des environnements d'apprentissage dans ces lieux virtuels que sont les plates-formes de formation à distance.

2.2.1.2 Dématérialisation des environnements

La dématérialisation des espaces-temps d'apprentissage est une contrainte à gérer sur un campus virtuel. En effet, un campus virtuel fait partie des environnements virtuels tels que la réalité ou les mondes virtuels. Plusieurs réflexions étayent cette remarque. Tout d'abord, tout processus de numérisation de l'information implique une virtualisation (Lévy, 1998) dans la mesure où l'information affichée est une des représentations analogiques possible d'une information interne numérique.

> « *Une image, par exemple, sera dite virtuelle si son origine est une description numérique dans une mémoire informatique. (Lévy, 1998, page 86)* »

Ceci est valable pour toute information numérique, que ce soit un texte, une image, un monde 3D, etc. Ensuite, le virtuel devient un espace ou une réalité dès lors qu'il est projeté vers un destinataire par des canaux sensibles comme les interfaces de type écran, clavier. Il intègre alors la sphère de perception de l'apprenant et peut devenir un environnement véritable, sujet à émotions, interprétations, apprentissages. Pour comprendre comment cela peut se produire, il nous faut revenir à la définition des termes « virtuel », « virtualité » et « virtualisation ».

Le terme « virtuel » déjà présent dans le Littré de 1876 désigne tout d'abord « ce qui est seulement en puissance et sans effet actuel ». Pierre Lévy (1997, page 56) note qu'est virtuel « ce qui n'existe qu'en puissance et non en acte, le champ des forces et de problèmes qui tend à se résoudre dans une actualisation. Le virtuel se tient en amont de la concrétisation effective et formelle (l'arbre est virtuellement présent dans la graine). Au sens philosophique, le virtuel est une dimension plus importante que la réalité. Etymologiquement, virtuel vient d'ailleurs du latin virtualis "vertu" qui dérive de virtus, "force", "puissance". Ce qui est virtuel n'existe pas en tant que fait actuel, mais en tant qu'essence ou puissance potentiellement porteur de sa réalisation.

La « virtualité » suggère alors une reconstruction sociale et programmée de la nature ou de l'imaginaire, exprimée par une technique ou une croyance qu'il est possible de représenter par un acte différencié comme une projection théorique, un modèle, une maquette.

Le processus de « virtualisation » est le passage d'une réalité à un ensemble de possibles par un processus de réflexion et d'invention. Cette élévation à une problématique se produit dans un espace déterritorialisé

(Levy, 1998, 2001), « hors là » (Serres, emprunté à le Horla[11] de Maupassant) qui est en tension entre le *hors* qui indique l'extérieur et le retiré, et le *là* qui désigne le lieu proche. Cette tension se traduit en mouvement qui nous rapproche de ce lieu retiré au plus près de nous que Pascal nomme « tempos », le temps de la conscience. Le processus d'actualisation, en revanche, est territorialisé. Il est un processus de résolution de la problématique du virtuel à partir d'une production inventive, d'un acte de création. Selon Lévy (1998), la mise en œuvre effective d'un savoir serait cette productivité sémiotique « virtualisation / actualisation » qui est alimentée par les affects entre autres. Le sujet affectif se déploie hors de l'espace physique. Il se met hors là ; l'affect prend sens et s'actualise en « petite création, résolution de problème inventive » (1998, page 56). Selon cette logique, un campus virtuel pourrait être un support à la virtualisation des savoirs et permettre l'actualisation des connaissances bien réelles chez l'apprenant qui passe par un processus de subjectivation car propre à chacun. Le campus virtuel, en tant qu'environnement virtuel, constitue ainsi un nouvel espace-temps « déterritorialisé » potentiellement porteur d'actualisations de situations, de conversations et d'apprentissages. Faisons le point à présent sur les technologies utilisées pour matérialiser ces espaces-temps qui seraient porteurs d'une technologie mais aussi d'une philosophie.

[11] « *Maupassant voit une ombre , un fantôme opaque et transparent qui, devant le miroir, intercepte les images sans avoir soi-même d'image exacte dans le miroir. Quelle ombre étrange : être et non-être à la fois, présent et absent, ici et ailleurs, en tiers, contradictoire ! En raison de cela, il le nomme le Horla*. » Serres (1996, page 63)

2.2.1.3 Gérer la dialectique présence vs distance

De nombreux auteurs se sont exprimés sur la dialectique présence versus distance. Eu égard à notre problématique, il nous a semblé intéressant d'approfondir la conception de Bernard (1999) de la mise à distance en formation, et les points de vue de Jacquinot (1993) sur « comment créer le sentiment de présence dans la distance ». Extension de l'espace mais aussi du temps en formation.

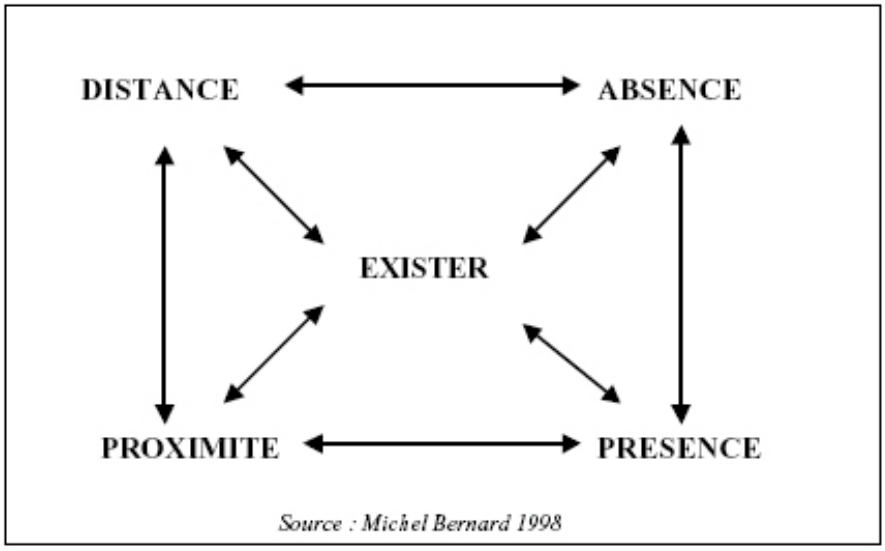


FIG. 2.1: La distance dans sa pluralité, Bernard, 1998

Bernard nous invite à considérer la distance dans sa pluralité et dans sa complexité, en explorant les notions de distance, proximité, absence, présence, illustrées dans le graphe 2.1.

> « *La distance est un état pluriel caractérisé par des différences, des écarts, des éloignements pouvant signifier des séparations. Les formes de la distance sont plurielles et concernent les lieux, les temps, les choses et les êtres : les autres et soi. Elles sont plus ou moins mesurables, voire pas du tout, et les significations oscillent entre des*

valeurs positives et des pertes, des manques, des états de dissociation, de déliance. (Bernard, 1999, page 20) »

Pour Bernard, la mise à distance en formation va bien au delà d'une nouvelle méthode de formation ; elle est une nouvelle conception de la formation qui nécessite d'inventer de nouveaux dispositifs qui prennent en compte tous ou certains des paramètres du schéma : la distance, mais aussi la notion d'absence, de présence, de proximité avec, au centre, le fait d'exister.

Bernard (1999) précise également :

« *La distance doit être assumée car elle confère du sens aux apports de la technologie.(...) Mais l'œuvre de formation ne peut y être assurée que par la personne en tant qu'auteur ce qui exige de sa part un processus permanent, pétri de désir, de volonté et de quête de connaissance. C'est le nouvel esprit formatif (Bernard, 1999, page 246)* »

Le point de vue de Jacquinot (1999) sur les moyens de créer le sentiment de présence à distance conforte la pensée de Bernard sur bien des points. Elle appelle à sortir de la conception rigide et purement physique de la présence et de l'absence, et à découvrir les diverses façons de « véhiculer les signes de la présence » (Weisberg, 1999).

« *Analogiques ou numériques, les technologies ont chacune une certaine façon d'écrire la réalité ou de se substituer à une certaine forme de présence rendue momentanément absente de la perception directe et immédiate : mais il existe d'autres formes de présence et d'absence que la présence physique (présence psychique, spirituelle, sacrée...), et d'autres temporalités (l'instantanéité, le différé, le temps*

réel, la synchronie, l'asynchronie). (Jacquinot, 1999, page 2) »

Chercher à remplacer ce qui est absent pourrait être un projet perpétuellement décevant.

Selon Jacquinot, Weisberg (1999) s'est opposé à l'opinion, pourtant répandue (et à bon nombre d'auteurs dont Linard (1996)) selon laquelle les TIC tendraient vers toujours plus d'abstraction. Le caractère de plus en plus incarné de la télé présence ou présence à distance à travers les machines à interfaces sensibles (Gobert, 2003) est particulièrement important dans les environnements virtuels :

« Non seulement par la multimodalité (déplacements et sensations rendus possibles dans les environnements virtuels) ; mais aussi parce que la communication homme-machine n'est possible que via l'acte, l'acte de l'interactant qui peut voir, sinon sentir, de plus en plus les conséquences de ses actes ? (Jacquinot, 1999, page 3)) »

L'impression de présence pourrait être restituée à distance :

« Ce dont il s'agit désormais c'est peut-être moins de restituer « l'impression de réalité », chère aux sémiologues de l'image que de créer « l'impression de présence » ou « présence virtuelle » qui peut être définie comme étant un état subjectif et hypothétique de conscience et d'implication dans un environnement non présent. (Jacquinot, 1999, page 6) »

Si, la réalité virtuelle peut notamment intégrer des informations sensorielles très riches, il serait nécessaire de connaître et de maîtriser les variables les plus susceptibles de véhiculer les signes de la présence - les sons (voix, accompagnement musical, bruitage..) dans tous les envi-

ronnements éducatifs. Il est donc important qu'une ergonomie éducative investisse le monde des signes et permette à terme d'apprendre en passant de l'interprétation d'indicateurs à la construction symbolique dans un système de référence. Pour que le l'enseignement à distance soit optimiser, faut-il repenser une ergonomie sémiotique ? Cette question reste ouverte...Etudions désormais le contexte économique de l'introduction des TIC en réseau dans les environnements d'apprentissage.

2.2.2 Contexte économique

2.2.2.1 Industrialisation de la formation

Le deuxième enjeu qui attend les pédagogues ou enseignants lorsqu'ils doivent concevoir des situations pédagogiques favorisant l'apprentissage social concerne leur opérationnalité dans un contexte économique et organisationnel. Sont-ils recherchés dans les campus virtuels où la notion de rendement ou d'industrialisation (Choplin et Jacquinot, 2002, pages 185-199) [12] des formations en ligne peut conduire, par son usage, à une simplification et une normalisation du processus conceptuel, qui se traduit par des cours en ligne souvent à structuration linéaire, centrée sur le contenu plutôt que sur l'interaction[13].

Il semble en effet que de nombreux cours à distance disponibles sur le marché du e-learning perdurent dans une logique d'auto formation[14].

[12]Le problème posé renvoie à la nécessité d'une industrialisation de la production et de la gestion des supports pédagogiques numériques.

[13]Voir la structuration des cours en ligne proposée par Simonian, 2004. Un cours peut avoir une structuration séquentielle ou linéaire, mais aussi être composé comme un réseau en étoile, partiel ou complet.

[14]Par exemple, les cours des fournisseurs NetG Thomson, Cross Knowledge, Auralog, etc.

L'organisation des contenus et la formalisation des informations en fonction des éléments de savoirs s'établit souvent sur un mode additif et linéaire qui favorise l'apprentissage individuel. Les dispositifs sont souvent à grande échelle[15], par exemple, chaque cours du CERAM Sophia Antipolis concerne 300 à 500 étudiants. Les cours qui demandent un niveau de personnalisation et du tutorat intensif sont minimisés pour raisons financières essentiellement. Par exemple, un professeur gérant 300 élèves en ligne préfère s'investir dans une FAQ sur un forum que de recevoir des mails individualisés qui lui demandent beaucoup plus de temps. Les coûts de tutorat, souvent invisibles car faisant partie du plan de charge de l'enseignant, sont toutefois à prendre en considération[16].

Pourtant, de nouvelles idées fleurissent en matière d'ingénierie pédagogique à distance, et les laboratoires de recherche ou enseignants proposent des approches pédagogiques plus innovantes, souvent *faîtes maison*, qui se concrétisent par la création de situations d'apprentissage davantage centrées sur les apprenants que sur le contenu, et qui favorisent ainsi les interactions sociales dans la logique socio-constructiviste, voir la création de réseaux ou de communautés d'apprenants. Selon un rapport récent de la commission européenne sur le elearning dans l'Enseignement Supérieur, ces environnements, bien que nombreux, restent cependant « périphériques ».

[15]Le terme « grande échelle », qui caractérise l'industrie, se retrouve aujourd'hui dans la description de quelques systèmes de formation ouverte et à distance. Selon les théoriciens de la société industrielle (Aron, Mintberg), l'industrialisation est un processus de rationalisation de la production visant à en améliorer l'efficacité par la mécanisation, la division du travail et la substitution du capital au travail.

[16]Au CERAM Sophia Antipolis, 1 heure = 54 euros hors charges patronales. Les montants estimés pour du tutorat à grande echelle, par exemple un dispositif impliquant 35 tuteurs pour suivre 375 élèves, soit 10 élèves par tuteur, deux heures de tutorat prévues par mois sur 6 mois, peut revenir à plus de 15000Euros pour l'école, voir l'annexe financière.

2.2.2.2 Rapport de la commission Européenne 2005

Le Danish Technological Institute en collaboration avec Alphametrics Ltd et Herriot-Watt University, propose un rapport 2005 sur le marché du e-learning en Europe. Leurs conclusions pour le marché de l'éducation supérieure sont les suivantes : les technologies sont adoptées dans les institutions existantes, mais à un rythme beaucoup plus lent que prévu. Elles semblent plus intégrées dans une problématique de renouvellement de système informatique, que dans l'intégration des processus d'apprentissage.

La majorité des établissements utilisent les applications « standards » (messagerie électronique, traitement de texte, présentation, liens vers les ressources textes ou image sur Internet). Ceci ne signifie pas qu'il n'y a pas de grappes d'innovations au sein même des institutions car de nombreux enseignants innovent dans leurs pratiques pédagogiques par la création de situations d'apprentissage en ligne. Mais elles ne constituent que des projets pilotes, dépendants de financements européens pour perdurer.

Concernant les technologies utilisées, le rapport distingue deux environnements de campus virtuels :

- VLEs, Virtual Learning Environments (campus virtuels accessibles par enseignants et élèves pour poster de l'information et des ressources pédagogiques et communiquer à distance)
- MLEs, Managed Learning Environments, qui incluent les processus administratifs d'inscriptions, évaluation, et d'autres applications.

Le rapport ne propose pas de données exactes sur le nombre de VLEs ou MLEs déployés en Europe dans l'éducation supérieure. En revanche il compte par centaines l'utilisation des systèmes « fait maison ». Une

étude récente sur le secteur de l'enseignement supérieur au Royaume Uni, sur 350 répondants, montre que plus de la moitié des VLEs comprennent des développements en interne et 9% sont externalisés. Le même rapport note que 50% des répondants utilisent les campus sous forme d'intranet. Concernant les systèmes commerciaux des campus proprietaires, Blackboard est le leader du marché américain avec une base d'utilisateurs environnant les 12 millions d'étudiants dans 50 pays (UK JISC study, 43% des répondants en éducation supérieure utilise ce fournisseur de plate-forme). Quelques établissements sont en partenariat avec des institutions de l' éducation supérieure, afin de proposer des plate-formes intégrées au contenu (ex. Edinburgh Business School, Blackboard and Pearson Education). Selon Blackboard, à la fin 2003, ils auraient eu 16 partenariats avec des maisons d'édition, et auraient développé plus de 2500 cours digitaux qui sont compatibles sur la plate-forme » (prospectus Blackboard 2004).

Si les entreprises les plus actives dans la commercialisation des plate-formes sont dans le Nord des Etats-Unis (Blackboard et WebCT) , au UK (Granada Learnwise, FirstClass), le rapport suggère que les « mainstream adopters, as opposed to early » sont moins susceptibles de développer leur propre système, et plus propices à adopter une plate-forme Open Source, surtout en Europe.

L'échelle des campus utilisés en Open Source dans l'éducation supérieure n'est pas définie, bien que le nombre semble croître. Une étude sur les sites Open Source Moodle présentée dans le tableau 2.1, révèle que le Royaume-Uni compte le plus grand nombre de sites Mooldle parmi les pays européens.

L'éducation supérieure représente le plus grand nombre d'utilisateurs

Pays	Nombre de sites
UK	129
Espagne	92
Italie	69
Allemagne	60
Pays Bas	49
Pologne	45
Belgique	29
Autriche	20
France	19
Republique Tchèque	18

TAB. 2.1: Nombre d'utilisateurs de Moodle en Europe

de plate-formes OpenSource. On trouve notamment Dokeos, Claroline, Ilia, Sakai (créé par Stanford University), Ganesha et bien d'autres.

Les critères qui influencent leur croissance sont la qualité et la compatibilité pédagogique. Les coûts sont aussi cités, mais les auteurs du rapport n'ont pas trouvé d'analyse de coût réel qui inclut les coûts de développement et de personnalisation qui peuvent être absorbés et peu visibles.

> « *Their advocates are often champions from a philosophical perspective rather than concerned for detailed return on investment analysis*[17]. »

Précisons désormais pourquoi ces outils pourraient avoir un impact sur les environnements d'apprentissage, particulièrement collaboratifs et communautaires.

[17]Traduction : « Leurs avocats sont plus forts en débats philosophiques que concernés par les analyses de retour sur investissement

2.2.2.3 Les solutions Open Source

Science ou discipline jeune, l'informatique n'a pas longtemps conservé le cloisonnement et le secret dont plusieurs autres disciplines se sont entourées pendant des siècles (Gobert, 2003). Aujourd'hui, jamais un tel degré de technicité n'a été distribué sur une telle échelle, particulièrement avec les technologies liées à l'Open Source[18]. Etant le plus grand projet collaboratif de l'Histoire de l'humanité, l'Open Source offre aux producteurs des opportunités de reconnaissance par les pairs maximales. En moyennant un investissement financier minimal, chacun peut faire valoir sa compétence en « donnant » à la communauté le fruit de son travail. Au sein de l'internet comme gigantesque espace public, le travail devient une « œuvre » que l'on « expose » au regard potentiel de milliers de pairs.

Si les logiciels libres induisent de nouveaux modèles économiques et juridiques, il apparaît plus surprenant qu'ils influencent également les pratiques pédagogiques dans le milieu éducatif. Les TIC ont révélé qu'il est possible de concevoir des outils capables d'adaptation à différents usages et différents publics. Ceci n'est pas nouveau. Par contre, ces possibilités étaient toujours dépendantes de la forme de l'outil. Avec l'informatique c'est le programme qui détermine la fonction Gobert (2003). Avec les plate-

[18]Il est à noter que les logiciels ou plate-formes Open Source ne sont pas forcément des logiciels libres. L'expression logiciel libre correspond au terme anglais « free software ». Du fait de l'ambiguïté du terme « free », qui en anglais peut signifier à la fois libre ou gratuit, il a existé, et il existe sans doute toujours, une certaine confusion dans la place que ce type de logiciel pouvait jouer dans notre société, en particulier du point de vue économique. De plus, à une époque encore récente, une méthode de distribution très populaire parmi certains programmeurs était le shareware. Cela consistait à distribuer librement le code exécutable d'un programme, en demandant aux utilisateurs de bien vouloir régler une somme, souvent modeste, auprès du programmeur s'ils jugeaient le programme utile. A cela est venu s'ajouter le freeware, qui est un modèle où le code exécutable est distribué gratuitement. Il faut également noter que les Logiciels Libres n'ont absolument rien à voir avec les freewares ni avec les sharewares, et qu'un logiciel libre n'est pas forcément un logiciel gratuit.

formes d'enseignement à distance, ce sont les fonctionnalités qui conditionnent les dispositifs d'apprentissages. Par exemple, une plate-forme favorisant l'autodidaxie (auto formation) se situera dans une logique de cours en ligne sous forme de table des matières, d'un niveau d'interaction faible et d'un paradigme proche du behavioriste. De l'autre coté, une plate-forme dite « collaborative » fondera sa pédagogie sur l'interaction et les théories socio-constructivistes. Ce qui paraît intéressant est ici le parallèle noté entre les plate-formes autodidactes, souvent plate-formes propriétaires, et les plate-formes collaboratives souvent en Open Source. Peut-on établir une relation entre ces éléments ?

Thomas de Praetere, dans la conception de l'outil Claroline/Dokeos, a souhaité que son outil ne suggère pas « une bonne manière » d'enseigner et ne guide pas l'enseignant sur le chemin de telle ou telle pédagogie. Les deux citations suivantes sont extraites de son site [19].

> « *WebCT suggère avec force une bonne manière de structurer son contenu, propose une batterie impressionnante d'outils de test et d'évaluation. Moodle se présente explicitement comme un outil au service du socio-constructivisme et ses sites de cours s'ouvrent, en toute logique, sur un outil de gestion du temps.* »

La societé Dokeos, pour des raisons historiques (Claroline/Dokeos est né de la rupture avec WebCT) insiste sur les outils de collaboration entre les personnes, mais entend garder une logique de boîtes vides et non structurées. Son outil de gestion de documents se présente comme le gestionnaire de fichiers de Windows. Sa page d'accueil est modulaire et l'on peut y désactiver tous les outils. De Praetere poursuit ainsi :

[19] http://www.dokeos.com/histoire_claroline.php

> *« Un campus virtuel où tous les cours s'ouvrent sur un outil de gestion du temps et où tous les cours sont présentés selon les principes du socio-constructivisme est-il un campus idéal ou bien l'aboutissement d'une réduction idéologique et la promesse de l'ennui ? »*

Le principe qui est au cœur du développement de Claroline/Dokeos n'est pas tant pédagogique que psychologique ou même philosophique : c'est celui de la variété. Variété des scénarios de cours, variété des disciplines, des méthodes, des publics et des tempéraments. Variété des enseignants, des profils d'apprentissage. En effet, C'est cette variété qui a guidé nos choix de plate-formes dans l'environnement spécifique du CERAM Sophia Antipolis.

2.3 Terrain de recherche : le CERAM

L'étude du terrain de notre recherche, le e-learning au CERAM Sophia Antipolis, est proposée dans un ordre chronologique afin de suivre l'évolution des technologies et des pratiques associées à l'apprentissage social. Ce repérage s'affine au fur et à mesure des études réalisées entre 2002 et 2006.

Précisons tout d'abord qui est le CERAM Sophia Antipolis.

Le CERAM Sophia Antipolis [20] (Centre d'Enseignement et de Recherche

[20]Site de l'école : http ://www.ceram.fr/. Le CERAM Sophia Antipolis s'appuie sur un modèle original de formation supérieure, impliquant étroitement les entreprises à son existence. L'école est accréditée par le Ministère de l'éducation Nationale, membre fondateur du Chapitre des écoles de Management de la Conférence des Grandes Ecoles et de l'EFMD (European Foundation for Management Development). Le CERAM propose notamment plusieurs mastères dans le cadre de la formation initiale des jeunes mais également dans le cadre de la formation continue. 5 spécialisations : 'Technologies de l'information', 'Finance, Innovations et Technologies', 'Ingénierie et Gestion Internationale de Patrimoine', 'Intelligence Economique & Knowledge Management'.

Appliqués au Management) est une école de Commerce qui regroupe aujourd'hui 1800 étudiants provenant de plus de 60 pays. Grâce à sa situation géographique au cœur de la première technopole européenne, Sophia Antipolis, il propose l'accès à une double compétence : management et technologies.

2.3.1 Présentation

Cette section propose la progression des dispositifs d'enseignement informatisés au CERAM Sophia Antipolis depuis les débuts, en 1997, jusqu'à nos jours. Cette évolution a été marquée par plusieurs plate-formes d'enseignements à distance suite à des dissonances dispositives en 2002 (Ciussi, 2006). Ces dissonances ont marqué la volonté des enseignants du CERAM Sophia Antipolis (particulièrement les linguistes) à adopter des dispositifs centrés sur l'apprenant et le travail coopératif. Si le terme communauté d'apprenants n'était pas encore employé à cette époque, la volonté de faire travailler les étudiants en réseau s'était alors affirmée, et subsiste depuis. Plusieurs étapes ont marqué l'intérêt des concepteurs et enseignants en l'apprentissage social : 2002 (la première mission virtuelle sur le mode hybride), 2004 (l'analyse des échanges sociaux en fonction de la structuration des cours en ligne) puis 2005 et 2006 (le dispositif stage en alternance 100% en ligne et à distance). Ces trois dispositifs et leur évaluation sont proposés en deuxième partie de cette section.

2.3.1.1 Les débuts, de 1997 à 2001

Le CERAM Sophia Antipolis a consenti un effort régulier depuis 1997 dans l'intégration des technologies de l'information à l'enseignement sous

l'impulsion de son organisme gestionnaire, la Chambre de Commerce et d'Industrie Nice Côte d'Azur (CCINCA). Dès 1998, quelques enseignants se lancent dans la création d'un site web, qui s'appelle WEBINTEC[21]. Webintec est donc le premier outil pédagogique d'enseignement à distance au CERAM Sophia Antipolis qui regroupe 5 cours en ligne (5 unités d'enseignement).

Parallèlement, la CCINCA décide de lancer un vaste projet consistant à créer un réseau de ressources pédagogiques multimédia utilisables dans les établissements de formation et à distance, afin de permettre aux hommes et aux entreprises, dans un premier temps des Alpes Maritimes puis de l'ensemble de la région PACA, d'élargir ou d'actualiser leurs compétences. Il s'agit du « projet N.T.E ». Ce projet, en utilisant les modes de travail à distance doit permettre à l'enseignement professionnel d'utiliser au mieux les savoir-faire de la technopole de Nice-Sophia-Antipolis, en particulier dans le domaine des technologies de l'information et des réseaux de communication. Sur le plan pédagogique, le projet N.T.E. présente l'avantage de proposer aux apprenants, à partir d'un bilan initial de leurs acquis, des parcours individualisés de formation, alternant travail à distance personnel ou collaboratif, suivi par un professeur tuteur et séances de synthèse en présentiel[22].

La CCINCA lance alors un appel d'offre pour le choix d'une plate

[21](**WEB** pour l'**IN**tégration des **N**ouvelles **T**echnologies d'**E**ducation et de **C**ommunication)

[22]Il recouvre 3 démarches essentielles. 1/ Se doter d'un savoir-faire indispensable, en utilisant le multimédia et les technologies informatiques en réseau, en complément des enseignements en salle de cours. 2/Créer des enseignements diffusables à distance. La mise en place du Réseau Pédagogique Multimédia Azuréen représente une occasion de renouveler le catalogue des formations proposées. 3/ Participer, au sein du pôle 'Technologie et Information', à l'élaboration des solutions du futur en matière d'enseignement multimédia et à distance et des services associés (notamment grâce à ADSL et au réseau câblé de Nice).

forme d'enseignement auprès de plusieurs prestataires. IBM est choisi, et le projet est confié à une équipe pédagogique et technique afin de faciliter sa mise en place et la création d'environnements d'apprentissages et d'enseignements : il s'agit du « Learning Lab ».

Créé en 2001 au sein du CERAM Sophia Antipolis, Learning Lab [23]

est un laboratoire consacré au e-learning composé d'un professeur en Management de Systèmes d'Information, Marc Augier, ancien consultant Accenture et spécialiste technique, et de moi-même, pour l'ingénierie pédagogique.

La principale mission du Learning Lab est alors d'harmoniser les pratiques du projet NTE, de développer des cours en ligne sur le portail Webintec, à travers l'utilisation de la plate-forme propriétaire. L'arrivée de la plate-forme Learning Space, le 20 février 2001, a suscité des questionnements sur la démarche pédagogique à développer adaptée à cet outil[24], spécifiquement au niveau de l'enseignement des langues (où un dispositif complet d'apprentissage de l'anglais devait être réactualisé en utilisant les potentialités du multimédia en réseau [25].

Cette étude a bouleversé l'évolution de l'enseignement à distance au CERAM Sophia Antipolis. En effet, les attentes pédagogiques des enseignants en matière d'apprentissage collaboratif n'étaient pas en phase avec les fonctionnalités disponibles de la plate-forme en question.

[23]Site du Learning Lab en ligne sur http://learning-lab.ceram.fr/wikiwip/index.php/Learning_Lab:Accueil

[24]L'arrivée de l'outil a été, dans ce cas présent, l'occasion de s'interroger sur les principes pédagogiques existants et de les réactualiser.

[25]C'est dans cet environnement que s'est situé la première étude de conception d'un dispositif d'apprentissage basé sur la méthodologie de la recherche-action, et qui a fait l'objet de mon mémoire de DESS Consultant et Formation Multimédia.

2.3.1.2 Dissonance dispositive : 2002

Une « dissonance dispositive » (Ciussi, 2006) [26] pourrait se définir par un état de tension, proche du concept de crise, qui peut arriver dès que des dissonances apparaissent dans tout dispositif de formation. Ces dissonances ou frictions peuvent être de plusieurs niveaux de par la diversité des acteurs, des perceptions et des modes de fonctionnement de chacun au sein des organisations.

La dissonance dispositive au CERAM Sophia Antipolis est de type interne[27] car il y avait incompatibilité entre une analyse des besoins pédagogiques et les outils proposés par la plate-forme. Cette dissonance provient d'ailleurs sans doute d'une dissonance externe, à savoir que le département « faculté », en charge des cours et composés d'enseignants, n'a pas été consulté par la direction de la Chambre de Commerce qui a choisit l'outil sur appel d'offre. La dissonance est devenue explicite[28] dès l'analyse des besoins effectuée en amont du dispositif.

La dissonance est apparue dès la première étape de la conception du dispositif d'apprentissage des langues : l'analyse des besoins. En effet, cette phase a conduit invariablement à s'interroger sur les méthodes d'en-

[26]Ce terme est à comparer avec « la dissonance cognitive » de Léon Festinger (1950). Selon lui, l'individu en présence de cognitions incompatibles entre elles(« connaissances, opinions ou croyances sur l'environnement, sur soi-même ou sur son propre comportement », Festinger, 1957, page 9) ressent un état de tension désagréable motivant sa réduction (c'est à dire l'état de dissonance cognitive).

[27]Si l'on se rapproche du concept de dissonance dans la gestion des conflits (Pasquier, 2000), les dissonances peuvent être internes et externes. Une dissonance est interne quand un dispositif résulte d'une coexistence discordante entre des opinions acquises et des faits nouveaux au sein de ce dispositif en question, alors qu'elle est externe quand la dissonance implique au moins deux parties concernées.

[28]Les dissonances peuvent être également explicites et implicites. Elles sont explicites si on a connaissance de la dissonance, et implicite si l'on est dans « l'état de ne pas avoir connaissance de ». Il est a noter qu'une dissonance implicite est une dissonance explicite potentielle, comme cela a été le cas au CERAM Sophia Antipolis.

seignement, sur les moyens mis à disposition, les fonctionnalités de la plate-forme en relation avec les besoins pédagogiques exprimés par les enseignants. Ceux-ci sont clairement identifiés : il s'agit de faire évoluer l'approche pédagogique en langues vers une plus grande interaction entre les apprenants grâce à l'apprentissage-action intégrant les outils multimédias.

Un extrait des principaux arguments de l'analyse des besoins est présenté ci-dessous. [29]

– *"'Plus value du multimédia en réseau :*

Actuellement les étudiants (par groupe de 20 élèves) reçoivent les cours de langue (LV1 et LV2) en salle de classe à raison de 1.5h/semaine. Devant le manque d'individualisation des parcours, un apprentissage plus pratique des langues est envisagé afin de mieux répondre à leurs besoins de professionnalisation à la sortie de notre école et favoriser l'autonomie des apprenants. Ces nouvelles méthodes d'enseignement dont le principal support est l'Internet consisteraient à offrir aux élèves un environnement plus interactif, varié et complet afin de développer de nouvelles compétences écrites, orales, individuelles et sociales. Le multimédia permet aussi d'utiliser des jeux de stratégie, défis, jeux de rôle dans le cadre d'un travail de groupe en présentiel et à distance. Les langues enseignées seraient les langues des interfaces des sites/écran ; Elles seraient un moyen utilisé pour communiquer mais pas un but en soi.

– *Bénéfices attendus pour les élèves :*

Approche plus vivante des langues. Apprendre en faisant, apprendre en communiquant via des supports interactifs. Apprentissage collaboratif (mutualisation des savoirs) lors de projet de groupes. Meilleure utilisation des ressources : en explorant toutes les fonctionnalités de communication de l'Internet, les étudiants développent des stratégies de recherche qu'il est intéressant qu'ils transmettent aux autres. Ils peuvent également travailler sur leur propre capacité d'autonomie, (l'usage de l'informatique nécessite un sens de l'organisation et de la concentration), et acquérir une ouverture d'esprit notamment via la découverte d'autres cultures et la communication entre internautes.

– *Contraintes à prendre en compte :*

[29] Pré-étude que j'ai réalisée dans le cadre DESS, Ciussi, 2001.

Apprendre une langue nécessite une interaction humaine car c'est un domaine vivant. La seule pédagogie via multimédia n'est pas recommandée. Il s'agit seulement d'un complément.

Les outils multimédia (cours en ligne, divers apprentissages linguistiques) doivent être hébergés sur la plate-forme d'IBM « Learning Space ». Les contenus pédagogiques sont limités par les paramètres de la plate-forme. Un dispositif choisi comme étant le plus approprié pédagogiquement sera peut-être rejeté car non compatible avec la plate-forme.

Etant un nouvel outil, une période d'adaptation à la plate-forme sera à prendre en compte pour les concepteurs et les utilisateurs"'.

La réalisation de ce programme d'apprentissage des langues a posé de nombreuses réflexions car les fonctionnalités de la plate-forme étaient orientées vers de l'apprentissage en auto formation peu adapté à des dispositifs centrés sur les échanges et la collaboration entre élèves[30]

Le résultat est le suivant : rupture technologique pour préserver la continuité de la pédagogie souhaitée par l'enseignant. Le projet coopératif, « la mission virtuelle[31] », qui a été conçue pour répondre aux besoins des enseignants, marque la fin précaire de l'utilisation de la plate-forme propriétaire et le début de dispositifs centrés sur l'apprentissage collaboratif (parmi d'autres dispositifs centrés sur l'auto formation).

En parallèle, dès septembre 2002, nous testions une nouvelle plate forme, Claroline[32] en Open Source qui semblait privilégier l'approche collabora-

[30]En effet, la plate-forme Learning Space ne propose pas des outils de gestion de projet (agenda, tâche etc.), des outils de travail en groupe, de gestion d'espaces privés/publics. La mise à jour des dispositifs en ligne ne pouvait pas être gérée par un enseignant mais un développeur informatique, de par sa complexité.

[31]Plus d'informations dans la section**??**

[32]L'histoire de la naissance de la plate-forme Claroline/Dokeos est similaire à notre dissonance dispositive : « Alors que les enseignants de l'UCL éprouvaient des difficultés à entrer dans la logique de WebCT, un grand nombre de logiciels d'exercisation, de collaboration et de communication voyait le jour en Open Source sur internet et ceux-ci étaient souvent de meilleure qualité que ceux qui constituaient WebCT. Une plate-forme de e-Learning est un collage harmonieux de programmes : agenda, outil de quiz, outil de gestion de documents, statistiques, forum... La grande richesse et qualité des outils librement distribués sur l'Internet et souvent plus faciles à utiliser que ceux intégrés dans

tive et adaptative nécessaire à l'environnement éducatif recherché.

2.3.2 Etudes sur les interactions : 2003-2006

Cette section se décompose en quatre temps : Tout d'abord, elle présente l'approche pédagogique recherchée et les outils utilisés depuis 2003. Ensuite, seront présentées trois études : l'analyse d'un dispositif d'enseignement coopératif, « la mission virtuelle » (2002, 2003), puis l'analyse des échanges effectuée sur 3 trois cours en ligne (2004) et enfin la nature du lien social dans le dispositif « Espace stage » qui a la particularité d'être 100% en ligne et à distance. (Cette analyse constitue une pré-étude à notre analyse de terrain, présentée en troisième partie de cette thèse). Ces trois études marquent l'évolution de mon objet de recherche qui s'est affiné au cours de ces années, à savoir l'apprentissage coopératif, la nature des échanges, puis le lien social médiatisé par les outils de communication instrumentés.

2.3.2.1 Approche et outils

Le CERAM Sophia Antipolis, dès septembre 2002, utilise la plate-forme Open Source Dokeos pour son portail Webintec[33]. La plate-forme est un système qui intègre les éléments organisationnels, communicationnels sur un mode non imagé, par un système de navigation hypertextuelle. La figure 2.2 représente les principales fonctions du campus virtuel par site de

WebCT faisait apparaître une vérité : remplacer WebCT par ces outils était souhaitable et souhaité par les enseignants. Il ne manquait, pour rendre ce remplacement effectif, qu'à coller ensemble ces programmes épars pour en faire un tout harmonieux. Tout cela se fit à grande vitesse, dans la fièvre et le sentiment de donner naissance à quelque chose de neuf en dépit du caractère recyclé des matériaux informatiques utilisés »...suite sur le site http ://www.dokeos.com/histoire_claroline.php

[33]Site en ligne sur http://webintec.ceram.fr

cours[34].



FIG. 2.2: Campus virtuel du CERAM Sophia Antipolis

Les différents outils (liens, documents, chat, forum etc.) sont en constante évolution grâce à la communauté de développeurs[35]. Cet outil, proposé par la société DOKEOS favorise en effet le partage des connaissances (logiciels non propriétaires) et permet l'accompagnement des apprenants dans la démarche hybride qui semble répondre au mieux à la réalité pédagogique de l'école et aux contraintes budgétaires (logiciels gratuits). Toutes les ressources financières (achat logiciel, licences et service) peuvent alors être détournées au profit des ressources humaines indispensables pour personnaliser le logiciel et assurer le service en interne et l'accompagnement nécessaire aux enseignants.

[34]Un cours est définit comme un « site de cours » car il comprend plusieurs fonctionnalités qui se situent au-delà d'une mise en ligne de contenu de cours : un forum, un chat, des partages de fichiers, des agendas, des annonces etc.

[35]Le CERAM Sophia Antipolis participe à cette communauté depuis 2002.

La philosophie adoptée est la suivante :

Priorité au scénario d'apprentissage : les cours à distance dépendent moins d'outils sophistiqués que d'une bonne organisation sociale incluant les groupes, les jeux de rôles, le tutorat, les travaux personnels et/ou en groupe, les agendas actifs etc. Notre portail webintec a ainsi évolué pour assister enseignement et apprentissage de qualité, non pas pour les remplacer.

Simplicité d'usage : un de nos premiers objectifs était d'aider les professeurs à utiliser efficacement une plate-forme d'enseignement à distance. Peu d'outils, mais tous ceux qui sont indispensables, dans une interface simple et facile d'emploi. Notre portail Webintec permet à chaque enseignant de créer des sites de cours en ligne en quelques minutes, sans avoir besoin de formation technique ni d'assistance sophistiquée[36].

Adaptabilité : Les utilisateurs veulent un service, pas un produit. Dans une organisation, les services du e-learning doivent évoluer continuellement pour intégrer les services existants, ajouter des outils, et s'adapter à des scénarios de cours spécifiques. La modularité de la plate-forme permet à son administrateur d'ajouter et de modifier des outils, changer son aspect, se connecter à des bases de données tierces.

Variété : la plate-forme peut être au service de plusieurs types de scénarios différents : lecture informative, auto-apprentissage, suivi de cet auto-apprentissage par les tuteurs, apprentissage par le projet individuel, apprentissage par le problème, apprentissage collaboratif, intégration des outils multimédia (vidéo, son, animation).

Les résultats d'utilisation de la plate-forme Dokeos/Claroline au CE-

[36]Nous parlons des aspects techniques uniquement. En effet, la scénarisation et la création de dispositif peut prendre plusieurs années.

RAM Sophia Antipolis prennent rapidement une ampleur insoupçonnée : dès Mai 2003, 62 professeurs, 1134 étudiants, 151 cours sont en ligne sur Webintec (contre 22 cours en 2001). A l'heure d'aujourd'hui (octobre 2006), 203 professeurs, intervenants et administratifs, 4674 étudiants, et 407 cours sont en ligne sur webintec[37].

On enregistre des pointes de fréquentation en Octobre chaque année : plus de 73000 accès en moyenne dans le mois depuis 3 ans. Les nouveaux outils de communications (chat, blog et podcast) développés au printemps 2006 permettent également de répondre au mieux à la réalité pédagogique de l'école, ainsi qu'au rythme des apprentis, des stagiaires et des étudiants toujours plus éloignés de l'établissement. L'internationalisation et la professionnalisation des parcours éducatifs de chaque futur diplômé sont en effet de plus en plus recherchés. En conséquence, les élèves sont de moins en moins présents à l'école, et de plus en plus présents en entreprise. Il est donc important de placer au coeur des ingénieries pédagogiques intégrant les TIC, les nouvelles modalités de communication à distance, porteurs des réseaux d'apprenants . L'année 2006 est également marquée par l'intégration de nouveaux outils multimédias comme Easyquizz (système de validation des compétences en ligne par QCM, 'drag and drop' et questions ouvertes) et Speechi (cours multimédia intégrant le son) pour enrichir le contenu et l'interactivité à distance. La consolidation du projet e-learning en 2006 est ainsi marquée par le développement de plus de 90% des cours en ligne créés en interne.

De mon poste d'observateur privilégié au sein du laboratoire e-learning

[37]Les indicateurs EFQM (http ://www.efqm.org/) sont disponibles en annexe ou sur le site http://learning-lab.ceram.fr/wikiwip/index.php/Learning_Lab:Accueil

du CERAM Sophia Antipolis[38], j'ai eu la possibilité d'élaborer de nombreuses évaluations de cours en ligne, généralement initiés par mes soins et supervisés par les enseignants concernés. Parmi les expériences réalisées, sont exposées trois analyses ayant un impact direct sur la nature des échanges et du travail à distance. La première expérience présentée, la « mission virtuelle », est un projet coopératif en formation hybride. Ce dispositif a fait l'objet de l'évaluation de mon DESS Consultant Formation et Multimédia fin 2002.

2.3.2.2 Projet coopératif : la mission virtuelle

Il convient de présenter le dispositif d'apprentissage avant de passer aux résultats de l'expérience.

La Mission Virtuelle ou Webquest est une démarche pédagogique pour l'intégration des TIC dans un processus d'apprentissage centré sur l'élève. Chaque mission virtuelle guide les élèves vers des ressources sur Internet afin de créer en coopération, des productions originales. Pour Dodge, créateur du dispositif appelé Webquest, à San Diego State University, ces activités entraînent le développement de « *savoirs-agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources... dans des situations concrètes de la vie [...] afin de permettre à l'élève de prendre contact avec le réel, de se l'approprier, de l'interpréter et de le comprendre* ».

Chaque année, depuis maintenant 4 ans, 350 élèves divisés par groupe de 5 (soit environ 70 groupes) remplissent une « mission virtuelle » sous la forme d'une compétition inter-groupes. Pendant 3 mois, encadrés par

[38]La plupart des observations participantes constituent un biais à la recherche, mais celui-ci est la contrepartie d'une immersion dans la vie des populations étudiées, propre à l'approche ethnologique notamment.

4 enseignants, les étudiants doivent mener à bien leur mission, en anglais. Ce dispositif fait en effet partie du cours « Presentation skills » enseigné aux premières années (niveau Licence). Chaque activité hebdomadaire (rapport d'activité, défis de dernière minute) est présentée sur le portail Webintec, et l'agenda sépare les tâches en classe et hors-classe. Tour du monde en 48 jours avec budget restreint, projets humanitaires, développement du tourisme local, campagnes publicitaires dans les pays émergents, développement d'un concept ou produit en Afrique : tant de défis que les étudiants ont dû mener à bien au profit des pays en voie de développement pour remporter la compétition et présenter leur production devant les jury. Chaque mission virtuelle est intégrée au sein d'un projet pédagogique complet qui se déroule 60% en présentiel et 40% en distanciel, et qui favorise l'auto évaluation des élèves sur les compétences acquises et l'utilisation des nouvelles technologies.

Trois mesures d'impact sur les pratiques éducatives sont étudiées :

1. Le regard des élèves sur leur apprentissage (faits marquants, motivation)
2. Leur auto-évaluation par rapport à la liste de compétences (pré/post test)
3. Leur attitude vis à vis des hypermédias et de la notion de « distance ».

Les principaux résultats des trois premières missions sont exposées ci dessous. Voici un résumé des indices de transfert des apprentissages :

1. **Une motivation supérieure** à 94% par rapport aux cours d'anglais traditionnels (« plus dynamique, interactif et plus d'action »). Le fait

qu'il soit disponible en ligne sur une plate-forme n'apporte que peu de motivation supplémentaire.

2. **Une augmentation des compétences linguistiques** (plus de 66% des réponses « je maîtrise » entre les pré et post-test). Les élèves ont dépassé, en anglais, le stade d'hésitation, barrière psychologique particulièrement importante dans les langues.

3. **Une évolution des compétences transversales** (la capacité et la richesse de travailler en équipe sur une tâche commune ont été le plus citées). Ce qui les a le plus marqué correspond d'abord à **un acte de transformation de soi** (« le stress, potentiel insoupçonné »), et ensuite est de l'ordre d'une **conscientisation sociale** (« un projet, plusieurs manières de s'entendre »).

Concernant la nature du lien social à travers ce projet coopératif, nous avons pu observer que le dispositif de la la mission virtuelle s'est transformé en un espace pédagogique au sens de Cornette (2000, page 4), c'est à dire « *le lieu symbolique où l'autre peut se déployer et se construire, un lieu ouvrant à une élaboration de soi, un lieu de développement d'outils de compréhension du monde et par conséquent de soi dans le monde* ». Les élèves ont développé des « arts du faire » avec les situations (De Certeau, 1990), et ont fait preuve d'une inventivité constante. [39] Si ce lieu permet l'altérité sans privilégier les jeux de miroir et de séduction (Cifali, 1994), il s'est constitué d'interactions sociales plus ou moins douloureuses. « *Supporter l'altérité, c'est supporter un minimum de désintégration, de non-intégration, d'identité fêlée* » *op. cit.* Les conceptions et significations propres au sujet se sont

[39] Etude et vidéo des étudiants disponibles sur le site http://webintec.ceram.fr/escenario/

confrontées à l'Autre (confrontation opposée à la projection que renvoie le miroir). Elles ont pris la forme de négociation, de rivalité, d'échanges d'entraide...

Il est par ailleurs intéressant de noter que les échanges hors classe se sont effectués principalement en face à face. Si 73 % des étudiants ont préféré travailler en présentiel, c'est essentiellement pour des raisons de commodités et « *par habitude* », même si la présence d'un cybertuteur « *rassure* ». Marie, une élève, précise que « *La communication est déjà un paramètre difficile à maîtriser et donc à distance, c'est pire, bien que ce soit utile dans certains cas.* »

Ce témoignage représentatif du point de vue des étudiants révèle 2 perceptions :

- Communiquer, au sens échanger de l'information, collaborer entre groupes à distance, apparaît de l'ordre du difficile, voire impossible, dans les représentations des élèves ;
- C'est toutefois utile lorsque l'on ne peut pas faire autrement

La plupart des élèves ont préféré se retrouver au CERAM Sophia Antipolis pour avancer sur le projet tous ensemble. Selon une citation d'un élève : « Face à face, les informations passent mieux : moins de malentendus, plus de communication ». Les défaillances techniques n'ont jamais été citées comme cause de non communication à distance. Ce qui prouve qu'il s'agit plutôt d'un état d'esprit.

Deux visions s'affrontent sur l'efficacité du travail à distance et en présence : le tableau 2.2 reprend tous les jugements de valeurs des élèves.

Concernant la nature des tâches réalisées lors du processus de coopération , « *Nous travaillons à distance après nous être répartis les tâches, quand*

Travail à distance	Travail en présence
– Permet de se concentrer – Permet de gagner du temps : Impression de travailler trop lentement en présentiel car tendance à perdre du temps sur les détails – Donne plus de recul – Travail plus efficace une fois les décisions prises – Plus autonome – Taches réalisées : Recherches précises sur Internet (prix, destination, recherche d'images), conception du power point, envoi des travaux.	– Parce que c'est mieux, – Par question d'habitude, – On peut confronter directement ses idées, échanger, plus facile pour faire le point – Gain de temps, rapidité, – On voit la personne et détecte les signes qui peuvent aider à comprendre ce qu'elle dit – Taches réalisées : Répartition des taches entre les membres du groupe, prise de décision en commun.

TAB. 2.2: Statistiques Mission Virtuelle n°3 : Pour ou contre le travail à distance

le travail devient personnel ». Tous ceux qui ont travaillé à distance ont ce même discours. Les tâches effectuées à distance sont de natures individuelles et techniques. Les tâches effectuées en présence sont de nature collectives et sociales. La prise de décision et la négociation ne se sont effectuées qu'en présentiel pour tous les groupes observés.

Une autre auto-évaluation sur la 3ème mission virtuelle menée de Septembre à Décembre 2004, auprès de 191 répondants, complète l'analyse précédante [40].

D'après les résultats de l'auto-évaluation présentée dans le tableau 2.3, les élèves ont eu le sentiment d'être plus confiants dans la prise de parole

[40]Rapport complet en ligne sur http://webintec.CERAM.fr/epistema/MV3/admin/index.php

	Fréq.	Nb.cit
Prise de parole en public	20%	86
Création d'un concept et sa promotion	19%	80
Anglais écrit	17%	72
Art de débattre	15%	63
Connaissance des pays	12%	50
Ouverture vers les autres	10%	40
Utilisation de l'Internet et webintec	3%	15
Total OBS.	100%	191

TAB. 2.3: Statistiques Mission Virtuelle n°3 : Développement des compétences

en public (20% des réponses), d'avoir appris à maîtriser un projet de sa conception à sa réalisation (19% des réponses), et enfin de maîtriser l'art de débattre dans le travail de groupe (15% des réponses). Cet acte de conscientisation sociale a ainsi été cité par 63 répondants/191, soit 32%.

L'analyse des éléments de satisfaction met à jour les principales sources de motivation des répondants qui correspondent aux compétences qu'ils pensent avoir développées(tableau 2.4) : la volonté de faire des progrès à l'oral (pour 33% de réponses, soit 132 élèves sur 191), ainsi que l'approche concrète du projet professionnel (20% des réponses).

Nous leur avons demandé de préciser leur pensée à propos de « l'esprit d'initiative » qui a été cité par 46 répondants sur 191 (soit 24 %). Voici leurs réponses : « *autonomie, travailler sur ce qu'on veut, on peut enfin donner libre cours à notre créativité, trouver son propre projet et le développer avec son groupe en s'intéressant à sa concrétisation possible, libre cours à l'imagination, nous avons pu laisser libre cours à nos idées pour la présentation, pouvoir présenter des idées créatives, envie de s'impliquer de faire bien* ». L'art d'inventer, a été

	Fréq.	Nb.cit
Faire des progrès à l'oral	33%	132
Approche concrète du projet professionnel	20%	82
Travailler en groupe	17%	69
Thème de la mission	12%	50
Esprit d'initiative	11%	46
Etre autonome	4%	13
Total OBS.	100%	191

TAB. 2.4: Statistiques Mission Virtuelle n°3 : Motivation

ainsi signifié par 46 élèves sur 191, soit 24 % des répondants, ou 11% des réponses.

Concernant leurs méthodes de travail à distance, la grande majorité a préféré le mélange d'un travail commun et d'une division des tâches à d'autres moments, avec un pourcentage moyen de 60% de travail ensemble. Il y a bien eu, comme dans la première mission, du lien fort créé entre les élèves. Mais, tout comme dans la première mission, il ne s'est pas révélé être virtuel, c'est à dire médiatisé via l'outil technologique. Les élèves se sont retrouvés en présence pour travailler. Ce sentiment « d'éviter » le travail et la communication à distance dans une perspective éducative (alors que 75 % des mêmes élèves se disent familiers avec l'usage du chat dans la vie quotidienne) est d'ailleurs confirmé par le sondage repris dans le tableau 2.5 : 32% sont intéressés pour intégrer un chat et forum à la mission, 21% souhaitent y participer régulièrement, et seuls 36% seraient intéressés pour faire le projet tout à distance.

Dans le tableau 2.5, on constate que 62% préfèrent ce type de projet à un cours traditionnel, et 85% plébiscitent ces mises en situations pro-

	Oui	Nb.cit
Préferez-vous des cours sous forme de mise en situation professionnelle ?	85%	79
Préférez vous ce cours à un cours traditionnel d'anglais	62%	58
Préferez-vous des cours où il y a plus d'infos sur webintec et moins en face à face	5%	5
Seriez-vous intéressés pour intégrer un chat et forum à la mission	32%	30
Seriez vous intéressés pour le faire tout à distance (avec étudiants étrangers par ex.)	36%	34
Seriez-vous prêts à participer souvent aux forums et chat ?	21%	20
Total OBS.	100%	191

TAB. 2.5: Statistiques Mission Virtuelle n°3

fessionnelles. Par contre, seuls 5% ne souhaitent pas plus de distance au détriment du face à face. Il semble ainsi primordial de conserver la logique blended learning dans ce type de projet collaboratif. En conclusion, nous pouvons désormais porter un regard critique sur le dispositif, et notamment remarquer que le plus inattendu dans ce projet collaboratif a été la place de l'interaction humaine (liens forts en présentiel) et non pas l'interactivité technologique (bien que la prise de liberté de navigation soit signifiante).

Une deuxième expérience propose l'étude approfondie de l'influence de la structuration de trois cours (linéaire, coopératif et collaboratif) en blended learning sur la nature des échanges en ligne (par l'analyse d'un corpus de 420 messages).

2.3.2.3 Etude typologique de la nature des échanges

Une étude sur la nature des échanges a été réalisée à partir de la typologie élaborée par Audran & Simonian, 2004 afin d'analyser les échanges sur le forum, de les segmenter en fonction de leur domaine d'apprentissage et de leur « type » (technique, compréhension de contenu, évaluation). Cette analyse, co-écrite et présentée au colloque TICE 2004 « L'humain dans l'enseignement en ligne » par Stéphane Simonian et moi-même, permet de rendre compte de plusieurs faits structurels sur la nature des activités en ligne et la nature des échanges[41].

Audran et Simonian (2003) ont catégorisé les échanges entre apprenant(s)-apprenant(s) et apprenant(s)-tuteurs selon le triptyque suivant :

1. **Technicité** : tous les échanges liés à des difficultés d'accès à des contenus, à des outils, à des procédures.
2. **Compréhension de contenu** : tous les échanges concernant l'intégration du contenu, la compréhension des buts et des tâches.
3. **Evaluation** : tous les échanges évoquant les modalités de validation des acquis et des consignes, l'évaluation de l'avancée dans l'étude ou de la proximité d'atteindre les buts.

Par conséquent, les trois catégories proposées constituent des « indicateurs graduels » des profils des apprenants dans leur parcours d'apprentissage et l'avancée dans leurs compétences globales. Les résultats de cette première observation (Audran & Simonian, 2003) ont été effectués sur trois domaines d'apprentissage : anglais, espagnol, et géographie pour des étudiants préparant le DAEU en ligne. Les auteurs constatent qu'une fois les

[41] Article complet en ligne sur http://webintec.ceram.fr/claroline/document/document.php?cidReq=DOCTORATCIUS

questions techniques écartées, ce sont les échanges centrés sur la « compréhension de contenu » qui prédominent sur les échanges concernant l'évaluation. Et ils précisent, « si nous devions les ordonner, les échanges, d'une manière générale, seraient majoritairement et chronologiquement dans notre contexte dans l'ordre : technique, compréhension de contenu, évaluation » (Audran & Simonian, 2003, page 8).

Une étude similaire a été menée au CERAM Sophia Antipolis sur un corpus de données composé de 415 messages échangés dans les forums de trois cours en ligne dispensés sur le mode hybride. Ces trois cours de première année (Passeport de Compétence Informatique Européen : PCIE, Anglais, et Logistique) ont été sélectionnés comme échantillon représentatif parmi les 430 cours en ligne du CERAM Sophia Antipolis pour les raisons suivantes. Ils sont dispensés à un même public, 291 étudiants d'ESC1 (niveau licence).

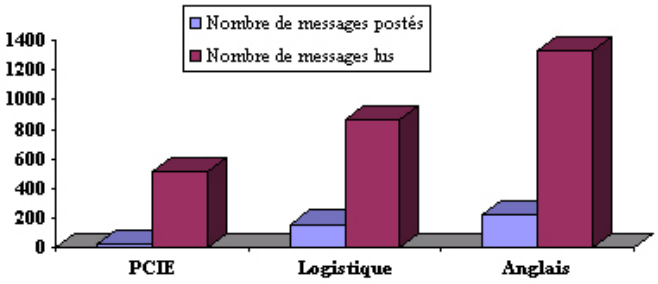


FIG. 2.3: Corpus de messages 2005

Seule la structuration générale du cours diffère. Le cours en ligne intitulé « PCIE » est dispensé sur le mode auto formation, réalisé par Thomson NetG avec 70% de face à face. Le cours en ligne « Logistique » a été créé en interne avec tutorat scénarisé dont 80% face à face. Enfin le cours d'Anglais a également été créé en interne sous la forme d'études de cas du

site BBC dont 80% de face à face.

Le premier constat (figure 2.3) est que le nombre de messages postés varie entre 30 (PCIE), 161 (Logistique) et 224 (Anglais), tandis que le nombre de messages lus varie de 513 (PCIE), 860 (Logistique) et 1325 (Anglais). Le second constat relatif au contenu des échanges sur le forum de discussion a été l'ajout de la catégorie « échanges socio-affectifs. Pour l'Italien (2003)« *ce sont les rapports réels et toujours particuliers que nouent chaque jour les sujets sociaux entre eux. Ce type d'objectivation permet, d'une part, de procéder à l'étude approfondie du contenu concret de ces noyaux de significations que constituent les motifs de l'agir* ». Ces échanges sont ainsi les composants des rites d'interaction dont parle Goffman (1974), ils sont potentiellement porteurs de lien sociaux forts. L'analyse des échanges (tableau 2.6) nous indique tout d'abord que, conformément à l'analyse d'Audran et Simonian (2003), le cours PCIE suscite davantage de question « technique » (88%) que de compréhension de contenu (6%), d'évaluation (6%), ou d'échanges socio-affectifs (0%).

	PCIE	Logistique	Anglais
Technique	88 %	23 %	6 %
Contenu	6 %	49 %	77 %
Evaluation	6 %	23 %	4 %
Socio-affectif	0	5 %	13 %

TAB. 2.6: Typologie des échanges, étude 2005

Cette tendance ne se confirme pas pour les deux autres types de cours

qui s'orientent vers des échanges axés sur la compréhension de contenu. Le cours de Logistique contient 49% des échanges dans cette catégorie et le cours d'Anglais en réseau partiel 77%. Enfin, notre dernière analyse croise le type des échanges initiés par les tuteurs-enseignants et ceux initiés par les élèves selon le type de cours en ligne.

	PCIE		**Logistique**		**Anglais**	
Messages envoyés	Élèves	Tuteur	Élèves	Tuteur	Élèves	Tuteur
Technique	41%	47%	13%	10%	4%	2%
Contenu	3%	3%	26%	23%	70%	7%
Évaluation	3%	3%	17%	6%	4%	0%
Socio-affectif	0%	0%	2%	3%	13%	0%
Total	47%	53%	59%	41%	91%	9%

Nous constatons que le PCIE génère surtout des messages basés sur la consigne et les questions techniques qui proviennent des élèves à 41% et des tuteurs à 47% car l'échange est volontairement limité à des FAQ. Ainsi les échanges reflètent une transposition didactique à usage déductif. La construction du cours obéit à la logique d'un « expert » qui s'adresserait à un « novice » où le contenu irait de l'élément le plus élémentaire vers l'élément le plus complexe. Cette structuration suppose un apprentissage autonome où les interactions entre les apprenants, c'est-à-dire toutes sortes de travail collectif, ne sont pas valorisées et suscitées. De ce fait, une fois les questions d'ordre technique évacuées, les apprenants sont censés suivre leur apprentissage sur le principe du « pas à pas ». Les échanges

relatifs à la compréhension du contenu et aux interactions de type socio-affectives sont faibles. **L'échange est donc sur le mode transmission de l'information, donc de lien social faible**.

A l'inverse, d'autres types de cours génèrent de nombreux échanges des élèves au sujet de la compréhension du contenu (Anglais 77% et Logistique 26%), l'évaluation (Logistique), et les échanges socio-affectifs (Anglais 13%).

L'exemple du cours d'Anglais est intéressant. Il a généré le plus grand nombre de messages (224), et pourtant le tuteur est très peu intervenu sur le contenu et sur les échanges en général (9% des messages). Ceci s'explique par le fait que les élèves ont collaboré entre eux et partagé leurs ressentiments sur les études de cas aux thèmes provocateurs (tels que les femmes au pouvoir, le commerce équitable, etc.). Le cours suscite davantage d'interactions sur le « contenu » (77%) que sur des questions techniques (6%) ou d'évaluation (4%). Les échanges socio-cognitifs ont ainsi été très importants concernant le contenu du cours : les débats ont souvent été de nature « altuiste » centrés sur la confrontation d'une idée, la remise en cause des conceptions des autres élèves, une invitation à transformer son point de vue (Lafferière et Nizet, 2006, page 167). Les contributions socio-affectives sont à équivalent de 13%. Elles servent en général de « connexion de base » (*op. cit.* page 163) entre les participants, et sont tournées vers soi (reformulation en ses propres termes, expression de satisfaction personnelle) ou autrui (suggestions de principes à appliquer ou solutions). Le lien entre élèves tend donc à être fort dans ces échanges, qu'il soit concrétisé par les échanges socio cognitifs ou affectifs car ils ont dépassé le stade de l'échange de l'information linéaire. L'intérêt de ces échanges

par rapport à ceux relevant de la « technique » est qu'ils sont potentiellement porteurs de rites d'interaction (Goffman, 1974), aussi éphémères qu'ils puissent paraître, donc d'une construction identitaire du collectif. Nous pouvons donc penser que les ingrédients pour l'émergence d'une communauté sont rassemblés, bien que la formulation des principes suite à un consensus entre élèves et le travail collaboratif soit minoritaire (6% des échanges).

Nous pouvons nous interroger sur le type de collectif qui a émergé en ligne. Est-ce une communauté d'apprenants ? Si oui, est-ce du au fait que les étudiants se connaissent avant, ou aux sujets discutés ? Un autre élément à ne pas sous estimer : la participation des élèves était évaluée. Comment positionner le rôle de l'enseignant qui est très peu intervenu, mais qui a, en même temps, orchestré cette activité en ligne de très près. Le paradoxe des communautés d'apprenants se pose de nouveau : une communauté authentique ne devrait pas avoir besoin d'un « professeur ». Or, dans ce cas, le professeur a un rôle très important : il crée l'environnement d'apprentissage favorable à l'émergence d'une telle communauté, même si son intervention dans le forum a été limitée. On peut penser que, pendant leurs débats, les étudiants ne pensaient plus à l'évaluation, ou au professeur (même si cela constituait le cadre nécessaire à l'action).

Cette étude met ainsi en relief la nature des relations interpersonnelles qui peuvent se créer entre apprenants. Nous avons observé différents degrés de liens qui sous-tendent l'idée d'échanges pédagogiques informatifs ou communautaires.

Fondé sur ces premiers résultats, nous constatons également une corrélation entre la structure des échanges et la structure des cours en ligne. Si

un cours est en auto formation, les échanges seront plutôt de type informationnels. S'il y a corrélation, celle-ci n'est toutefois pas systématique. C'est un des résultat de l'analyse de la pré-étude du dispositif Espace Stage que nous avons mis à jour.

2.3.2.4 Dispositif Espace stage 2005

Le dispositif d'enseignement expérimenté de Janvier à Juin 2005 s'intitule « Espace Stage ». Il répond à la volonté d'accompagner les étudiants dans une démarche de professionnalisation hors de l'école. L'intention du CERAM Sophia Antipolis est ainsi d'utiliser les technologies informatiques en réseau à travers le portail Webintec, issu de la plate-forme DOKEOS, pour accompagner une promotion d'étudiants en stage long par un tutorat mensuel et individualisé assuré par 35 professeurs de l'école (1 professeur = 15 stagiaires). En parallèle, le CERAM Sophia Antipolis met à la disposition des élèves deux cours en auto formation (achetés chez Thomson NetG) sur des domaines de compétences sollicités lors de cette première expérience professionnelle significative (entre 6 et 9 mois) : le Management de projet et les Compétences Managériales (communication, gestion des conflits, négociation, travail en équipe). Chacun des deux cours représente plus de 40h d'auto formation (cours et simulation de situations professionnelles) à effectuer pendant 6 mois de stage. La population totale est constituée de 420 étudiants de deuxième année d'école de commerce (niveau licence). Ils sont âgés en moyenne de 20 ans.

Les techniques de cueillette de données ont été les suivantes :

– Analyse du corpus de textes. Il est composé de 553 messages échangés dans les forums des deux cours et du suivi mis en ligne durant

6 mois (de janvier à juin 2005). Les archives de ces corpus étant des structures observables car écrites, nous avons pu analyser la nature des messages et des relations des membres concernés. Pour ce faire, nous avons repris l'architecture de Audran et Simonian (2003) qui structure les échanges en trois catégories : contenu sur la technique, sur la pédagogie et sur les consignes, et les échanges socio-affectifs (catégorie « lien social » (évoquée dans la section précédente).

– Questionnaire d'auto évaluation en ligne édité sur le logiciel Epistema. L'échantillon est constitué de 308 répondants[42]. Le questionnaire constitue une source d'information quantitative qui autorise les comparaisons chiffrées. Les données qualitatives sont également extraites grâce aux questions ouvertes (on préférera alors l'analyse lexicale).

Les résultats de l'expérience sont proposés en deux temps : les observations suite à l'analyse du corpus des forums puis les appréhensions des étudiants sur le dispositif issues du questionnaire en ligne.

Le premier constat de l'analyse du corpus du forum (voir figure 2.4) est que le nombre de messages postés varie entre 62 (suivi de stage), 183 (Compétences Managériales : CM) et 308 (Management de projet : MP).

Les messages postés dans les deux cours sur le mode auto formation (total : 491 messages) sont principalement (à 68 % et 81%) des remarques ou questions techniques[43] Ils ont, en effet, générés de nombreuses questions quant à l'installation, la gestion des cookies nécessaire à leur ouver-

[42]Rapport complet en ligne sur http://webintec.ceram.fr/epistema/eval05/admin/index.php

[43]Les deux cours achetés nécessitent une connexion Internet haut débit car ils sont animés de sons, images, simulations. Ils nécessitent également l'installation d'un applet java et une gestion de cookies spécifique.

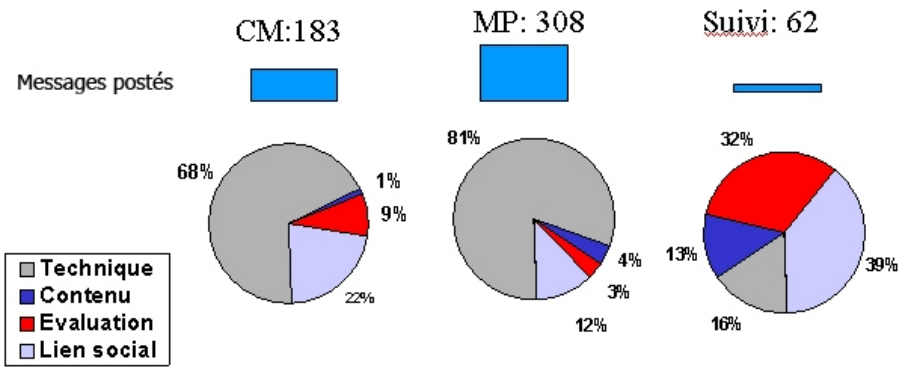


FIG. 2.4: Statistiques 2005 Espace Stage : nature échanges en ligne

ture. Nous avons sous estimé le fait que l'étudiant travaille sur un poste client (dans son entreprise par exemple) sur lequel il n'a pas toujours les droits d'administration nécessaires pour télécharger un « applet ». Ces deux cours ont donc généré beaucoup de messages techniques, de type échanges informationnels, de lien social faible. Le suivi de stage a sollicité moins de messages par forum. (Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y a pas eu communication par téléphone et par messagerie électronique, mais ils n'ont malheureusement pas pu être 'pistés' dans cette pré-étude).

Le second constat relatif au contenu des échanges sur le forum de discussion a été le nombre important de messages de la catégorie « échanges socio-affectifs », porteur de lien fort. Bien que faible proportionnellement (respectivement 12%, 22% et 39% des échanges), le lien social fort est un indicateur de reliance (Morin, 2001) entre les apprenants. Dans le cas présent, il reflète essentiellement des élans d'encouragement, d'entraide ou de de frustration individuelle (expression de son désarroi centrée sur soi) et collective (partage de frustration, conscientisation du groupe par les expressions « comme tout le monde, je ne dois pas être le seul dans ce cas etc. »). Le tableau 2.8 reprend quelques extraits.

Extraits de citations dans la catégorie : Echanges socio-affectifs
Et dire que j'étais motivé pour travailler...tant pis, il fait beau, je vais à Saint Trop' ! ! !
Keep on Rocking !
Rien a ajouter sur la problématique, il m'arrive la même chose, comme a tous j'imagine, ...mais je souhaitais exprimer ma tristesse face a ces dysfonctionnements
Voilà bien une demi-heure que je lis les divers commentaires de mes camarades... et j'avoue ne pas arriver à garder mon sérieux...Je tiens à remercier chaleureusement le CERAM Sophia Antipolis, qui une fois de plus, aura innové dans le domaine du Management, et qui nous propose ces temps-ci, une des comédies interactives les plus hilarantes qui soient en ligne
M*a pauvre Aude,t'as vraiment pas d'bol...il va encore falloir tout recommencer !Moi j'ai tout fini depuis 2 semaines, mes résultats sont bien enregistrés (enfin, pour l'instant), alors je ne touche plus à rien ! J'attends patiemment le jugement dernier.As-tu fait attention à la durée (limitée) de la session sur Webintec ? Parce qu'il ne faut pas plaisanter avec ça, cca ne pardonne pas ! ! ! Quand tu as fait un test, déconnectes-toi illico presto et reconnectes-toi pour continuer et ainsi de suite...Bon courage, et que Jimi Hendrix soit avec nous.*
Ces ordinateurs, quelle calamité, on devrait revenir aux bouliers, ça au moins c'était fiable. Peut-être que ton ordi a un problème : vérifie le joint de culasse et le carburateur, ou alors c'est un problème d'allumage et là c'est plus embêtant...
M*oi j'dirais que l'on est passé de la business attitude à... la business attitude On-line ; : la grande class ! Une chose de positive dans tout ça c'est que l'on est en phase avec les attentes de nos recruteurs... à lonnnnnng terme, on va arriver à développer un outil facile d'utilisation, sans bug... mais d'ici là, je sens que l'on sera passé à de nouveaux modes de formation, de nouvelles technologies. Enfin bon, c'est pas tout, mais y'en a qui bossent, hein Antoine ? ! lol*

TAB. 2.8: Statistiques 2005 : citations étudiants

Le troisième constat reflète la dynamique des acteurs en ligne. Notre dernière analyse des messages croise le type des échanges initiés par les tuteurs-enseignants et ceux initiés par les élèves selon le type de cours en ligne. Nous constatons que les deux cours en auto formation génèrent surtout des messages basés sur la consigne et les questions techniques qui proviennent des élèves à 55% et des tuteurs à 45% car l'échange est volontairement limité à des FAQ. La majorité des échanges suit la logique d'un « expert » qui s'adresse à un « novice », comme nous l'avons observé dans l'étude précédante. Toutefois, on remarque que les échanges

minoritaires constituant du lien social sont tous initiés par les élèves. Sur les 61 messages générés dans les deux cours, seuls 4 ont été répondus par les tuteurs.

Concernant les perceptions des étudiants suite à l'analyse du questionnaire en ligne , les ressentis suivants (satisfaction, appréhension du elearning, appréciation des moments d'apprentissage) sont analysés ci dessous.

La satisfaction du cours a été partagée (48% ont été satisfait, 37% peu satisfait et 15% pas du tout satisfait). La principale source de mécontentement réside dans les problèmes techniques : les élèves ont majoritairement soufferts de ces problèmes (107 élèves ont eu des problèmes aléatoires, et 127 élèves ont eu des problèmes fréquents). Seulement 6% n'ont eu aucun problème. Dans le tableau 2.9 sont extraites plusieurs citations d'élèves concernant ce qu'ils ont retenu de cette expérience[44]

Concernant leur appréciation sur les moments d'apprentissages, il pensent avoir le plus appris grâce aux simulations des situations professionnelles, donc dès qu'ils étaient acteur d'une situation. L'apprentissage par mémorisation suite à la lecture des modules de cours et chapitres a été cité en minorité par 95 répondants sur 309, soit 32%.

Concernant leur navigation hypertextuelle, nous observons que les étudiants interrogés ont navigué selon leurs choix, même si 39% ont suivi formellement la structuration du cours. Ceci est plus par liberté de navigation que par le manque de clarté du cours (89% sont satisfaits de ce dernier point).

Pour conclure, nous avons soumis aux élèves un test en ligne dans le

[44]Rapport complet en ligne (comprenant les commentaires des étudiants sur les questions ouvertes) sur http://webintec.ceram.fr/epistema/eval05/admin/index.php

Points positifs	Points négatifs
– Apprentissage du travail en e-learning – La persévérance, travailler vite pour aller à l'essentiel – L'auto formation n'est pas évidente, mais je la crois plus formatrice qu'une autre (on apprend toujours mieux par soi-même). – Je retiens qu'avec beaucoup de bonne volonté on peut accomplir bien des choses même avec les plus mauvais outils.	– Ce que j'avais plus ou moins déjà su par les cours en amphi – Il est indispensable de savoir gérer son temps et l'information que l'on reçoit a distance de façon rigoureuse et régulière au risque d'être vite débordé et dépassé – que l'informatique n'est pas toujours fiable et a ses caprices ! – Le temps qu'il fallait prendre pour faire ces cours alors qu'on a autre chose a faire – Ce n'est pas facile de se motiver tout seul pour des cours qui ne semblent pas pédagogiques au premier abord – e-learning n'est pas un mon moyen d'aborder des sujets concrets comme ceux que nous avons tenté d'étudier. – Je n'ai rien retiré de ce cours

TAB. 2.9: statistiques 2005 : évaluation du dispositif Stage par les élèves

but de cibler ressenti face à la notion de travail à distance. Les résultats sont exposés dans le tableau 2.10. Ainsi 60% n'ont pas l'impression d'avoir été entendus *via* le forum. Environ 1/3 des répondants ont cherché réconfort auprès de leurs collègues (31%), se sont sentis plus désemparés qu'en cours traditionnel (30%), ont l'impression d'avoir plus travaillé à distance (32%). Par contre, ils ne sont pas forcément en demande de régulation par les enseignants en présentiel. Pourtant la majorité pense n'avoir pas été « entendue » dans les forums en ligne.

Lorsque j'ai fait les cours en ligne :	Oui
J'ai l'impression d'avoir appris autant qu'en classe	28.62% (87)
J'ai l'impression d'avoir été entendu *via* le forum	34.54% (105)
Je préférerais une régulation en présence du professeur et non pas *via* le forum	53.62% (163)
J'ai l'impression d'avoir plus travaillé à distance	32.89% (100)
J'ai recherché plus de réconfort auprès de mes amis de promo	31.25% (95)
Je me suis senti(e) plus désemparé(e) qu'en cours traditionnel	29.93% (91)
Je me suis senti(e) seul	38.49% (117)
J'ai le sentiment d'avoir plus appris sur les problématiques de la formation à distance que sur le contenu du cours	63.16% (192)

TAB. 2.10: Statistiques 2005 : Pré-étude

Nous pouvons conclure sur le fait que l'analyse des interactions entre apprenants confirme l'existence de pratiques d'échanges qui relèvent de l'entraide, soit pour faire face à une situation problème qui est apparue, ce qui a été le cas ici (95% ont eu des problèmes techniques dûs à l'application java et la gestion des cookies), soit pour compenser le sentiment d'isolement (39% des élèves) (Bothorel, 2006). Ces variables pourraient alors être des facteurs d'émergence des réseaux d'entraide dans un dispositif en ligne, quelque soit la nature des tâches planifiées par le concepteur (apprentissage collaboratif ou en auto formation). Ces réseaux d'entraide (Foucault et al., 2002) informels peuvent avoir ainsi une durée de vie très brève ou au contraire, se cristalliser en communautés plus structurées et plus stables. Ils sont le reflet d'interactions entre apprenants, interactions suscitées par un besoin de soutien en ligne. Ils se matérialisent par des

échanges de conseils, mais aussi, plus simplement, par des discussions entre apprenants. Le réseau émerge ainsi des interactions des apprenants, non pas forcément d'un dispositif pré-déterminée par le concepteur.

2.4 Synthèse

Nous avons abordé les défis de l'implémentation de dispositifs d'enseignement en ligne et à distance tels qu'ils ont été vécus dans un campus virtuel de l'Enseignement Supérieur. Ceux-ci sont multiples.

Il s'agit de créer des activités pédagogiques intentionnelles en favorisant des environnements d'apprentissage adaptés. Cela nécessite une connaissance des usages des outils de communication instrumentés par la machine numérique à interface sensible (Gobert, 2003), une gestion du sentiment de présence à distance, en plus de la maîtrise des techniques de scénarisation et du savoir-faire nécessaires pour gérer le dispositif (artefact) avec la situation pédagogique. Il s'agit également de prendre en compte l'environnement extérieur du dispositif. C'est à dire les contraintes financières[45], les moyens humains et techniques à disposition, ainsi que les contraintes de production à grande échelle, comme cela est le cas au CERAM Sophia Antipolis).

Les expériences menées au CERAM Sophia Antipolis depuis 2002/2003 nous offrent une meilleure compréhension des pratiques, notamment sur plusieurs aspects :

[45]Les cours en auto formation ont un coût de production élevé car le contenu, très structuré, demande souvent l'intégration d'outils multimédia du type vidéo ou son. Le tutorat en ligne, de l'autre côté, peut aussi revenir très cher, bien que ces coûts sont essentiellement invisibles (ils font partis des plans de charge des enseignants, voir en annexe C.

1. Un cours collaboratif hybride centré sur une pédagogie active (mission virtuelle à réaliser en équipes de 5) ne favorise pas forcément le travail collectif à distance et en ligne au sens de co-construction de liens forts (définis dans la section 1.3.1.1). En effet, les interactions en ligne se sont principalement portées vers de l'échange d'informations, mais les élèves n'ont pas travaillé de façon collaborative en ligne. En effet, ils ont préféré se rencontrer physiquement pour travailler ensemble, car le cours est dispensé en partie en face à face. Le lien social fort s'est donc produit dans les interactions en face à face principalement. (expérience 1)
2. Une discussion lancée sur des thèmes d'actualité ou provocateurs dans un forum (cours d'anglais sous la forme d'études de cas BBC ; 80% en face à face) peut générer de nombreuses discussions en ligne (224 messages, 1325 lus en deux semaines). Ces discussions se sont déroulées entre les apprenants (91% des messages), donc sans l'intervention soutenue du professeur tuteur (9% des messages). Elles étaient essentiellement centrées vers des débats et des prises de position entre les participants. Le lien social n'en a été que plus fort (13% des messages).
3. La force du lien social se construit à partir d'échanges socio-affectifs et socio-cognitifs. Dans l'étude n°2, les échanges socio-cognitifs étaient composés de polémiques sur des thèmes d'actualité qui ont intéressé l'ensemble des élèves ; Dans l'étude n°3, les échanges socio-affectifs étaient composés d'expressions de soutien, d'entraide mais aussi de sentiments de frustration individuels et collectifs.
4. Le lien social fort dépend ainsi plus de facteurs « déclencheurs » (la

situation-problème, polémiques etc.) que de la nature d'un dispositif en ligne (auto formation ou collaboratif).

La découverte de ces quelques rites d'interaction en ligne nous amènent à nous approfondir la place des échanges dans l'apprentissage. Quelle serait alors la relation entre les rites d'interaction (échanges socio-affectifs) porteur de lien social fort, et les échanges socio-cognitifs (débats etc). L'un est-il la condition nécessaire de l'autre ? Quelle est la place des rites d'interaction (échanges socio-affectifs) porteurs de lien social fort, et des échanges socio-cognitifs (débats, actes de signification partagés) dans les processus d'apprentissage ? Nous avons choisi d'aborder cette question à travers la notion de *Faire œuvre*, qui semble être au coeur des processus d'apprentissage individuels et collectifs.

Deuxième partie

Dialogie des liens pour Faire

Œuvre commune

CHAPITRE 3

UN CADRE CONCEPTUEL DIALOGIQUE

Morin (1990), comme Varela (1983), et en Sciences de l'éducation Ardoino (1989), Lebert (1985), de Peretti (1992) ont cherché à associer au mieux dans une dialogie, et donc dans l'in dissociabilité, chacun des deux pôles : l'autoréférence du système vivant et l'hétéro référence des interactions avec son environnement, son milieu.

(Mallet, 1998, page 94)

Sommaire

3.1 Introduction 138

3.2 Faire Œuvre 140

3.2.1 Actualisation de la puissance créative 140

3.2.2 Processus individuels de construction de connaissances 145

3.3 Vers une communauté apprenante 152

3.3.1 Le lien d'altérité 152

3.3.2 L'apprentissage social et la construction de l'identité 162

3.4 Synthèse 167

3.1 Introduction

Cette partie propose un cadre conceptuel pour éclairer la place des échanges socio-affectifs et socio-cognitifs dans les processus de création de sens, que nous appelons ici *Faire œuvre*, qui sont fondateurs des communautés d'apprenants. Ce cadre est dialogique (versus monologique), c'est à dire qu'il réconcilie les deux processus présents dans l'apprentissage, le processus individuel de construction des connaissances, « *l'auto référence* » (Mallet, 1998, page 95, Morin, 1999, page 53), et le processus collectif de construction des connaissances, « *l'hétero référence* » (*op. cit.*).

Pourquoi avoir choisi cette approche dialogique plutôt que celle centrée sur l'apprentissage social qui est la finalité des communautés d'apprenants (Henri et Pudelko, 2006, page 115) ? Car l'apprentissage est avant tout un processus qui relève de l'activité du sujet et qui s'opère dans le cadre des interactions du sujet avec son environnement. Le « *sujet émerge en même temps que le monde* » (Morin, 1999, page 53). Dans le cadre des communautés d'apprenants, chaque sujet participe à la construction identitaire de la communauté, et si « *Autrui est virtuel en chacun, il doit s'actualiser pour que chacun devienne soi-même* » (Morin, 2001, page 69). Parmi les espaces publics que sont les réseaux et les communautés en ligne sur Internet, les particularités et les rites individuels se remarquent autant que les collectifs. Tel est le concept de « *retribalisation* » de McLuhan (1964). Les communautés virtuelles doivent être entendues comme des identités culturelles particulières que chacun actualise à sa manière. D'ailleurs, dans cet aspect culturel des communautés en ligne, les espaces privés et publics sur l'Internet sont bien appréhendés comme les deux dimensions

d'une même réalité. La messagerie électronique, les forums et les chats apparaissent, en effet, comme des dispositifs socio-techniques de médiation entre un espace privé (individuel) et public (collectif), ouvert alors sur l'environnement. Livrés chacun à eux-mêmes, les concepts de sujet et d'environnement semblent donc être insuffisants. Il est ainsi important d'étudier les activités et processus d'apprentissage émergents d'activités en ligne selon le paradigme privé/public ou individuel/collectif, en dialogie.

Nous éclairons, dans un premier temps, la notion de *Faire œuvre* qui se positionne à la frontière de ce paradigme. Notre approche consiste ensuite à approfondir notre compréhension de chacun des deux processus, l'apprentissage individuel - à travers la notion d'instantanéité (Bachelard, 1957), de retentissement - et d'apprentissage social - à travers les notions de lien d'altérité, de conflits socio-cognitifs (Doise et Mugny, 1981 ; Perret-Clermont, 1981), et des actes de signification partagés (Béguin et Clot, 2005). Les travaux de Bruner (1996, 1999) seront évoqués pour son étude de l'Homme situé socialement et culturellement, donc potentiellement dans une communauté. La dialectique de la participation et de la réification propre au développement identitaire et culturel des communautés en ligne sera également étudiée (Wenger, 1998). L'approche dynamique des processus sera esquissée en troisième temps par une topologie « *structure destinée à formaliser et à généraliser les notions intuitives de borné, d'ouvert, de continu, de frontière, pour un ensemble de points* »[1]. Elle est en effet une tentative de modélisation de la dynamique des liens sociaux centrée sur la dialectique participation /réification observée dans de cadre d'actions concrètes.

[1]Définition du dictionnaire encyclopédique Quillet

Commençons tout d'abord par cerner la notion de Faire Œuvre que nous proposons dans cette recherche.

3.2 Faire Œuvre

L'ouverture vers la notion de *Faire œuvre* s'origine dans la volonté de poser le regard sur l'apprentissage en tant que « petite création »[2]. Nous souhaitons en effet faire l'éloge de ce geste qui répond à l'inclinaison intérieure, au « faire sens » en tant que déploiement du retentissement de l'être qui semble s'actualiser à travers le sujet et son environnement. Le cadre d'intelligibilité que nous proposons est composé de l'approche artistique et du travail des chercheurs Donnay (1999) et Meyerson (1995). Pour en dessiner les contours, commençons par quelques définitions.

3.2.1 Actualisation de la puissance créative

3.2.1.1 Œuvre

Dans le dictionnaire Littré, Œuvre se définit comme le résultat sensible (être, objet, système) d'une action ou d'une série d'actions orientées vers une fin ; ce qui existe du fait d'une création, d'une production. C'est aussi un ensemble organisé de signes et de matériaux propres à un art, mis en forme par l'esprit créateur.

> « *De tous les actes, le plus complet est celui de construire. Une œuvre demande l'amour, la médiation, l'obéissance à ta plus belle pensée, l'invention de lois par ton âme, et bien d'autres choses qu'elle tire*

[2]Le terme « petite création intérieure » a été employé par Lévy (1998, page 56).

merveilleusement de toi-même, qui ne soupçonnais pas de les posséder. Cette œuvre découle du plus intime de ta vie, et cependant, elle ne se confond pas avec toi (Valéry, 1970, page 120). »

Une œuvre est ainsi une création intellectuelle intime susceptible d'être reproduite sur un support matériel.

Pour les juristes, la doctrine, dés le début du siècle dernier, a posé comme condition la matérialisation de l'œuvre, condition depuis reprise par la jurisprudence. Pour qu'une création devienne une œuvre, il faut qu'elle remplisse une seconde condition. Il s'agit de son originalité.

« *Par originalité, il ne faut pas entendre ni inventivité, ni nouveauté mais plutôt effort créatif. Sera considérée comme originale selon notre système juridique de droit civil une œuvre empreinte de la personnalité de son auteur. C'est l'existence de cette empreinte qui fait que l'auteur bénéficie sur son œuvre, du seul fait de sa création, d'un droit exclusif d'exploitation. Valleteau de Moulliac, 2004* »

En utilisant le terme « œuvre », nous pensons immédiatement aux œuvres picturales, littéraires, musicales et autres productions artistiques. Tout comme Meyerson (1995), l'usage que nous faisons de ce terme renvoie de façon beaucoup plus large à toute réalisation humaine, tout résultat d'un travail, tout produit d'une activité qu'un sujet peut accomplir. Nous employons la notion de *Faire œuvre* pour signifier, cette fois-ci, le processus à l'œuvre.

3.2.1.2 Faire Œuvre

Si l'œuvre est la matérialisation de l'élan créatif ou du pouvoir de création sur un support, *Faire œuvre* peut être entendu comme la présence de cette puissance de créer qui est propre à l'individu. Il s'agit du processus

de création. Ce processus est d'ailleurs défini, par le dictionnaire Littré, comme l'action de donner l'existence, de tirer du néant ou action de faire, d'organiser une chose qui n'existait pas encore. Il faut coïncider avec l'acte créateur simple qui se donne, par le mouvement même de son effectuation, les moyens de sa réalisation.

> « *On comprendra alors que l'œuvre d'un grand peintre n'est pas un travail de mosaïque, laborieusement composé, morceau par morceau (nous serions dans l'hypothèse mécaniste), mais une* ***intention réussie*** *que l'œil n'est pas un puzzle infiniment complexe, mais l'intention de voir se donnant l'organe de la vision. (Merleau-Ponty, 1964, page 7)* »

Il s'agirait ainsi d'un processus individuel guidé par « l'intention réussie » (Merleau Ponty, *op. cit.*). Dans le domaine de l'Education, Donnay (1999) a employé la notion de *Faire œuvre* pour rendre compte des aspects émotionnels et affectifs liés à la conception et la création par les élèves d'un travail qui est le leur. La créativité, mot diffusé en 1946 par Debesse, de l'anglais « creativity », pourrait alors être une des conditions du *Faire œuvre*. Levy (1997) propose l'apprentissage comme processus de production de sens. Il se rapproche ainsi du concept du *Faire œuvre*. La mise en œuvre effective d'un savoir serait cette productivité sémiotique (virtualisation / actualisation) qui est alimentée par les affects. Le sujet affectif se déploie hors de l'espace physique. Il se met hors là ; l'affect prend sens et s'actualise en « petite création, résolution de problème inventive » (Lévy, 1998, page 56).

Selon cette logique, dès qu'un acte créatif est produit, il y a virtualisation puis actualisation des connaissances bien réelles chez l'apprenant.

Pestalozzi (1797) a employé la notion de Faire « œuvre par soi-même » dès la fin du XVIII ^{e}siècle pour fonder sa doctrine en Suisse appelé « Anschauung » traduite comme « observation concrète » ou « perception des sens » par Kilpatrick (1951). Une des lois principales[3] qu'il a établi dans sa pédagogie centrée sur l'activité de l'enfant est la suivante : « La simplification élémentaire. Il faut retourner vers des éléments simples, aller jusque la racine, où elles ne contiennent rien d'étranger à l'intéressé, où il peut « Faire œuvre de soi-même ».

Mais il pourrait également s'agir d'un processus initié par l'extérieur, l'autre, les médias. En effet, pour Meyerson (1995), cette intention,*Faire œuvre*, se réalise également à travers l'étude de l'environnement. Ce serait en partant de l'étude de l'effet de l'action humaine sur le monde, artefacts continûment fabriqués et institutions incessamment élaborées, que l'on pourrait « atteindre » les fonctions psychologiques des œuvres.

> « *Les actes de l'homme ne sont pas seulement liés à ses propres actes et à ses propres états et acquisitions. Ils sont liés, toujours, à ceux des autres hommes selon une multitude de systèmes. (Meyerson, 1995, page 17)* »

En fait, l'inscription de la conduite humaine dans le monde est profondément duale :

[3]Kilpatrick (1951, page 2) propose une traduction des autres lois de Pestalozzi comme étant les suivantes : La loi de l'induction (il faut partir de l'individu pour suivre le développement de sa force, sa dynamique depuis son origine) ; La loi de l'accomplissement achevé (il faut veiller à ce que la force atteigne son plein développement à chaque stade) ; La loi de la proximité (la force doit trouver à s'alimenter naturellement dans son environnement immédiat, l'apprenant doit avoir la possibilité d'y faire des expériences sensibles.) ; La loi de l'activité (la force ne se manifeste qu'à travers la mise en œuvre, la seule parole qui vaille est elle-même action pour se mettre en route car cette activité porte en elle une dimension d'accomplissement de soi) ; La loi de la reprise autonome (l'être humain doit avoir l'espace nécessaire pour aller à son propre chemin.

> « *En solidarité et en réciprocité, l'homme est continûment transformé par son action sur le milieu physique et sur le milieu social ; non simple façonnement de l'esprit par le milieu, mais va-et-vient répété et croisé, avec des points de plus ou moins grande stabilité. Esprit et milieu se façonnent ensemble ; à un environnement autre correspond un esprit quelque peu différent. (Meyerson, 1987, page 89)* »

Cette insistance sur la mise en œuvre (au sens de mettre-en-œuvre) est continuellement travaillée comme rapport du sujet au monde.

> « *Ce qui se traduit dans les notions de travail, d'expérience, d'œuvre, c'est donc la participation de l'homme au milieu physique et social, avec tout ce que cette participation implique d'actions réciproques, et la construction par lui d'un monde, de mondes humains, mondes médiats : sa création. (Meyerson, 1987, page 70)* »

Cette projection de l'intérieur vers l'extérieur est définie par Meyerson comme une objectivation ; une activité d'objectivation plus précisément caractérisée comme « tendance qu'a la pensée à extérioriser ses créations, ou plus exactement à les considérer comme des réalités extérieures » (Meyerson, 1995, page 31). Le parallèle entre actualisation des apprentissages et actualisation du pouvoir de création semble ainsi pertinent, notamment dans le transfert des apprentissages à travers un processus de subjectivation et d'objectivation. L'approche du *Faire œuvre* semble ainsi dialogique. Nous la définissons comme une démarche individuelle centrée sur l'autonomie, l'action, qui se situe en proximité immédiate avec son environnement, le monde sensible composé des autres, des machines à interfaces sensibles, des signes en émergence, que ce soit dans le monde réel ou dans le monde virtuel.

> *« L'éducation, dans la vision courante, consiste à essayer de rendre l'enfant conforme au type d'adulte de la société à laquelle il appartient. Tandis que pour moi, l'éducation consiste à faire des créateurs, même s'il n'y en a pas beaucoup, même si les créations de l'un sont limitées par rapport à celles de l'autre. Mais il faut faire des inventeurs, des novateurs, pas des conformistes. (Bringuier, 1977, page 195) »*

Nous proposons, dans la section suivante, une approche centrée sur la démarche individuelle de l'apprentissage afin d'en améliorer notre compréhension -étant aussi fondamentale qu'une démarche collective. Les chercheurs en Sciences de l'Éducation et en Sciences cognitives nous invitent à éclairer quelques mécanismes de cet apprentissage introspectif sous l'angle des processus de construction de connaissances.

3.2.2 Processus individuels de construction de connaissances

La compréhension de l'apprentissage comme processus individuel de construction de connaissances nous permet de cerner la notion d'introspection y afférant. Cette notion est intéressante dans le sens où elle nous guide vers une relation personnelle de l'apprentissage à soi. Si l'apprentissage se fait « dans la tête du sujet », alors il lui est unique, construit par lui-même et pour lui-même.

3.2.2.1 Des conceptions traditionnelles

Les conceptions traditionnelles donnent une assise à l'idée du sujet au cœur de son apprentissage :

Les théories de l'Apprendre, issues du champ de la psychologie (génétique, cognitive, développementale, sociale), montrent que l'activité cognitive du sujet vise son adaptation et son développement harmonieux dans son environnement. Celui-ci peut comprendre le monde et se comprendre comme original dans le monde. Original étant pris dans la double acceptation du mot « origine » : à la genèse de et comme étant singulier, unique au monde. L'apprentissage des connaissances vise autant le travail de forme nouvelle que l'adaptation aux formes existantes.

La seconde approche, issue des courants scientifiques, est celle des constructivistes. L'objet à connaître est construit par le sujet. La connaissance procède de l'activité du sujet. Ce qui se construit, ce sont ses structures mentales et elles lui permettent d'appréhender le monde et ses objets. La connaissance est la construction des structures mentales à partir des objets, c'est cette action qui permet de savoir. Il y a une auto-organisation de l'apprentissage à partir d'un désordre et de quelques principes d'ordre. Apprendre se construit en se détruisant et se détruit en se construisant. L'apprentissage semble être introspectif à travers un processus complexe. Il dépend ainsi de son propre « je ». On parle d'ailleurs d'apprentissage au singulier, mais il ne se concrétise que dans des intelligences et des situations très différentes les unes des autres.

Notre intérêt ne se situe pas ici dans la description détaillée des différentes phases et schèmes de l'apprentissage individuel qui ont déjà été étudiées par les théories comportementales (mémorisation, imitation etc.), mais dans la découverte de l'apprentissage comme transformation de l'Etre. Notamment ce bouillonnement de pensées que les structures cognitives déploient en vue d'apprendre, qui permet de poser des interrogations,

trouver des solutions, inventer et être capable de créer. C'est à dire s'ouvrir au monde, *Faire œuvre* de soi-même (Pestalozzi (1797).

Morin (1999) indique que l'apprendre à vivre nécessite non seulement des connaissances, mais la transformation de la connaissance en sapience (mot ancien qui recouvre sagesse et science) et l'incorporation de cette sapience pour sa vie. Lorsqu'il décrit « la tête bien faîte » (emprunté à Montaigne, Essais, l, XXVI.), il précise d'ailleurs que les cinq finalités éducatives ultimes sont : l'aptitude à organiser la connaissance, l'enseignement de la condition humaine, l'apprentissage du vivre, l'apprentissage de l'incertitude et l'éducation citoyenne. Il cite d'ailleurs Durkheim en tant que visionnaire dans ces préoccupations car, en 1890 dans sa proposition de l'évolution pédagogique en France, il affirmait :

> *« L'objet de l'éducation est, non de donner à l'élève des connaissances toujours plus nombreuses, mais de constituer chez lui un état intérieur et profond, une sorte de polarité de l'âme qui l'oriente dans un sens défini non seulement pendant l'enfance, mais pour la vie. (Morin, 1999, page 51) »*

Pour maîtriser l'art d'enseigner, il s'agit de mieux comprendre l'œuvre d'apprendre (en tant qu'état intérieur profond) proche d'un retentissement. La section suivante nous emmène ainsi *dans* le processus du *Faire œuvre* pour en appréhender son instantanéité.

3.2.2.2 A l'instant poétique

Pour appréhender le processus d'apprentissage comme acte de création, nous avons cherché à creuser la notion d'élan créatif. Certains philosophes, qui ont en commun d'être passionné d'art, ont cherché à décoder

l'acte créatif sous la notion de retentissement ou « d'instant » poétique. L'approche phénoménologique (Merleau-Ponty, 1964) et l'approche poétique de Bachelard (1957) sont énoncées dans ce sens. Ce cadre d'intelligibilité nous permet d'approfondir notre compréhension des processus à l'œuvre dans la création de sens.

Merleau Ponty a cherché à découvrir « quelle science secrète anime le peintre » dans son ouvrage « L'oeil et l'esprit ». La notion d'instant se traduit par « maintenant », et il décrit le processus d'apprentissage comme suit :

> « *Au moment décisif de l'apprentissage, un « maintenant » sort de la série des maintenant, acquiert une valeur particulière, résume les tâtonnements qui l'ont précédé comme il engage et anticipe l'avenir du comportement, transforme la situation singulière de l'expérience en situation typique et la réaction effective en une aptitude. (Merleau-Ponty, 1964, page 135)* »

Pour Merleau Ponty (1964), à partir de ce « moment », le comportement se détache de l'ordre de l'en soi et devient la projection d'une possibilité qui lui est intérieure (subjectif)[4]. L'acquisition de l'apprentissage résume les tâtonnements qui l'ont précédée. Ces tâtonnements peuvent être entendus comme des instants poétiques qui habitent le processus du *Faire œuvre*.

La notion d'instant est très présente dans l'oeuvre de Bachelard à la fin de sa vie.

> « *L'instant poétique est donc nécessairement complexe : il émeut,*

[4]Pour Merleau Ponty, il est impossible de penser objectivement le monde, les objets, autrui. « Toute vue est perspective » (1964).

il prouve-il invite, il console- il est étonnant et familier. Le but, c'est la verticalité, la profondeur ou la hauteur ; c'est l'instant stabilisé où les simultanéités, en s'ordonnant, prouvent que l'instant poétique a une perspective métaphysique. (Bachelard, 1932, page 104) »

Lorsqu'il traite le thème de l'éducation ouverte, Bachelard signifie que l'esprit de finesse est suggeré par tout acte créatif. C'est pourquoi il prône une phénoménologie de l'imagination. Car elle rend la création possible. Comment inventer sans imaginer ? A la fin de sa vie, dans son ouvrage « La poétique de l'espace », il décrit les « finesses d'intimité » (1957, page 53) de la poésie dans la quête de transformation de soi. Cette « enquête phénoménologique sur la poésie » distingue la poésie qui nous offre des images sur du papier de l'acte poétique.

« *L'acte poétique est une image soudaine, la flambée de l'être dans l'imagination. (Bachelard, 1957, page 2)* »

Bachelard (1957) prône ainsi une phénoménologie de l'imagination, c'est-à-dire une étude du phénomène de l'image poétique quand l'image émerge dans la conscience comme un produit direct du cœur, de l'âme, de l'être de l'homme saisi dans son actualité. Selon lui, l'éclat d'une image, dans l'instantanéité du retentissement résonne d'échos.

« *Et l'on ne voit guère à quelle profondeur ces échos vont se répercuter ou s'éteindre. Dans sa nouveauté, dans son activité l'image poétique a un être propre, un dynamisme propre. Elle relève d'une ontologie directe. (Bachelard, 1957, page 54)* »

La similitude avec le déclenchement des processus d'apprentissage est réel. L'apprentissage a un dynamisme propre, il résonne, émerge, naît dans

la même instantanéité, dans son actualité. Il est un acte créatif, un instant où l'on comprend. Une différence fondamentale cependant entre la création de l'image poétique par le poète et la création de situations d'apprentissage par le pédagogue réside dans la propriété de l'image. Dans sa simplicité, elle n'a pas besoin d'un savoir.

« *Elle est le bien de la conscience naïve. (Bachelard, 1957, page 4)* »

Ce qui n'est pas souvent le cas dans une perspective éducative. Le pédagogue se situe dans une logique de développement des savoirs intentionnelle et initie souvent une image symbolique qui a besoin de savoirs préalables, donc de réflexivité. Le pédagogue peut-il ainsi initier le Faire Œuvre chez ses élèves ? Une intention « simple » qui s'accompagnerait d'un « égal oubli du savoir » ? Quoi de plus paradoxal pour un pédagogue ou un enseignant qui se situe dans une relation didactique au savoir... Si le pédagogue enseigne, il appartient à l'élève d'apprendre et d'éprouver, dans le style de la phénoménologie de Minkowski (1995), le retentissement, en tant qu'actualisation de l'élan créatif. Il nous est apparu alors que cette subjectivité ne pouvait pas être comprise, en son essence, par les seules références objectives. La phénoménologie, en tant que considération du départ de l'image poétique, de l'élan créatif, de l'impulsion de la simplicité, peut nous aider à restituer la subjectivité des apprentissages. La tâche semble complexe car les subjectivités ne peuvent être déterminées une fois pour toutes. Elles sont variables et infinies.

Bachelard (1957) propose donc de dépasser les résonances sentimentales et les subjectivités avec lesquelles nous recevons l'œuvre (qui dispersent selon lui), pour privilégier le retentissement qui appelle à un approfondissement de notre propre existence. Dans la résonance, nous en-

tendons le poème, dans le retentissement, nous le parlons, il est nôtre. Le retentissement opère un virement de l'être. Nous ne sommes plus les mêmes, c'est cela *Faire œuvre* dans l'apprentissage. Apprendre pour grandir, évoluer. C'est dans ce saisissement de l'être, qu'il y a création poétique jusque dans l'âme du lecteur, du spectateur ou de l'apprenant. C'est après le retentissement, nous rappelle Bachelard (1957), que nous pourrons éprouver des résonances, répercutions sentimentales ou rappels du passé.

Ces différentes approches de l'apprentissage comme production de sens, *Faire œuvre*, représentent cependant ses faiblesses d'un point de vue méthodologique (Ardoino, 1980).

> « *Le souci de cohérence ne risque-t-il pas de conduire à la sécheresse du formalisme tandis que la quête du sens et le respect de la complexité se caractériseront par le manque de rigueur ? Le savoir doit-il être écartelé entre ces limites extrêmes : devenir incohérent ou insignifiant ? (Ardoino, 1980, page 128)* »

Il est vrai que nous touchons les limites des théories en Sciences de l'Education, même si l'approche phénoménologique de Bachelard nous a ouvert vers « l'ère poétique » (*op. cit.*, page 13) dans lequel il situe ce siècle.

En synthèse de ce chapitre, nous pouvons affirmer que le terme apprentissage est ainsi riche et contradictoire à la fois. Nous l'avons cerné par le processus du *Faire œuvre*, certes poétique, mais qui reste à « bordure floue »(Changeux, 2002). Il est cependant possible de *Faire œuvre*, ensemble. La source extérieure d'inspiration prend une dimension essentielle. Elle serait à la charnière du regard intérieur de l'apprentissage et du monde extérieur composé d'objets, de circonstances, de l'autre. Étudions à

présent l'apprentissage collectif et la place de la communauté apprenante dans le processus du *Faire œuvre*.

3.3 Vers une communauté apprenante

Afin de mieux cerner la notion de « communauté apprenante » dans les espaces numériques du savoir, nous proposons tout d'abord de revenir aux fondements théoriques de l'apprentissage social à travers la compréhension du lien d'altérité, des conflits socio-cognitifs (Doise et Mugny (1981) ; Perret-Clermont, (1981)), du statut social du fonctionnement humain (Vygotski, 1985) et des actes de signification partagés (Béguin et Clot, 2005). Les travaux de Bruner (1996, 1999) seront évoqués pour son étude de l'homme situé socialement et culturellement, donc potentiellement dans une communauté. Dans un second temps, nous étudierons la dialectique participation/réification à l'œuvre dans le développement des communautés (Wenger, 1998).

3.3.1 Le lien d'altérité

Comprendre l'altérité, l'autre et son rôle dans la participation au processus d'apprentissage est à l'origine de notre réflexion sur l'apprentissage collectif. La définition du lien d'altérité dont il sera question est d'ores et déjà à préciser. Dépassant, sur le déploiement des réseaux, la dialectique de la ligne et du réseau, ce qui se donne à lire dans le lien est avant toute chose un « rapport », une « proportion », qui lie deux entités auparavant distinctes et confère à chacune des entités liées tout ou partie des propriétés de l'autre en fonction de la double contrainte de l'intentionnalité de

l'auteur du lien et de la complicité (Wallon, 1978) de celui qui le parcourt. Il s'agit du « lien d'altérité ».

Ce lien constitue ainsi la dimension sociale essentielle aux processus cognitifs régissant l'apprentissage, selon le courant socio-constructiviste (Vygotski, 1986, Doise et Mugny, 1981). En effet, selon ces auteurs, issus du champ de la psychologie sociale, c'est dans l'interaction avec le milieu que le cognitif se développe. L'intelligence est non seulement une propriété individuelle mais aussi un processus relationnel entre individus construisant et organisant ensemble leurs actions. Vygotski (1985) souligne que la coordination des actions et des idées se situe d'abord sur un plan social avant d'être intériorisée individuellement : c'est ce qui explique que les progrès individuels puissent être observés après de telles interactions.

« La vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel » (Vygotski, in Johsua et Dupin, 1993, page 106).

> « *La forme primaire de l'activité intellectuelle est la pensée active, pratique, dirigée vers la réalité et représentant l'une des formes fondamentales d'adaptation aux conditions nouvelles, aux situations changeantes du milieu extérieur. (Vygotski, 1985, page 60)* »

L'apprentissage s'opère ainsi dans le cadre des interactions du sujet avec son environnement. Par environnement, nous entendons les autres, l'information, les médias.

Le lien d'altérité est ainsi porteur des processus d'apprentissage social, à partir des interactions sociales qui ont d'ailleurs largement été étudiées par Vygotski (1985).

3.3.1.1 Les interactions sociales

Les interactions sociales peuvent en effet donner naissance à de nouvelles modalités de collaboration à distance entre les apprenants et entre tuteur/apprenants. Mais de nombreuses questions ont besoin d'être posées en termes d'interaction sociale, et spécifiquement dans un contexte à distance.

> *« Mais quel est le ressort principal des interactions sociales ? La coopération et l'intercompréhension nécessaires à l'action en commun, comme le pense le philosophe Habermas ? La compétition, l'influence et le pouvoir, comme le pensent plusieurs psychologues sociaux (voir par exemple, Ghiglione et Trognon, 1993) ? (Meunier & Peraya, 2005, page 147) »*

Dans cette optique, les interactions sociales sont primordiales, et peuvent être notamment à l'origine d'une remise en question des représentations initiales. Actuellement, les travaux centrés sur le rôle constructeur des interactions sociales portent soit sur les « interactions dissymétriques de guidage », soit sur les « interactions symétriques de résolution conjointe ».

Le premier pôle concerne plus spécifiquement tout ce qui touche aux différents modes d'étayage ou de tutorat[5]. Gilly (1995) définit ces interactions de guidage par « les interactions dans lesquelles un sujet naïf est aidé par un sujet expert (adulte ou enfant plus avancé que le naïf) dans l'acquisition d'un savoir ou d'un savoir-faire » (1995, page 136). Cette orientation est à l'origine des pratiques pédagogiques mettant en avant toute forme de

[5]Le tutorat en ligne a été étudié par Charlier (2001) qui introduit une typologie des tâches du tuteur en fonction des paradigmes d'apprentissages intégrant les technologies de l'Information et de la Communication. La typologie complète est disponible en annexe.

régulation effectuée par un individu plus qualifié et donc apte à apporter une forme de soutien à l'apprenant.

Le deuxième pôle s'intéresse aux interactions caractérisées par une symétrie des statuts et des rôles entre pairs. Un bénéfice cognitif peut apparaître sans que l'un des deux partenaires soit plus compétent que l'autre. Cependant, comme le signalent Johsua et Dupin (1993, page 108), « *le progrès n'a pas toujours lieu : c'est lorsque les sujets ne maîtrisent pas encore les coordinations cognitives en jeu dans l'effectuation de la tâche qu'on peut constater cette avance. Par contre la supériorité du groupe n'est plus retrouvée lorsque les coordinations impliquées sont acquises par chacun* ». En revanche, des progrès sont possibles même si aucun des sujets ne maîtrise totalement les opérations nécessaires pour la tâche.

Même si l'étayage et le tutorat sont essentiels dans toute réflexion sur les situations d'apprentissage social à créer délibérément, nous nous intéressons dans cette recherche aux activités qui font surtout appel aux interactions entre pairs de même statut. En effet, si une communauté d'apprenants émerge, elle se doit d'être co-construite par ses acteurs, les apprenants. C'est pourquoi, nous précisons davantage les relations entre processus interpersonnels de communication qui se déroulent entre pairs, à commencer par la notion de conflit socio-cognitif suivi par l'acte de signification partagé et le processus d'intersubjectivité étudié par Bruner (1999). Cet enchaînement nous permet d'affiner notre compréhension des processus à l'œuvre dans le lien d'altérité.

3.3.1.2 Le conflit socio-cognitif

A l'origine, la théorie du conflit cognitif se base sur le postulat piagétien selon lequel le conflit cognitif joue un rôle moteur dans la genèse de structures de connaissances nouvelles. Avant de poursuivre, définissons le conflit cognitif et le conflit socio-cognitif. Le premier conflit survient lorsque le sujet est livré à lui-même. Par conséquent, le conflit cognitif est intra-individuel. Par contre le conflit socio-cognitif apparaît dans une interaction sociale. Il est donc interindividuel. Le conflit socio-cognitif se définit ainsi comme le résultat de la confrontation de représentations sur un sujet provenant de différents individus en interaction. Doise, Mugny et Perret-Clermont (in Johsua et Dupin, 1993) affirment qu'une opposition entre deux sujets, lors de situation d'interaction sociale, permet d'engendrer un conflit socio-cognitif dont la résolution - qui implique pour le sujet une décentration et une reconsidération de son propre point de vue grâce à des phénomènes d'argumentation et de communication entre apprenants - ce qui permettra de générer un progrès cognitif. Gilly, Fraise et Roux (in Johsua et Dupin, 1993) prétendent cependant que des bénéfices individuels subséquents peuvent également surgir d'une collaboration ne présentant pas forcément d'opposition entre les sujets.

Trois arguments ont été avancés par Mugny et Carugati (1995) pour expliquer l'efficacité du conflit socio-cognitif :

- Le conflit social permet une décentralisation de son propre point de vue.
- L'interaction avec autrui permet de bénéficier de nouvelles informations, ce qui peut nous aider à modifier notre avis.
- Dans une situation de conflit socio-cognitif, ce dernier comporte un

enjeu social important.

Ces conflits socio-cognitifs confirment l'idée que l'on apprend par, grâce et à cause de l'Autre. Si « *Autrui est déjà au vif du sujet* » Morin (2001, page 68), alors, il n'y a qu'un pas de l'apprentissage introspectif à l'interaction collective...De par sa complexité mais aussi sa richesse et sa subtilité, l'autre peut jouer un rôle essentiel à différentes phases de l'apprentissage et le *Faire œuvre*. Le rôle de l'émotion est également à mentionner car elle tisse des liens plus ou moins intenses et durables à travers les échanges, collaborations, communions et partages.

Wallon (1978) apporte ici une tonalité originale aux socio-constructivistes par l'introduction de l'accès au symbolisme et la relation intersubjective (la création de sens se ferait d'une ambiance socio-affective à une lente individualisation). Il apporte une double légitimité à l'enseignement collectif où la présence de l'autre est déterminante et interactive. Wallon propose l'Autre comme « instrument d'imitation » ou de dédoublement de la pensée symbolique ». Au dédoublement de moi et de l'autre répond le dédoublement et la substitution de l'objet par le signe.

> « *Le signe peut n'avoir d'ailleurs avec l'objet aucun lien d'appartenance ni de ressemblance ou d'analogie (...). C'est un symbole épuré au point de ne plus appartenir au monde des choses. Artificiel dans la mesure où sa forme et sa signification se font abstraites, son origine elle-même ne peut plus être recherchée dans les choses. Il implique comme une* ***complicité*** *une entente avec autrui. (Wallon, 1978, page 188)* »

C'est en ce sens que l'on signifie le lien d'altérité. Il ne peut être définie par le nombre de messages échangés, mais par la densité du sens qu'il fait

émerger. Le signe invite ainsi à la complicité entre individus (Wallon, 1978) et à l'acte de signification partagé (Béguin et Clot, 2005).

3.3.1.3 L'acte de signification partagé

> *« De ce point de vue, on pourrait reprendre cette idée classique de l'interactionnisme, avancée par Schütz, selon laquelle des significations partagées, préalablement données pour chacun, sont requises pour communiquer. Mais à une condition : celle de regarder la communication comme la transformation et le développement réel des significations requises. Comme l'indiquait Vygotski, les hommes ne communiquent les uns avec les autres par les significations qu'à proportion du développement des significations. (Béguin & Clot, 2005, page 2) »*

Cette condition, le développement des significations, est considérée par Bender (1998) comme la génèse du dialogue et de l'action partagée :

> *« Le dialogue est non seulement possible, mais nécessaire justement quand les hommes ne partagent pas les mêmes significations. Ce que nous partageons n'est pas aussi intéressant que ce que nous ne partageons pas. (Bender, 1998, page 193) »*

De ce fait, la diversité des positions au sein de groupes d'individus peut constituer un moteur du développement de leurs activités. Apprendrait-on autant de ce qui est différent que de ce que l'on partage ?

> *« L'action suppose la conscience partagée non seulement d'une communauté de signification mais aussi de la différence de sens dont chacun investit ces significations. (Beguin, 2004, page 193) »*

Pour Bakhtine (1993), l'incompréhension est à l'origine de la compréhension elle-même et le conflit moteur du développement de la communication. Contrairement à Blumer (1969), par exemple, pour qui, affectée d'une incompréhension, la communication est ineffective et la formation de l'action conjointe bloquée.

Pour Vygotski (1985), le rôle du partenaire social est abordé selon un autre point de vue : il n'est plus seulement l'élément contribuant à déstabiliser et à mettre en question, il est une source sur laquelle prendre appui pour résoudre la tâche avant d'y parvenir seul. Sa « loi fondamentale du développement » est la suivante : la maîtrise de chaque procédé se réalise à deux reprises, une première fois à l'intérieur de l'activité sociale, et une seconde au cours de l'activité individuelle. La théorie de Vygotski (1985) s'appuie ainsi sur l'interaction sociale qui a un rôle central dans l'actualisation des potentialités cognitives de l'enfant et dans l'appropriation des significations sociales par l'individu.

Reste une question : qu'est-ce qui amène un individu à tirer ou non profit des ressources de la situation pour les intégrer à ses propres cadres de pensée ? Sans doute la construction d'une inter subjectivité (Wertsch, 1979 ; Morin, 2001). C'est grâce à cela que l'enfant pourra intégrer les ressources à sa propre pensée. Morin (2001) précise que la compréhension avec l'autre ne peut émerger que de l'inter subjectivité.

> « *Le sujet émerge au monde en s'intégrant dans l'inter subjectivité. Elle est le tissu d'existence de la subjectivité, le milieu d'existence du sujet, sans lequel il dépérit.(...)C'est la possibilité de compréhension qui permet de reconnaître autrui comme autre sujet. (Morin, 2001, page 83)* »

Cette notion d'intersubjectivité a également été étudiée par Bruner (1995, 1999). Il apporte toutefois une connotation supplémentaire en l'intégrant dans une réalité culturelle, historique et sociale. Bruner commença son intervention au colloque inaugural de l'Institut Ferdinand de Saussure (qui s'est tenu à Genève et fut intitulé Sémiotique des cultures et sciences cognitives) en disant : « *Mon thème est l'intersubjectivité humaine - ce dont elle dépend, comment elle se développe, et surtout, comment elle affecte les processus sémiotiques au centre de notre vie culturelle médiatisée* »[6]. Il renoue ainsi avec le projet qu'il avait élaboré il y a quarante ans avec Piaget (décrire formellement les significations que l'être humain crée au contact du monde et émettre des hypothèses sur les processus en œuvre dans cette création), en réinvestissant la scène de l'intersubjectivité. Pour Bruner, l'objet de la psychologie devait être la construction contextuelle et culturelle des significations[7] En effet, la construction des significations a un lieu privilégié d'actualisation : l'interaction humaine. Interaction qui se déploie dans un monde médiatisé par des signes et par des artefacts. Sa psychologie culturelle ne s'intéresse pas au comportement, mais à l'action, fondée sur l'intentionnalité, ou, plus précisément, à « l'action située » (*op. cit.*, page 34) (action située dans un ensemble culturel et dans les interactions réciproques des intentions des participants).

C'est donc la conduite en tant qu'elle est action créatrice, dynamique de productions artefactuelles, qui est au coeur de l'attention du psycho-

[6]Traduction de « *My topic is human intersubjectivity - what it depends upon, how it develops, and above all, how it affects the semiotic processes central to our culturally mediated way of life* »(Bruner, 1999).

[7]Après une période où le sujet d'étude (la signification) a été envisagé dans son rapport monadique au monde en oubliant qu'il n'est en rapport au monde que dans des situations où d'autres humains sont présents et jouent un rôle capital.« *Petit à petit l'accent s'etait déplacé de la signification à l'information, et de la construction de la signification au traitement de l'information* » (Bruner, 1991, page 20).

logue. On retrouve les caractéristiques du *Faire œuvre* que nous avons évoquées chez Meyerson (section 3.2.1.2). Ceci n'est pas un hasard. Bruner précise sur Meyerson « *Sa conception des œuvres me paraît particulièrement stimulante* » . Ce « *monde d'œuvres* » constitue l'histoire du fonctionnement psychologique des êtres humains (Bruner, 1996, page 201). Oeuvre qui permet l'ancrage de la cognition dans le rapport homme-monde, dans l'interaction homme-homme et dans le mouvement constructif en esprit et matérialité. Et cette conduite ou action, processus de production (de symboles ou d'artefacts) s'organise dans un processus d'objectivation dont parle Meyerson (1995), et de l'instrumentalisation dont parle Vygotski (1985). Nous pourrions conclure cette section sur cette phrase empruntée à Brassac (2004) dans un de ses cours[8] : « *Meyerson veut analyser les œuvres, Vygotski réclame l'étude des instruments et Bruner s'attache aux processus cognitifs intersubjectifs en train de se faire* ».

En synthèse, nous retiendrons pour la suite de notre recherche : une communauté ou un réseau d'apprenants, *a fortiori* en ligne, seront constitués d'échanges et communications instrumentées par les outils technologiques à condition qu'il y ait développement des significations partagées (qu'il soit heureux-lors d'un partage ou malheureux, lors d'une incompréhension), de conflits socio-cognitifs, et d'actions intersubjectives proche du processus de *Faire œuvre*. Ces significations partagées pourraient notamment être observées par les rites d'interaction mis à jour par Goffman (1974), dont les échanges « réparateurs » (Goffman, in Nizet 2005, page 46) ayant un haut pouvoir rituel (voir la section 1.3.1).

Étudions désormais les théories de l'apprentissage social qui ont été

[8]Cours à l'Université de Nancy téléchargeable en ligne sur http ://www.arco.asso.fr/downloads/Archives/Ec/Brassac.pdf

étudiées dans le cadre des communautés virtuelles.

3.3.2 L'apprentissage social et la construction de l'identité

> *« La participation à l'activité d'une communauté est toujours source d'apprentissage puisqu'elle contribue à la construction de l'identité. (Henri & Pudelko, 2006, page 108) »*

L'étude du lien d'altérité et son rôle dans le développement des processus d'apprentissage (voir la section 3.3.1) nous permet d'aborder la notion d'apprentissage social dans les communautés sous deux angles. Tout d'abord, nous étudions les caractéristiques de l'apprentissage situé (contextualisation dans un quotidien culturel et social) qui se rattache aux activités d'une communauté (Lave et Wenger, 1991 ; Brown et al, 1993) puis nous décrivons les principales composantes du contexte social d'emergence des communautés (à travers la dialectique de participation/réification proposée par Wenger, 1998).

3.3.2.1 L'apprentissage situé

L'approche théorique de l'apprentissage situé (ou contextualisé) est souvent évoquée dans les perspectives de l'apprentissage social vécu dans les communautés (Wenger 1998). D'après Dillenbourg et al. (2003, page 15), l'apprentissage communautaire, à l'opposé de l'apprentissage scolaire, se fait en contexte, autour d'échanges ouverts sur des problèmes communs concrets. Il est donc contextualisé au sein d'un domaine d'action. Il est ainsi lié aux buts à court et à long terme des individus, à leurs raisons d'agir et à leurs sentiments qui leur sont associés.

L'approche de l'apprentissage situé consiste ainsi à contextualiser l'apprentissage dans le domaine de compétences en tenant compte des savoirs et savoirs-faire acquis mais aussi en les confrontant aux aspects matériels et socioculturels d'une situation. Il faut que l'apprentissage s'inscrive dans un contexte pour que l'apprenant puisse lui donner un sens. Plus spécifiquement, l'apprenant n'acquerra des connaissances qu'en s'impliquant dans ce domaine d'action qui est socialement et culturellement structuré.

Trois principes sous-tendent cette théorie (Bertrand, 1993, page 126) :

- La connaissance est un outil qui dépend essentiellement de l'action et de la culture.
- L'acquisition de savoirs découle de la participation relative à un domaine d'action.
- Le contexte culturel définit le milieu d'utilisation de la connaissance

La connaissance est alors indissociable du contexte social et culturel dans lequel elle est construite et utilisée.

Selon Henri et Pudelko (2006, page 107), cette approche est particulièrement bien adaptée aux mondes des communautés virtuelles. En effet, l'activité de la communauté est envisagée comme « *une œuvre de connaissances qui se bâtit au jour le jour au fil d'expériences pratiques de situations réelles* » *(op. cit.)*. Dans le cas des communautés de pratique, c'est l'apprentissage organisationnel qui est recherché. Ce serait par la richesse du contenu de l'interaction sociale mêlant caractère informel et formel, tacite et explicite (Nonaka et Takeuchi, 1995), qu'est favorisé cet apprentissage. Les membres de ce type de communauté partagent ainsi « autre chose » qu'un simple objectif affiché, celui de l'apprentissage d'un savoir-faire (voir section 1.3.2.4).

Concernant la communauté en milieu éducatif, Brown et al (1993) proposent une conceptualisation de la communauté d'apprenants s'appuyant sur l'apprentissage situé pour saisir la dimension « authentique » de l'activité. A l'école, une activité authentique pourrait être, selon ces auteurs, d'apprendre à apprendre[9].

Lafferière et Nizet (2006, page 162) précisent que la co-construction des connaissances dans une communauté de pratique, ou une communauté d'apprentissage « est la condition incontournable » d'une communauté.

> « *Elle se produit à travers le partage de connaissances déjà acquises, le développement d'interactions génératrices de connaissances et une distribution de savoir entre les participants. (op. cit.)* »

Concernant la communauté en milieu professionnel, la problématique posée est d'analyser en même temps que l'apprentissage, le contexte dans lequel il se situe (Lave et Wenger, 1991). En effet, le concept central de l'apprentissage social de Wenger (1998) est le fait que la participation à la vie d'une communauté est à la base des processus d'apprentissage et de construction identitaire. Pour décrire l'entrée et la participation d'un apprenant dans un domaine d'action (une communauté), Lave et Wenger (1991) proposent le concept de « *participation périphérique légitime* » (legitimate peripheral participation). Un apprenti entre dans une communauté à sa périphérie et se voit progressivement intégré au sein de cette communauté au fur et à mesure de l'évolution de ses apprentissages. Il s'agit donc

[9]Comment intégrer ce caractère authentique dans un dispositif en ligne communautaire ? C'est une des questions que nous abordons dans les perspectives de la recherche, dans la dernière section de ce travail. Pour nous, la solution semble la mutation d'une communauté d'apprenant en une communauté de pratiques. L'élève n'est plus dans une situation pédagogique intentionnellement créée par l'enseignant, mais un jeune professionnel qui co-construit ses connaissances avec ses pairs selon ses centres d'intérêts professionnels.

ici d'un double processus d'apprentissage et d'enculturation.

L'approche de Lipponen (2002) considère la collaboration comme le processus de participation, alors que l'apprentissage est construction de connaissances mais aussi d'identité (transformation personnelle et sociale). Il souligne trois points centraux (in Baron, Bruillard, 2006, page 192) : « *l'intimité (la connivence) entre les participants, un environnement riche en ressources externes et des histoires d'activités conjointes de ceux qui interagissent* ». La construction de l'identité d'une communauté se compose de la dialectique participation/réification qui a été étudiée par Wenger, 1998.

3.3.2.2 La dialectique participation/réification

La dialectique est présentée par Wenger (1998) comme une des clefs pour comprendre la dynamique d'une communauté de pratique. Cette dualité est au coeur de la négociation de sens, activité fondamentale de la communauté. Cette négociation de sens est similaire au processus du *Faire œuvre* dont nous avons dessiné quelques contours dans la section précédente. Dameron et Josserand (2005), reprenant Wenger, propose la définition suivante :

> « *La négociation de sens peut être définie comme processus permanent dans lequel les membres d'une communauté de pratiques sont engagés. Dans ce processus, ces derniers négocient et produisent des significations de leur activité commune, une signification étant ce qui « exists neither in us, nor in the world, but in the dynamic relation of living in the world » (Wenger, 1998, page 54).* »

La négociation de sens résulte d'interactions suivies, ancrées dans un contexte, qui conduit à la construction d'engagements mutuels, d'un pro-

jet commun, ces deux dimensions étant constitutives de la communauté de pratique. La négociation de sens repose sur la dialectique participation/réification. La participation renvoie à l'engagement visible, identifiable d'un individu dans une communauté. Elle se caractérise par une reconnaissance mutuelle de cet engagement et prend forme dans des interactions et des actions. Par leur participation, les individus montrent leur implication. Pour Wenger (1998), elle est étroitement liée à la construction identitaire.

> « *A defining characteristic of participation is the possibility of developing an « identity of participation », that is, an identity constituted through relations of participation. (Wenger, 1998, page 56)* »

La reification est, quant à elle, à la fois un processus et le résultat de ce processus. Elle consiste à donner forme à la négociation de sens.

> « *We project our meanings into the world and then we perceive them as existing in the world, as having a reality. (Wenger, 1998, page 58)* »

Les réifications sont des éléments tangibles comme des concepts, outils, textes et rites produits par la communauté et preuves de son existence. Selon Dameron et Josserand (2005), ces « formes » ou éléments permettent de développer et de renforcer la confiance de la communauté en sa solidité et sa pertinence. Pour ces derniers, la négociation de sens apparaît comme un processus mouvant dans lequel « chaque réification génère plus d'engagement et de participation ». Nous discuterons, dans le dernier chapitre de cette thèse, de cette tension dynamique entre les deux processus car celle-ci peut rencontrer quelques distorsions ou déséquilibres, comme,

par exemple, la déficience d'éléments réifiés ou plus précisemment d'éléments réifiés visibles. Par exemple, les rites/interactions essentiellement informelles (comme celles initiés par téléphone) ne donne aucune visibilité au collectif d'une éventuelle construction identitaire puisque les contributions concrètes dans un répertoire commun sont minimes. La consolidation de l'engagement des membres et de leur participation peut donc souffrir d'un trop peu de réification formelle. Pour Wenger, le contraire est également vrai : un trop plein de réification peut déconnecter la communauté de la pratique et de la négociation de sens.

> « *As a focus of attention that can be detached from pratice, the reification may even be seen with cynicism, as an ironic substitute for what it was intende to reflect. (Wenger, 1998, page 61)* »

C'est d'ailleurs en partie ce que démontre Gongla et Rizzuto (2001)suite à des déséquilibres permanents ou temporaires entre les processus participation/réification. Les conditions d'apparition de ces déséquilibres seront étudiées dans le cadre des communautés d'apprenants, et non pas de pratique, au sein de notre environnement d'étude, le campus du CERAM Sophia Antipolis.

3.4 Synthèse

La participation à la vie d'une communauté est toujours source d'apprentissage puisqu'elle contribue à la construction de l'identité (Wenger, 1998, Henri et Pudelko, 2006). Ceci met en relief le rôle primordial du processus collectif qu'est l'acte de signification partagé et son origine tantôt positive (nous communiquons car nous partageons), tantôt négative (nous

communiquons suite à une incompréhension). Du point de vue de notre recherche, les propriétés de l'apprentissage sociale seraient donc le jeu continu de conflits, de déséquilibres, d'incompréhensions, de destructurations/structurations des connaissances qui sont en œuvre pour apprendre ensemble. Le processus de *Faire œuvre* et la négociation de sens seraient ainsi à la base de tout apprentissage individuel et collectif.

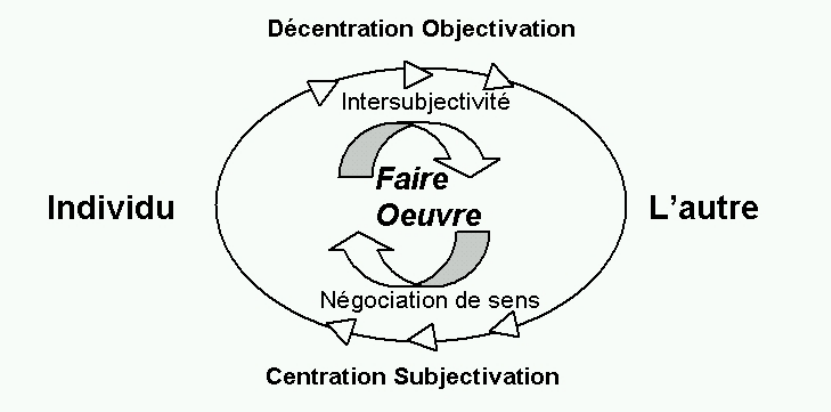


FIG. 3.1: Faire Oeuvre, au centre des processus

La médiation sociale, dans un dispositif d'apprentissage, porte la notion de décentration et de centration (Peraya, 2005, page 415) qui est comprise comme un « choc des pensées qui est à l'origine de la réflexion comme processus dynamique d'intégration des points de vue ».

> *« Ces notions concerne l'ensemble des rapports sociaux dans la mesure où ceux-ci contiennent toujours la représentation mentale d'autrui ou du monde partagé. (Meunier & Peraya, 2005, page 415) »*

La centration serait à l'origine du processus du *Faire œuvre* individuel (processus introspectif), alors que la décentration serait à l'origine de la confrontation des points de vue (de la négociation de sens). Elle serait ainsi porteuse d'interaction sociale et de lien social fort. Celle-ci s'effectuerait dans

l'intersubjectivité (Bruner, 1999). Nous avons abordé, à la lumière de plusieurs courants scientifiques (socio-constructivistes, phénoménologie, psychosociologie) la place de l'individuel et du collectif dans le *Faire œuvre* . Il est désormais intéressant de formuler, dans le contexte spécifique de l'usage éducatif des technologies, la manière dont peut se concrétiser les esquisses topologiques des échanges intégrant les liens sociaux forts ou faibles, en multiplicité des lieux (physiques ou virtuels).

CHAPITRE 4

ESQUISSE TOPOLOGIQUE DU LIEN

La topologie est la géométrie des surfaces élastiques. Elle s'intéresse d'avantage au qualitatif qu'au quantitatif, et demande : Si vous ignorez les mesures, que pouvez-vous dire sur la structure globale ?

(Gleick, 1991, page 69)

Sommaire

4.1 Introduction 172

4.2 Esquisse de l'espace pédagogique 172

4.2.1 Pourquoi une esquisse ? 172

4.2.2 Qu'est ce que la topologie ? 173

4.3 Modélisation 177

4.3.1 Les variables 177

4.3.2 La topologie de l'espace 181

4.3.3 Trois exemples au Ceram 186

4.4 Synthèse 190

4.1 Introduction

Notre démarche tente désormais d'appréhender les processus en mouvement dans une logique structurante, c'est à dire de modéliser un espace pédagogique qui pourrait prendre en compte la nature du lien social (faible et fort explicités dans la section 1.3), la multiplicité des lieux (monde virtuel et monde réel explicités dans la section 2.2.1), les différents paradigmes d'apprentissage (individuel et collectif explicités dans la section 3.2). La difficulté que nous rencontrons toutefois est liée à la concrétisation de tous ces processus et états dans un modèle. En effet, ils constituent des dimensions interagissantes et complémentaires. Notre intention est ainsi de bricoler ou plutôt d'esquisser un espace pédagogique intégratif de tous les échanges constitutifs de l'interaction sociale.

Dans un premier temps, précisons notre choix pour l'esquisse et l'approche topologique. Ensuite, nous revenons sur les variables (le lien social en multiplicité des lieux d'interaction), les flux et les processus participation/réification qui composent l'esquisse. Enfin, sa validité sera testée sur les études des interactions menées au CERAM Sophia Antipolis entre 2003 et 2006 (décrites dans la section 2.3.2).

4.2 Esquisse de l'espace pédagogique

4.2.1 Pourquoi une esquisse ?

Nous aurions pu choisir le terme « bricolage » (Audran, 2001) à la place d'esquisse. La notion de « bricolage », définie par Lévy-Strauss (1960,

page 27)[1], suppose un travail en évolution, en mouvance. Pour Audran, « *Le bricolage est humain, de manière intrinsèque, il est lié à une forme de projet en cours, non exempt de flou, de nuances si l'on se réfère à Serres, de contradictions si l'on se réclame de Moles ou d'incertitude si l'on suit Morin* » (1999, page 26). Notre travail a ainsi toutes les caractéristiques du bricolage. Cependant, nous avons choisi le terme « esquisse » pour modéliser notre topologie. Notre intention est de faire l'éloge de ce geste artistique ou architecturale qui répond à une « inclinaison intérieure » (voir section 3.2.2.2).

> « *Esquisser c'est énoncer les vertus de la trace, expression subtile du dessein riche d'innombrables potentialités, témoignage d'un instant fugace inscrit dans une unité symbolique. (Minier, 1996, page 2)* »

De plus l'esquisse est d'origine graphique ou architecturale, ce qui est le cas de la topologie et ses formes géométriques. L'esquisse qui nous intéresse est celle d'un espace d'apprentissage intégrant tous les types d'échanges et qui s'adapte à tous les environnements et paradigmes d'apprentissage. Elle se doit d'être simple, transférable et évolutive. D'où le choix pour la topologie. Précisons en quoi consiste cette méthode.

4.2.2 Qu'est ce que la topologie ?

4.2.2.1 Une science qui classifie les espaces

La topologie est la branche de la géométrie qui classifie les espaces en fonction de leur forme globale. Par définition, les espaces d'une même classe peuvent se déduire les uns des autres par déformation continue,

[1]Lévi-Strauss a proposé, dans «La pensée sauvage», une analyse de la pensée mythique comme bricolage intellectuel.

sans découpage ni déchirure. La topologie est également définie par Steiner (1998, page 573) comme la science permettant d'établir « *des rapports d'invariance à l'intérieur d'une transformation* ». Elle semble ainsi a priori pouvoir se projeter dans notre recherche. D'autant plus qu'elle se situe dans un environnement complexe dont la difficulté se situe dans la formalisation et la généralisation des « *notions intuitives du borné, d'ouvert, de continu, de frontières, pour un ensemble de points* »[2] constitutifs des pratiques sociales et de l'humain dans l'enseignement en ligne. L'approche topologique permet ainsi de structurer géométriquement tout ce qui est à « bordures floues » comme le lien (technologique et social) ainsi que les structures sociales émergentes en ligne (énoncées dans la section 1.3.2.1). Autrefois, la topologie était appelée : « analyse de situation (analysis situs) » ou étude des lieux (grec topos lieu et logos étude). C'est donc sous cet angle que nous allons tenter d'affiner cette forme d'ensemble, cette structure destinée à formaliser les notions intuitives, ouvertes et fermées pour une analyse des pratiques sociales médiatisées dans un campus virtuel.

4.2.2.2 Formes d'ensemble au détriment des mesures quantitatives

L'étude des propriétés géométriques invariantes ou paliers intégratifs des pratiques sociales semble complexe. La topologie de cet espace représentant la dynamique des échanges est en effet constamment renouvelé, modifié. Si les études s'efforçant d'établir des mesures quantitatives apparaissent rapidement datées, celles qui s'intéressent à la forme d'ensemble présentent des caractéristiques pluôt pérennes. C'est pourquoi l'approche des réseaux sociaux et ses graphes de relation semble ainsi peu appro-

[2]Définition de la topologie dans le dictionnaire Quillet

priée (voir dans la section 1.3.1.1). En effet, les théories des réseaux sociaux (Granovetter, 1973 ; Burt, 1992 ; Chew, 2000) consistent à déterminer les relations entre individus (quantification des liens à l'aide de méthodes statistiques). Elle propose un positionnement des personnes dans un réseau social (au centre du réseau, en dehors, quel pont local permet de mieux diffuser l'information) plutôt que d'évaluer la symbolique des signes (les textes écrits) à l'œuvre dans les échanges intersubjectifs (voir la section 3.3.1.3).

> « *La constitution d'une communauté peut difficilement se résumer à un agrégat simplement quantitatif d'un ensemble de personnes réunies en un lieu et a fortiori encore moins lorsque ce lieu existe simplement grâce à des moyens informatiques. (Audran & Pascaud, 2006, page 211)* »

Nous nous sommes ainsi éloignés de cette approche quantitative que nous avions abordé en premier lieu pour cette recherche (ou du moins pour ce travail). En effet, il ne s'agit pas de déterminer ici quel type de lien apporte le plus de réussite dans la diffusion des informations[3].

[3]Alors que Granovetter (1973) a défendu la prédominance du rôle joué par les liens faibles (relations peu emotionnelles) dans la réussite de la diffusion des informations, un modèle récent proposé par Chwe (2000) a mis en relief l'importance des liens forts grâce à une contrainte de proximité qui s'impose aux agents. Autrement dit, toute communication d'informations est contrainte par une relation de proximité. Mais la proximité cognitive peut être amenuisée et disparaître si le réseau est de grande échelle. Les liens faibles doivent alors compensés par leur nombre. Si ce n'est pas le cas, soit la diffusion de l'information s'arrête, soit elle se poursuit plus lentement. Face à ces approches divergentes du rôle de la force des liens, certains auteurs, et notamment Burt (1992), ont souhaité remettre en cause cette approche. Les critères de redondance des liens faibles et de trou structural doivent être désormais pris en compte dans toute analyse des structures relationnelles car seuls les liens constituant des trous structuraux permettent d'accroître les avantages informationnels (liens faibles qui relient deux réseaux permettent à l'information de passer d'un réseau à l'autre.

Le système ici envisagé est celui de l'environnement d'apprentissage des campus virtuels et ses constituants (dynamique des liens, degré d'interactivité, pratiques sociales, paradigmes d'apprentissage).

Quelques précautions sont toutefois à prendre avant toute démarche :

- le lien est une entité réticulée (1) (en tant qu'organisation macroscopique, il hérite des propriétés microscopiques des éléments qui le composent, ce qui n'est pas le cas de tous les types d'organisations complexes). Notre analyse, pour être pertinente, devra donc reprendre à son compte cette première propriété et signaler clairement le niveau auquel elle se place (macro ou micro).
- Ensuite (2), le lien se caractérise par une logique de flux et non d'états stables, lesquels flux s'organisent et se déploient selon des logiques différentes : s'ils sont de l'ordre du technique et/ou du machinique ils seront essentiellement linéaires (on parlera d'interactivité), alors que, s'ils sont de l'ordre de l'humain, ils seront plutôt de l'ordre du non-linéaire et de l'interaction.
- Enfin (3), le lien « trajet/trajectoire/relais », constitue la troisième logique à l'œuvre dans notre esquisse, une logique qui sert d'interface entre le niveau (1) – macro ou micro – et le niveau (2) – celui de la logique de flux. Le lien comme interface combine également les propriétés linéaires et non-linéaires des deux niveaux qu'elle permet de relier.

Ainsi, il apparaît que toute esquisse présente simultanément :

- des éléments identifiés comme des relais,
- permettant de rendre compte d'une dynamique (flux),
- à des niveaux d'organisation d'échelle différente (propriétés spéci-

fiques) mais de structure semblable (invariant).

4.3 Modélisation

Pour déterminer les types de flux, les relais et les propriétés spécifiques ou invariantes de nos esquisses, nous avons choisi de mettre en perspective les approches des modèles théoriques cités jusqu'à présent. Nous nous situons dans un point de vue macro.

4.3.1 Les variables

> « *La topologie révèle des traits communs et des groupements sous-jacents parmi une foule de fonctions et d'organisations de l'espace apparemment diverses. Parallèlement, certains invariants et constantes charpentent la multiplicité des formes d'expression de notre culture. (Steiner, 1998, page 571)* »

Il semble ambitieux de déterminer tous les types de flux, les relais et les propriétés spécifiques ou invariantes. Nous nous focalisons sur quatre notions au coeur de notre modélisation des échanges : le lien social (faible, fort) en différents lieux (virtuels et face à face).

4.3.1.1 Liens faibles

Les liens faibles, définis aux sections 1.3.1.1 et 1.3.2.1, correspondent à des échanges fonctionnels. Pour Anis (1998), ils correspondent à des liens verticaux informationnels. Pour Granovetter, (1973), ils existent s'il y a peu de temps passé ensemble et peu d'intensité relationnelle, et pour Ferrary

et Pesqueux (2004), ils symbolisent le pouvoir de l'information. Leur propriété : ils constituent des ponts locaux et permettent d'assurer la diffusion large des messages (par exemple *via* une liste de diffusion). Les liens sociaux seraient ainsi plus faibles dans les réseaux que les communautés car il y s'agit essentiellement de faire circuler l'information (Ferrary et Pesqueux, 2004, page 165). Le lien électronique constitue le nécessaire lien faible du processus d'apprentissage social qui permet la construction et la pérennisation de liens sociaux forts dans la réalité virtuelle et /ou la réalité physique (voir la conclusion de notre première partie). Les types de flux associés aux liens faibles peuvent être analysés selon les « trois modèles de pensée » (Audran, 2001). Ce travail qu'il a effectué en thèse (pages 131-135) est ici mis en perspective dans le cadre de notre esquisse topologique car il met en avant le type de flux transposables aux liens sociaux, à commencer par les liens faibles (modèle de pensée n°1).

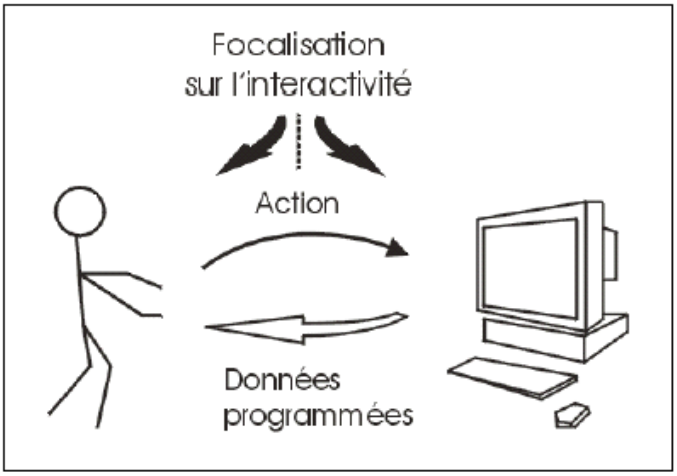


FIG. 4.1: Focalisation sur l'interactivité (Audran, 2001)

Dans le premier cas d'étude (figure 4.1), une focalisation peut s'effectuer sur **l'interactivité émergente** d'un dispositif d'apprentissage mettant

en scène les processus cognitifs mis en œuvre par le sujet et le contenu des données informatiques. Audran (2001) précise que cette approche sous-tend « une relation linéaire causale » (2001, page 131) d'inspiration béhavioriste de type stimulus-réponse, symbolisée dans la figure 4.1 par les deux flèches : action, données. La caractéristique principale de cette focalisation sur l'interactivité est ainsi sa traduction **en dispositif de formation individuel (auto formation)** utilisant le multimédia (combinant son, image texte, vidéo) qui se traduit souvent en activités d'apprentissage séquentielles. L'orientation des flux de l'interactivité est donc linéaire et mono directionnelle. Nous pouvons ainsi penser le lien faible est associé à une logique de l'enseignement plutôt que l'apprentissage. Les dispositifs pédagogiques favorisent ainsi l'auto formation centrée sur un mode de diffusion du savoir transmissif .

4.3.1.2 Liens forts

Les liens forts correspondent à des relations sociales fréquentes, durables, interpersonnelles avec un engagement émotionnel fort (Granovetter, 1973). Ces liens sont la condition nécessaire des communautés virtuelles de par la proximité cognitive des liens forts (Ferrary et Pesqueux, 2004). Leur propriété : une forte implication émotionnelle.

> « *Les liens sociaux forts sont le ferment d'un groupe social porteur d'une identité forte car la multiplicité des échanges sociaux est la condition de l'émergence d'une identité sociale. L'existence de ces liens favorise l'existence de cliques et de communautés qui sont des groupes sociaux dont les membres sont unis par des échanges sociaux nombreux. (Ferrary & Pesqueux, 2004, page 164)* »

C'est aussi ce que Anis (1998) appelle les « usages horizontaux de discussion » au sein des listes de discussions étudiées.

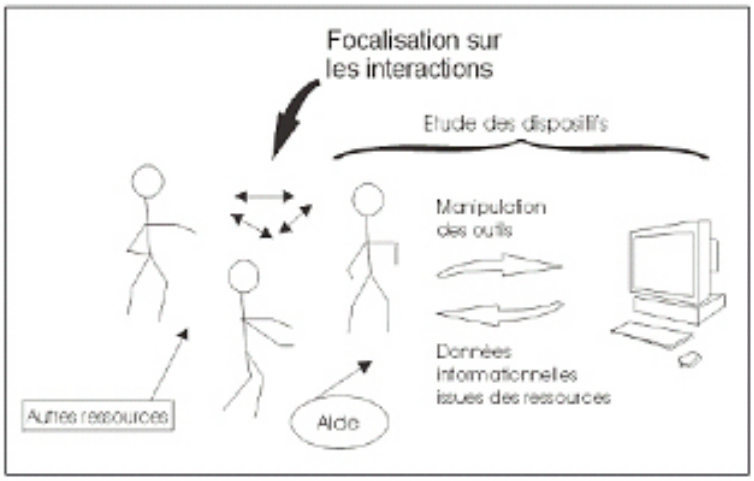


FIG. 4.2: Focalisation sur l'interaction (Audran, 2001)

Nous situons les liens forts dans le deuxième modèle de pensée de Audran (2001) qui correspond une focalisation sur l'interaction émergente des apprenants. Ceux-ci vivent de nouvelles pratiques sociales à partir d'un dispositif en ligne mettant en scène des acteurs entre eux, à partir des outils de communication instrumentés (voir la figure 4.2). La caractéristique principale de cette focalisation sur l'interaction est ainsi sa traduction **en dispositif de formation collectif (apprentissage social)** utilisant les technologies informatiques en réseau (son, image texte, vidéo diffusés en synchrone ou asynchrone selon les outils de communication) qui se traduit souvent en activités d'apprentissage coopératives ou collaboratives. L'orientation des flux de l'interaction est à des doubles flèches. Leur nature étant multidirectionnelle et en rétroaction permanente.

4.3.1.3 Liens à distance/face à face

A ceux-ci sont associés deux autres types d'états dans lesquels se déroulent les interactions : la distance ou le face à face. Ces états sont à intégrer dans un environnement partiellement ou tout à distance (cf. la dialectique présence/distance) :

- Les liens à distance ou « virtuels » sont médiatisés par les outils de communication instrumentés. Ils constituent une présence virtuelle.
- Les liens « réels » (par opposition à virtuel) sont les liens en face à face. Ils constituent la présence physique (Ferrary, 2004).

La dynamique des liens proposée dans ce travail réunit ainsi les variables du lien social (qui varie entre faible et fort) et du lieu (qui varie entre présence physique en face à face et virtuelle). Les invariants sont constitués des deux postures fondamentales de l'apprenant sous-tendant les deux premières focalisations (Audran, 2001) : l'auto formation et l'apprentissage collectif. La nature des flux (Audran, 2001) est soit monodirectionnelle (modèle centré sur l'interactivité), soit rétroactive ou multidirectionnelle (modèle centré sur l'interaction). Tous ces éléments nous permettent de mettre en scène nos esquisses.

4.3.2 La topologie de l'espace

L'espace pédagogique s'apparente à un environnement où l'on met en relation une ou des personnes avec du savoir. Nous commençons à modéliser cet espace du lien et du lieu des échanges par un tableau reprenant les quatre environnements d'apprentissage, desquels seront dégagés les axes du plan géométrique.

4.3.2.1 Quatre environnements

Quatre environnements se dessinent (figure 4.3) : lien faible à distance, lien fort à distance, lien faible en face à face, lien fort virtuel.

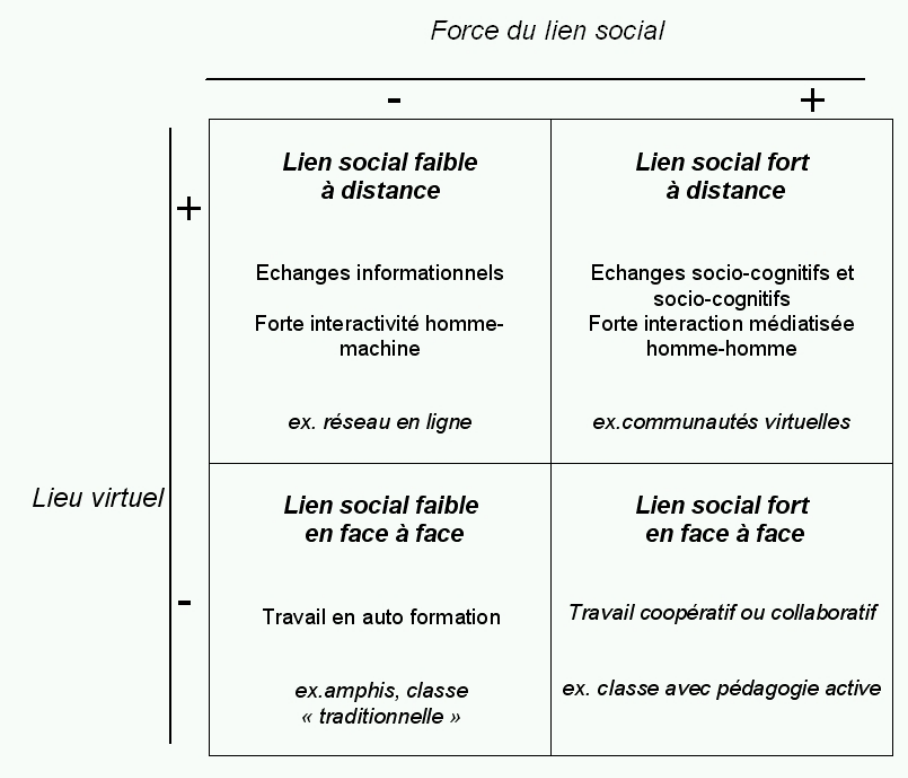


FIG. 4.3: Variables de l'esquisse

Si la richesse du tableau est dans sa globalité, et surtout dans l'étude des « ponts » ou relais qui mènent d'un environnement d'apprentissage à l'autre, nous commençons par l'étude découpée des quatre parties pour en améliorer sa compréhension.

1/ L'environnement d'apprentissage en face à face (partie basse de la figure 4.3).

– Lien faible : Mise en relation d'un apprenant avec du savoir transmis par un enseignant. On pense volontiers à la situation de classe

du début du siècle où les élèves sont sur des bancs alignés face au « maître ». De nos jours, on se rapproche des enseignements en amphithéâtres chers aux universités. Le lien est donc faible.

– Lien fort : Mise en relation des apprenants sous forme de projets coopératifs effectués en classe. Ce mode de travail collectif favorise le lien fort par le travail de groupe. Le rôle de l'enseignant évolue d'un statut de transmetteur de savoir (lien faible) à un statut d'accompagnateur, d'aide, de médiateur (lien fort).

L'enjeu est déjà dans la dynamique des deux sous-espaces : favoriser du lien fort et des interactions de type socio-cognitives entre les élèves, en situation de face à face. La pédagogie active et les tâches collectives sont sollicités. Ces mêmes questions sont conjuguées au monde virtuel.

2/ L'environnement d'apprentissage virtuel (partie haute de la figure 4.3)

– Lien faible : mise en relation d'un apprenant avec des informations numérisées. La focalisation est donc sur l'interactivité (ce qui n'exclut toutefois pas l'interaction). L'apprentissage se fait sur le mode individuel (structuration du cours linéaire, niveau de consigne élevé car l'élève est seul devant son écran). Le réseau de lien tend à être faible. La diffusion des messages est sur le mode FAQ ou liste de diffusion (par exemple, le tuteur en ligne envoie des instructions à tous les élèves par liste de diffusion.)

– Lien fort : mise en relation des apprenants entre eux, à partir des informations numérisées. La focalisation est donc sur l'interaction. L'apprentissage se fait sur le mode collectif à travers des projets coopératifs, coopétitifs ou collaboratifs en ligne. Le réseau de lien tend

à être plus fort car l'environnement favorise le lien d'altérité (voir la section 3.3) et la négociation de sens générée par la tension participation/réification (voir la section 3.3.2). C'est ainsi l'environnement où les communautés en ligne (de pratique, d'apprenants, d'intérêt) peuvent émerger selon l'activité de ses membres. La négociation de sens, identifiée par le processus de réification et de participation y est optimale théoriquement car le lien social est fort. En revanche, ceci ne signifie pas que toutes les conditions d'émergence d'une micro culture sont réunies en réalité (cf. la discussion des résultats de notre étude de terrain, où le processus de réification n'est pas équilibré avec le processus de participation).

Se dessine alors le plan géométrique de la topologie du lien et du lieu des échanges dans la figure 4.4.

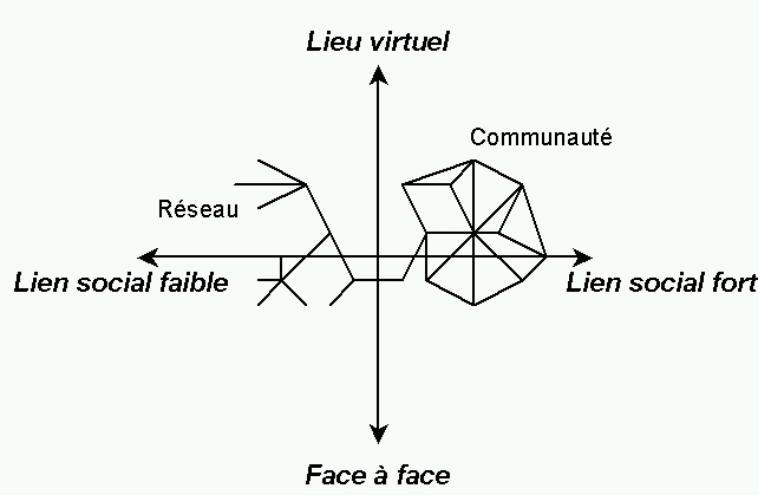


FIG. 4.4: Plan géométrique de l'esquisse

Ces environnements pédagogiques guidés par la problématique du lien prennent leur richesse dans leur complémentarité. C'est pourquoi nous avons positionné la représentation d'un réseau et d'une communauté (sur

le graphique 4.4) au carrefour des quatre sous-espaces. En effet, il est intéressant, par exemple, de vérifier si le lien social fort en face à face se prolonge à distance. Ou encore si le lien social faible à distance se transforme en lien social fort à distance, et à quelle condition. De même, un lien social fort à distance se prolonge-t-il dans l'espace physique par des rencontres en face à face (comme cela existe souvent pour les sites de rencontres sur Internet). Les communautés en ligne de type Linux (ou même Wikipedia à moindre échelle) étaient au départ un projet virtuel dans un monde virtuel. Mais ces communautés ont progressivement contribué à la structuration d'une communauté dans le monde physique. La communauté Linux s'est institutionnalisée en une réalité économique. Linux tient des salons à travers le monde (Le site Debian.org recense 5 congrès de la communauté Open Source à travers le monde de entre Octobre et Décembre 2006).

Ce qui est paradoxal et justifie un espace « mixte » est la malléabilité des frontières entre réseau et communauté (voir section 1.3.2.1).

> « *La communauté Linux s'est construite sur des liens électroniques entre ses membres, le réseau social et les sous-réseaux qui la constituent sont composés de liens sociaux électroniques qui peuvent être faibles quand il s'agit de circulation d'information à travers les listes de diffusion ou les forums techniques, mais qui peuvent être également forts, c'est à dire porteurs d'engagement émotionnel intense de la part des individus, et contribuer à une forte identification des individus à la communauté. (Ferrary & Pesqueux, 2004, page 272)* »

Notre intérêt est désormais de « mettre en pratique » notre esquisse à travers trois analyses des pratiques expérimentées au CERAM Sophia Antipolis (voir la section 2.3.2).

4.3.3 Trois exemples au Ceram

Les topologies suivantes ont été dégagées grâce à l'analyse des résultats des expériences sur la nature des échanges collectés entre 2002 et 2005 au CERAM Sophia Antipolis. Nous avons repris les trois expériences par ordre chronologique (voir la section 2.3.2). La focalisation étant ici sur la mise en graphique de l'espace pédagogique créé en terme de lieu et lien.

4.3.3.1 La mission virtuelle

La première expérience esquissée est la mission virtuelle (voir la figure 4.5). Rappelons que c'est un projet coopératif en anglais basé sur la principe de Webquest (voir la section 2.3.2.2). La mission (créer un nouveau concept, s'associer à un projet humanitaire et développer l'économie locale par exemple) a été diffusée 40% à distance (travaux de groupe hors classe, instructions en ligne) et 60% présentiel (présentation orale des travaux de groupe). Or les échanges ont été prioritaires en face à face (73%). Si les étudiants étaient éloignés physiquement les uns des autres, alors le projet prenait du retard car ils attendaient de se rencontrer en face à face pour travailler ensemble.

Il y a bien eu du lien social fort entre les élèves (les productions et les présentations à l'oral des projets sont toujours un événement en soi : les étudiants se déguisent, apportent des prototypes de leur concept, font des mises en scène créatives ou des vidéos originales). Il s'est cependant construit sur des relations face à face. En effet, le travail de groupe et les actes de conscientisation sociale ont été les plus cités spontanément par les élèves à la question « qu'est ce qui vous a le plus marqué dans ce projet ». Le fait qu'ils ne travaillent pas véritablement à distance s'explique entre

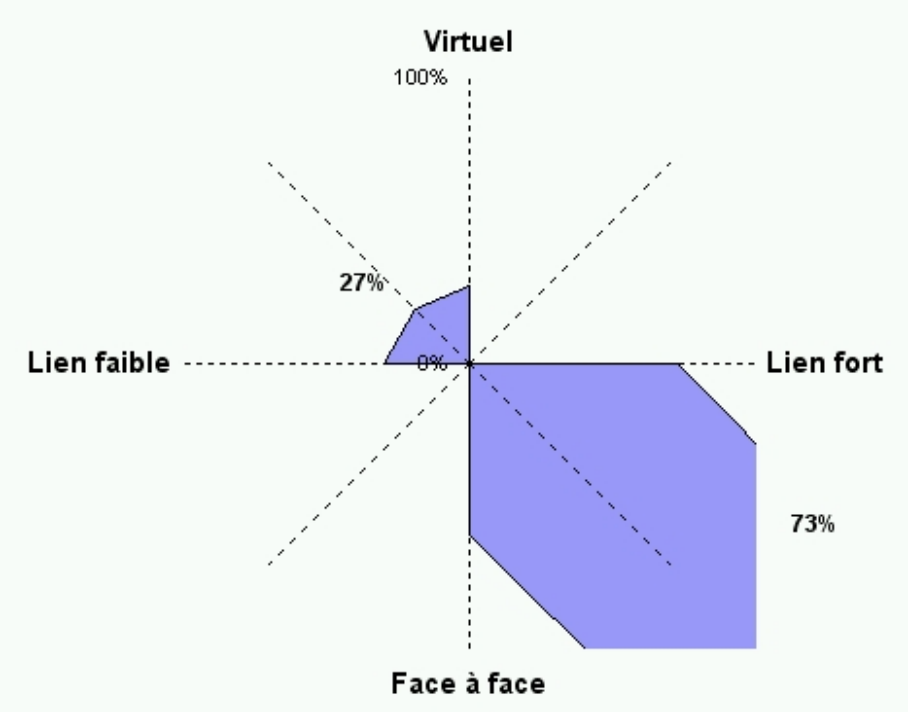


FIG. 4.5: Topologie des échanges de la mission virtuelle

autre par la solution de simplicité que représente la rencontre à l'école. Ensuite par question d'habitude, et peut être par le fait que la distance ne permettent pas au corps de se projeter.

> « *Celui ci est privé de la liberté sensorielle de la quête individuelle et personnelle des stimuli dont il nourrit habituellement son espace de représentation. (Gobert, 2003, page 110)* »

En position assise, les apprenants en interaction avec d'autres devant un écran d'ordinateur, véhiculent des affects et émotions, mais la présence d'être là ensemble ne peut être remplacée. La deuxième topologie concerne les échanges observés sur un forum de cours d'Anglais.

4.3.3.2 Etude de cas BBC, cours d'Anglais

La seconde expérience esquissée (voir la section 2.3.2.3) est le cours d'Anglais analysé dans l'article de Ciussi et Simonian « nature des échanges selon la typologie des cours en ligne ». Ce cours a été créé en interne sous la forme d'étude de cas sur le site éducatif de la BBC[4] avec 80% de face à face. L'esquisse (figure 4.6) permet d'observer une forme opposée à la première expérience. Le constat en terme d'échanges à distance est, en effet, surprenant et en contradiction avec le précédant : 224 messages ont été postés sur le forum du cours, 1325 lus par les apprenants et 91% des messages sont initiés par les élèves en deux semaines.

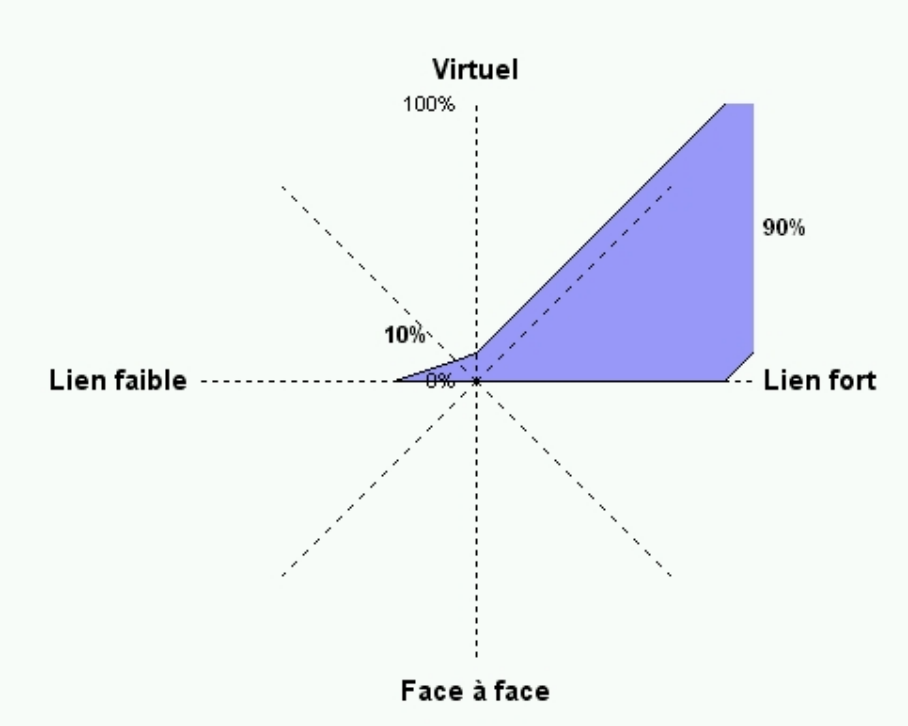


FIG. 4.6: Topologie des échanges du forum BBC

L'enseignant est très peu intervenu dans des débats animés sur des

[4]Site en ligne sur http ://www.bbc.co.uk/

questions d'actualités comme la femme au pouvoir, l'éthique et le marketing etc. Les élèves se sont appropriés le débat, et le réseau de lien a été fort à distance alors que l'activité en présence était beaucoup plus importante (80% du temps). La topologie représente uniquement les échanges qui se sont déroulés sur le forum. Seuls 10% des échanges ont concernés des questions techniques ou autres questions d'évaluation. Par contre, 77% des échanges se sont centrés sur des débats. 13% étaient de nature socio-affectifs. On peut penser que ces échanges ont constitué la « connexion de base » (Lafferière, 2006) aux échanges socio-cognitifs.

Le rôle de l'enseignant tuteur en face à face et son dynamisme a sans doute participé à l'engouement pour le forum, qui était rendu obligatoire. Si les deux expériences, bien qu'en formation hybride et centrées sur de l'apprentissage actif (mission et étude de cas) toutes les deux, on remarque des résultats différents en terme de représentation topologique. **Par contre, une propriété commune se dégage des deux expériences : les projets collaboratifs favorisent dans les deux cas un réseau de lien fort.**

4.3.3.3 Cours Management de projet

Le dernier exemple est intéressant par sa singularité en terme de rupture de lieu totale (100% en ligne) et la nature des échanges générés. Ce cours fait partie de notre pré-étude (voir la section 2.3.2.4). Il s'agit du cours Management de projet. Il a été acheté auprès d'un fournisseur de contenu, et il est structuré sur le mode linéaire (autoformation). La forme topologique est de nouveau différente (figure 4.7).

S'il a généré de nombreux messages sur des questions techniques (308), il a également généré du lien fort à distance. Comme nous l'avons déjà re-

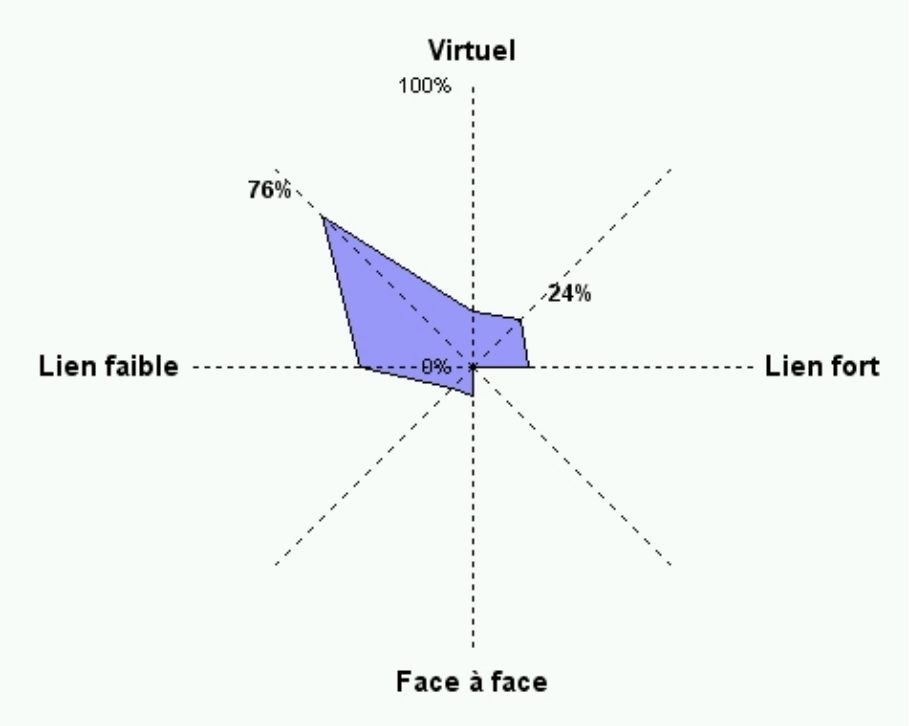


FIG. 4.7: Topologie des échanges du Cours Management de Projet

marqué, ce phénomène est dû aux difficultés techniques que les élèves ont rencontré pour suivre ce cours, et du désespoir qui est naît de ces problèmes. L'encouragement et le soutien ont donc largement été exprimé par les élèves.

4.4 Synthèse

Ces topologies ne reflètent pas des dispositifs plus ou moins efficaces sur les apprentissages, mais elles s'insèrent dans des processus de transmission et d'appropriation différents du savoir. Elles reflètent trois dispositifs mis en place au CERAM Sophia Antipolis pour éclairer notre problématique sur le lien et le lieu des échanges dans une perspective systémique.

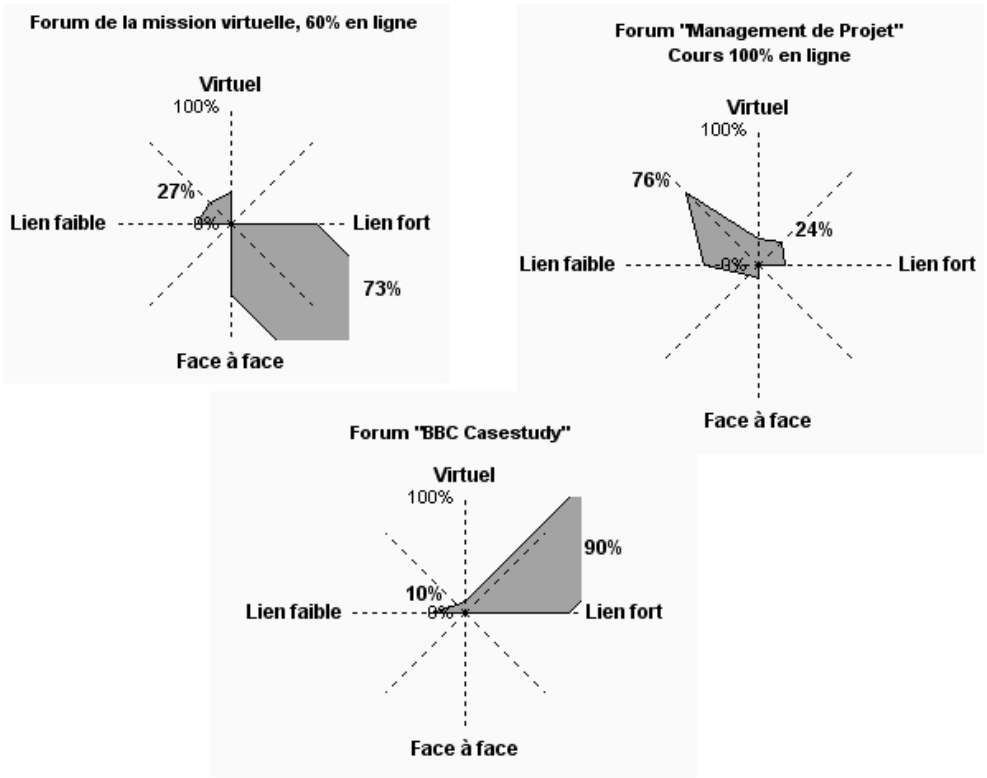


FIG. 4.8: Comparaison des topologies au Ceram

Ces esquisses graphiques éclairent plusieurs observations :

Tout d'abord, un cours hybride, bien que construit sous la forme de la pédagogie active et d'un projet coopératif à distance (la mission virtuelle) n'a pas généré de lien social fort à distance. Si la possibilité de se rencontrer en face à face existe, les étudiants ne travailleront à distance (sauf pour se répartir des tâches, chercher des informations sur Internet etc.).

Par contre, un forum en ligne sur des thèmes provocateurs dans un cours d'Anglais a produit un fort enthousiasme. Les étudiants pouvaient pourtant se rencontrer physiquement. Mais le débat a été centrée sur un outil unique, le forum, et sa participation était obligatoire. Le thème étant « inspirant » pour les élèves, et 77% des échanges se sont centrés sur des débats socio-cognitifs. 13% des échanges étaient de nature socio-affective.

Enfin, un cours de type auto formation peut être générateur de lien social fort sous certaines conditions. Les échanges socio-affectifs que nous avons observés se sont traduits par du soutien morale et de l'entraide principalement.

La modélisation à travers l'esquisse est simple, mais elle a le mérite de mettre visuellement à l'honneur la nature des échanges dans les espaces d'apprentissage que le concepteur crée. Elle doit également pouvoir se transférer à tous types de dispositifs si son opérationnalité est recherchée. La nature des activités des personnes, des technologies employées peuvent en effet largement différer d'un contexte à l'autre.

Il sera intéressant d'esquisser de nouveau la topologie du dispositif Espace stage suite à l'évaluation du dispositif, et de vérifier notamment si le lien fort construit à distance dans le cours Management de projet est renouvelé dans ce cas, sans problèmes techniques sous-jacents. De même, il sera intéressant de vérifier si le lien généré à distance se concrétise dans l'espace physique, comme cela arrive souvent dans la vie sociale (et les chat de rencontres sur Internet). Le rôle de l'esquisse dans la construction identitaire des communautés virtuelles sera également discutée dans les résultats de l'analyse du terrain d'étude (voir la section 7.3).

Troisième partie

Étude du terrain, indices et analyses

CHAPITRE 5

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Les procédures méthodologiques sont souvent en synergie : l'observation participante, les entretiens in situ sont une forme particulière d'interaction et contribuent aussi à l'insertion du chercheur dans la culture locale. Cette variété permet de mieux rendre compte des multiples registres et stratifications du social que le chercheur étudie. (Pudelko, Daele, & Henri, 2006, page 150)

Sommaire

5.1 Introduction 196

5.2 Contexte de la recherche 196

5.2.1 Plusieurs Enjeux 197

5.2.2 Position épistémologique 201

5.3 Axes méthodologiques 204

5.3.1 Méthode d'étude 205

5.3.2 Méthode de collecte des données 207

5.4 Etapes de réalisation du dispositif 213

5.4.1 La triple concordance 214

5.4.2 Design pédagogique des trois activités 224

5.5 Synthèse : vue synoptique du cadre méthodologique . 227

5.1 Introduction

Ce chapitre s'articule en 3 points : le cadre méthodologique de la recherche, la réalisation du dispositif et l'analyse des résultats.

Le premier point abordé, le cadre méthodologique, fait appel aux techniques de constitutions de données afin d'analyser et d'évaluer notre dispositif d'enseignement aux vues de nos intentions de recherche. Avant d'aborder la méthode de recherche et les outils employés, revenons sur le contexte de l'étude ainsi que sur notre posture épistémologique.

5.2 Contexte de la recherche

Le dispositif ESPACE STAGE, objet de notre évaluation de Janvier à Juin 2006, fait suite à une expérience menée à cette même période, un an plus tôt (voir la section 2.3.2.4). Le projet répond à la volonté croissante des Grandes Écoles de favoriser des périodes de stage long dans un souci de professionnalisation des élèves. Il prévoit d'accompagner chaque étudiant dans cette démarche par un dispositif en ligne qui guidera ses choix futurs (spécialisation dans une majeure, détermination de ses objectifs professionnels, domaine d'apprentissage à perfectionner etc.). La démarche favorise l'apprentissage situé (défini dans la section 3.3.2.1), condition importante pour favoriser l'émergence de communautés de pratiques et d'apprentissage. L'intention du CERAM Sophia Antipolis est d'utiliser le portail Webintec, issu de la plate-forme Dokeos pour accompagner les 375 étudiants en stage long de 6 mois. Cela s'effectue par un tutorat mensuel et individualisé assuré par 35 membres du corps professoral permanent. En parallèle, les élèves disposent de deux cours en auto formation

sur des domaines de compétences sollicités lors de cette première expérience professionnelle significative : *le Management de projet* et les *Compétences Managériales* (communication, gestion des conflits, connaissance de soi). Ce dispositif fait l'objet d'une évaluation : le suivi individualisé équivaut à 20 crédits et les deux cours à 10 crédits. Le dispositif et sa conception cependant posent de nombreux défis au concepteur et au chercheur. Les enjeux sont de nature pédagogiques, économiques et technologiques.

5.2.1 Plusieurs Enjeux

5.2.1.1 La conception du dispositif

Pour l'équipe de conception[1], l'enjeu se situe dans le choix de l'ingénierie pédagogique, et plus précisément dans la conception des activités d'apprentissage à mettre en place pour favoriser une communauté d'apprenants, dans un cadre intentionnel et restrictif. Plusieurs éléments sont à prendre en compte :

- Une « tribu d'étudiants » existe potentiellement avant le départ en stage car les élèves font partie de la même « promo » d'étudiants.
- Le dispositif doit être 100% en ligne et à distance car les élèves sont géographiquements éloignés de l'école.
- Le dispositif doit être réalisé à grande échelle (35 professeurs tuteurs concernés, 375 élèves). Les professeurs de l'équipe-projet souhaitent *a priori* un dispositif pour les deux cours en ligne proche du mode auto formation (seule interaction via le forum, type foire aux ques-

[1]Une équipe-projet a été constituée de 5 membres : le doyen de l'école, un professeur en Management de projet, un professeur en Ressources Humaines, une chargée de conception e-learning (moi) et une psychologue du travail.

tions). Une appréhension existe quant à la gestion d'un grand collectif à distance.

- Le dispositif doit intégrer des outils d'évaluation à distance. Le dispositif doit permettre à l'élève de valider 30 crédits ECTS, soit la moitié de l'année. S'il échoue, il redouble.
- L'usage des outils de la plate-forme est disparate. Pour les élèves, comme pour les tuteurs, il s'agit d'optimiser l'organisation du dispositif, la clarté des consignes et de minimiser toute difficulté technique potentielle (spécifiquement suite à l'évaluation du dispositif en 2005 où seuls 6% des étudiants n'avaient eu aucun problème technique (voir la section 2.3.2.4).
- Le niveau de motivation des étudiants et des tuteurs est variable et les contraintes du « manque de temps » sont à prendre en considération pour l'ensemble des acteurs : enseignants-tuteurs et élèves (En 2005, 70% des étudiants (soit 221) ont rencontré des difficultés à dégager du temps au cours le stage pour suivre les cours en ligne, et 40% des tuteurs ont eu du mal à dégager le temps nécessaire au tutorat).

5.2.1.2 L'évaluation

Pour le chercheur, le deuxième enjeu se situe dans le choix des outils d'analyse de l'expérience. Comment vérifier la compréhension des concepts par les étudiants sur le mode tout à distance (méthodes d'entretiens face à face et d'observation exclues) ? Allons-nous pouvoir esquisser les structures sociales émergentes ou évaluer l'émergence d'une « micro-culture » si la communication entre tuteurs ou entre apprenants ne se fait pas sys-

tématiquement par les outils de notre portail (par exemple, par téléphone, chat de type MSN, YAHOO etc.) ? Quand bien même les échanges sont observables, l'étude de la nature des communications instrumentées nous permet-elle d'appréhender un processus aussi complexe qu'est l'apprentissage social et la construction identitaire d'un collectif ? Comment évaluer les communautés d'apprenants ? Selon Pudelko, Daele et Henri (2006), la grande majorité des études empiriques portant sur l'évaluation des communautés virtuelles sont descriptives (« *Elles racontent comment des groupes en interaction communiquent à distance utilisant un outil donné* » (2006, page 145)), et la méthodologie n'est pas clairement documentée. Dans le domaine de l'éducation, il apparaît que les recherches récentes portent plus sur les communautés d'enseignants (Gray et Tatar, 2004 ; Kalogiannakis, 2004 ; Audran, 2006 ; Charlier et Daele, 2006 ; Henri, 2006) que sur les communautés d'apprenants (Pallascio, 2000). Quelle approche méthodologique choisir pour évaluer une communauté d'apprenants ?

Dans notre contexte, comment évaluer « les rites d'interaction »[2] (Goffman, 1974) qui peuvent se dérouler dans « l'occasion sociale » que nous créons (Goffman, cité par Nizet et Rigaud, 2005, page 42) ? [3].

5.2.1.3 Le financement

Le dispositif doit répondre à des contraintes budgétaires. En 2005, le cours Management de projet avait été acheté « clés-en-main » auprès d'un

[2]Définis comme des actes formels et conventionnalisés par lequel un individu manifeste son respect et sa considération envers un objet de valeur absolue, à cet objet ou à son représentant, Nizet et Rigaux, page 34, voir section 1.3.1.1

[3]Goffman définit une occasion sociale comme « *une affaire sociale, une entreprise ou un évènement d'une certaine ampleur, limitée dans le temps et l'espace, et typiquement facilité par un équipement fixe* » Nizet et Rigaud ajoute que ces occasions ont souvent un agenda prévu à l'avance, et que l'on y trouve des personnes gérant certains aspects de l'interaction, comme l' »ouvreuse » du cinéma, le sacristain à la messe etc.

fournisseur de contenu, il a ensuite été créé en interne en 2006. En effet, suite à des coûts importants d'achat de licences, aux problèmes techniques rencontrés et aux restrictions budgétaires du CERAM Sophia Antipolis, nous avons décidé de ne pas renouveler la prestation de service. Le cours a ainsi été élaboré par l'enseignant responsable, le concepteur e-learning, un stagiaire employé plein temps pour une durée de 3 mois et un développeur flash, la mise en ligne étant prévue un mois avant le début du dispositif. Comment évaluer les coûts de ce cours « fait maison » ? Est-il vraiment moins cher que l'achat de licences ? Combien coûte le tutorat en ligne pour le suivi des 375 élèves ? L'analyse des côuts ne sera pas discuté dans ce travail, mais elle est proposée en annexe.

5.2.1.4 La faisabilité technique

Le cours Management de projet testé en 04/05 sur NETG a généré 301 messages postés sur le forum nommé «Questions sur l'accès elearning» dont 52 sujets de plaintes sur le problème d'accès, le non enregistrement des résultats, les sessions expirées etc. L'enjeu pour le cours créé en interne est de tester l'outil « parcours pédagogique » de notre portail Webintec ainsi que l'intégration d'un logiciel d'évaluation, Epistema (évaluation sommative) en fin de parcours. Le cours étant validé 5 crédits, sa non validation entraînant le redoublement. Le système technique de gestion des quizz et de parcours doit alors être opérationnel à grande échelle.

Tous les enjeux de l'étude et de la construction du dispositif révèlent être également des « enjeux pragmatiques » selon la typologie d'enjeux constitutifs de la recherche proposée par Van Der Maren (2004, page 159) de par le souhait d'améliorer une pratique (l'accompagnement des étu-

diants hors de la classe), un outil (l'usage des communications instrumentées) et une méthode (d'analyse de l'identité culturelle des communautés en ligne). Au vue de ces enjeux, quelle posture épistémologique choisir ?

5.2.2 Position épistémologique

Il nous semble primordial de définir nos intentions épistémologiques. Pour cela, nous proposons deux étapes : la précision de notre objet d'étude au vue des enjeux cités ci-dessus, nos objectifs de recherche et la posture dans laquelle nous abordons cet objet d'étude (expliquer ou comprendre ou les deux à la fois).

5.2.2.1 Objectifs de la recherche et objet d'étude

Notre intention de recherche est d'identifier la nature des apprentissages et des liens sociaux émergents dans un dispositif 100% en ligne et à distance auprès d'une communauté d'apprenants pré-existante en école de commerce. Nous nous proposons de répondre aux questions suivantes :

- Quelle est la nature des échanges interpersonnels ou « rites d'interaction » observables ? Plus précisément, quelle situation pédagogique ou contexte favorise la dynamique du lien social médiatisé (faible ou fort).
- L'esprit communautaire persiste-t-il à distance ? En d'autres termes, existe-t-il une « micro-culture » observable à partir des processus de participation et de réification actualisés dans notre dispositif en ligne et à distance ? A distance, y a-t-il cristallisation du travail collectif en un réseau de pratiques ou en une communauté d'apprenants ?

– De quelle nature sont les apprentissages (disciplinaires, transversaux, individuels ou collectifs) ?

L'objectif est également de concevoir l'ingénierie du dispositif qui représente 30 crédits ECTS, de le mettre en oeuvre auprès des différents acteurs, de créer en parallèle un cours Management de projet granularisé équivalent à 30h de présence. Enfin de le tester sur la plate-forme Dokeos auprès de 375 étudiants de deuxième année d'école de commerce.

Notre objet d'étude est ainsi constitué des actions et inter-actions sociales à distance jusqu'à *Faire œuvre* collective dans un dispositif intentionnel « fait maison ».

Pour cela, nous étudions la dynamique des échanges en ligne. Bronckart (2001) soutient que l'analyse des pratiques formatives constitue l'axe central des recherches en sciences de l'éducation. Les chercheurs s'impliquent dans l'étude des actions et des discours des acteurs de l'éducation. Il s'agit donc d'étudier les significations émergeant de l'action éducative. Nous nous situons dans cette perspective. Sur la base des discours, nous examinerons l'action et l'interaction des tuteurs et des étudiants en vue de dégager les dynamiques et les significations propres à une communauté d'apprenants dans un dispositif intentionnel en ligne et à distance.

5.2.2.2 Approche compréhensive

Nous nous sommes ensuite interrogés sur l'approche épistémologique la plus adéquate pour répondre à nos questionnements. Expliquer ou comprendre ? Car selon le point de vue exprimé par Leutenegger et Saada-Robert (2002, page 21), les formes de la recherche en sciences de l'éducation « se scindent » en deux positions opposées : l'explication causale

stricte et la compréhension. L'explication causale stricte se caractérise par une démarche hypothético-déductive. Il s'agit d'attribuer une cause, une raison extérieure et indépendante aux phénomènes observés. Cette perspective est résumée par la formule : une ou plusieurs variables indépendantes produisent tel effet ou tel impact sur d'autres, qui sont dépendantes. Le chercheur définit un cadre théorique *a priori* et à partir de ce modèle, il construit ses hypothèses. Il les met à l'épreuve des données statistiques. Des courbes de Gauss sont dessinées, des indices de variations sont calculés. En fin de parcours, le travail aboutit sur la vérification des hypothèses et la formulation de lois générales.

La compréhension, quant à elle, se caractérise par une démarche dialectique, déterminée par un double mouvement, déductif et inductif. En effet, si un cadre théorique se construit *a priori*, c'est pour permettre la formulation des premières hypothèses et l'élaboration d'une grille d'analyse. Les données peuvent transformer le cadre, l'interroger et l'alimenter. Et c'est dans ce va-et-vient constant que s'articule la recherche.

L'objet de la démarche compréhensive porte sur des traces de l'activité humaine (observation d'actions, études de textes oraux ou écrits, etc.) dont on essaie d'extraire les significations sous-jacentes. Il s'agit donc ici d'analyser les relations caractérisant un système complexe, comme une situation de formation ou l'émergence d'une communauté dans notre cas, mais surtout de les étudier à partir du système lui-même.

Nous nous inscrivons ainsi dans cette approche compréhensive. Celle-ci répond mieux à nos besoins. Nous voulons comprendre la constitution d'une communauté à partir des traces laissées par ses différents acteurs. Autrement dit, nous nous orientons dans la reconstitution du sens de leurs

actions à partir des communications écrites échangées et de leurs propos. De plus, la perspective dialectique que nous adoptons invite à considérer notre cadre conceptuel et notre grille d'analyse de manière évolutive. Ceux-ci restent « ouverts » et peuvent se modifier au fur et à mesure de l'avancement de notre recherche. Un deuxième point qui permet de faire la transition vers la méthode de recherche concerne notre implication dans la recherche. Rappelons que nous sommes dans une réflexion sur notre propre pratique, nous pensons « après-coup nos coups pédagogiques » en tant que tuteurs (Houssaye, 2000). De ce fait, la rupture épistémologique devient difficile, le savoir scientifique et notre sens commun sont liés. Les propos de Schurmans (2000) expriment bien notre position :

> « *Epistémologiquement parlant, le chercheur occupe une position différente de celle d'extériorité, prônée par la logique positiviste : en tant que sujet social, il part d'une pré compréhension de l'action et sa démarche méthodologique vise un niveau supérieur de compréhension. (Schurmans, 2000, page 155)* »

Justifions à présent les axes méthodologiques choisis.

5.3 Axes méthodologiques

Ils consistent à définir la méthode d'étude et le choix des outils d'évaluations.

5.3.1 Méthode d'étude

5.3.1.1 Perspective ethnologique

La méthode ethnologique semble souvent utilisée pour étudier une communauté virtuelle (Audran, 2005 ; Pudelko, Daele, Henri, 2006). Historiquement, l'ethnologie diffère de la sociologie en ce qu'elle privilégie non pas l'étude des phénomènes sociaux des pays industrialisés comme le ferait cette dernière, mais au contraire les communautés traditionnelles, qui ont longtemps été considérées comme des « cultures primitives ». Aujourd'hui les ethnologues entreprennent de retrouver ces aspects culturels prétendument « primitifs » dans les sociétés occidentales (la magie par exemple), rendant ainsi la frontière entre ces deux disciplines de plus en plus floue : leur objet d'étude, l'humain, est le même. Lorsque l'on tente de distinguer le plus clairement possible l'ethnologie et la sociologie, le plus aisé est d'insister sur la différence des angles d'approches. Globalement on pourrait alors attribuer à la sociologie les méthodes quantitatives faites de sondages, de questionnaires, d'entretiens individualisés, et un souci prononcé pour la représentativité de telles études ; concernant l'ethnologie c'est plutôt les méthodes qualitatives telles que l'enquête de longue durée et l'observation participante, faisant de la subjectivité du chercheur une réelle base de travail. Pallascio (1997) a eu recours à l'observation participante et à la collecte des données textuelles pour comprendre l'origine de la naissance d'une micro-culture.

Elle diffère ainsi des études sociologiques qui portent sur les réseaux sociaux ou les communautés de pratiques, qui proposent le positionnement des personnes dans un réseau social (au centre du réseau, en dehors,

qui est un « pont local » etc.) plutôt que d'évaluer la symbolique des signes (les textes écrits) à l'oeuvre dans la construction identitaire. Comme le souligne Audran et Pascaud (2006).

> « *La constitution d'une communauté peut difficilement se résumer à un agrégat simplement quantitatif d'un ensemble de personnes réunies en un lieu et a fortiori encore moins lorsque ce lieu existe simplement grâce à des moyens informatiques. (Audran & Pascaud, 2006, page 211)* »

On peut évoquer la considération de la dimension symbolique qui est caractéristique de l'ethnologie : l'étude des mythes, des rites, et globalement des pratiques et perceptions symboliques du monde environnant. Cette démarche d'étude semble ainsi répondre aux données que nous souhaitons analyser selon nos différentes thématiques : les rites d'interaction et les apprentissage transversaux réalisés, à travers des méthodes en partie qualitatives.

Définissons quel est le profil des étudiants participants à l'étude.

5.3.1.2 Population et échantillon

L'Espace Stage s'adresse à une population d'étudiants en école de commerce, totalisant 1850 étudiants au CERAM Sophia Antipolis. Parmi notre population, notre échantillon de convenance est composé de 375 étudiants de Licence qui participent aux cours en ligne pendant leur stage. Ils sont âgés en moyenne de 20 ans. Ils constituent, en quelque sorte, notre « tribu d'élèves ».

5.3.2 Méthode de collecte des données

5.3.2.1 Dépister les indices

Dépister des indices de compréhension des pratiques pédagogiques et sociales des apprenants n'est pas chose aisée. Partoune (1998) suggère quelques variables à prendre en compte dans un environnement incertain pour dépister ces indices.

- Il n'y a pas que la rigueur et la logique qui soient valables en ce domaine. Il faut reconnaître et donner une place tout aussi importante à celui qui apprécie une situation et agit de manière intuitive.
- En général, l'évaluation est centrée sur un objet précis : celui de l'apprentissage visé par le processus mis en place. Mais sommes-nous ici capables d'identifier ce qui est appris par les élèves sur le mode tout à distance ? Des changements peuvent bien avoir lieu ou des déclics. Mais quand ? Peut-être jamais d'ailleurs. Alors plutôt de se focaliser sur l'objet précis visé par notre situation d'apprentissage et de se situer dans une espèce d'impatience de résultats, ne serait-il pas plus pertinent de nous intéresser à cet « autour », à cet « environnement » de la séquence d'apprentissage ?

Les indices de compréhension sur les apprentissages que nous cherchons à évaluer sont ainsi :

- Les rites d'interaction, c'est à dire les échanges socio-affectifs et socio-cognitifs. Il s'agit d'identifier les *habitus* des étudiants en les interrogeant (questionnaires en ligne) et de « pister » les traces écrites par une analyse du contenu des échanges, en s'appuyant notamment sur les unités de sens. Selon l'Ecuyer (1990), l'unité de sens a le mé-

rite de demeurer constamment liée à l'identification des éléments du texte possédant un « sens complet » en eux-mêmes. Le simple mot, la simple phrase ne contiennent pas nécessairement en eux-mêmes tout le sens : ils peuvent prendre des sens tout à fait différents plus loin dans le texte. L'unité de sens n'est donc jamais délimitée une fois pour toutes (page 61). Mais ces avantages s'accompagnent d'une mise en garde : « La grande difficulté cependant est de garder un certain taux d'accord entre codeurs car le sens des messages peut être compris de façon fort différente d'une personne à l'autre. » (Daele, 2004, page 50). Ces unités seront ensuite catégorisées selon le modèle mixte[4] puis traitées, analysées, et interprétées.

– Les apprentissages formels, non formels et informels. Dans les apprentissages formels, nous souhaitons évaluer les compétences qui ont évolué entre le début et la fin dispositif : compétences disciplinaires (liées particulièrement aux thèmes du Management de projet) ou transversales de type cognitif : attitude à exposer ses idées et à débattre, formuler une question, ou socio-affectif : entraide, travail d'équipe).

Les techniques que nous avons choisies pour évaluer les indices sont plurielles.

5.3.2.2 Coordonner les techniques

La pluralité des techniques se justifie par le fait que chaque outil a des points forts et des points faibles. L'intérêt est de ne pas rester dans une

[4]Selon l'Ecuyer (1990, page 65), le modèle mixte signifie que les catégories sont prédéfinies à partir d'un cadre conceptuel, mais elles restent souples tout au long de l'analyse. En fonction du sens des données, le chercheur peut ainsi modifier les catégories, les nuancer, les rejeter, ou les remplacer par des nouvelles.

posture unique de recherche mais de compenser les points faibles grâce aux points forts des autres, dans un mouvement d'ajustement de l'implication et de prise de recul permanent. La collecte des données s'est ainsi effectuée en plusieurs temps :

1. **Recueil des statistiques d'utilisation** (données invoquées pour Van Der Maren (2004, pages 291-351). L'analyse statistique, bien qu'indirecte, permet une appréciation des tendances comportementales d'un groupe d'apprenants vis à vis de l'outil et l'usage du dispositif proposé. Étant administratrice de la plate-forme Dokeos, nous avons bénéficié d'un accès privilégié à toutes les statistiques du portail et de la base de données My SQL. Les données quantitatives extraites ont permis de cerner les usages des apprenants dans le dispositif tels que : la durée et les taux de connexion, le choix des horaires de connections, la location des utilisateurs, le nombre de messages postés et lus ainsi que la nature des messages du forum et des chats.

2. **Analyse des corpus de textes contenus dans les forums de discussion et chat.** Les archives de ces corpus étant des structures explicites et observables car écrites, nous avons pu analyser la nature des messages et des relations des membres concernés. D'un point de vue méthodologique, nous postulons que le texte écrit dans les messages des forums, chat et autres outils de communication à distance constituent des signes (tout comme les images, les sons etc.). Ceux-ci portent ainsi les unités de sens qui façonnent les comportements des membres d'une formation sociale (pour la sémiotique), et qui peuvent être compris par des « actes sociaux constitutifs des rapports sociaux » (pour la pragmatique qui considère la communi-

cation comme action) (Peraya, Meunier, 2005, page 145). Nous pouvons ainsi postuler que l'étude des textes écrits par les apprenants met à jour les rapports sociaux et les pratiques sociales qu'ils entretiennent dans un dispositif en ligne.

3. **Questionnaires en ligne** (données provoquées). Le questionnaire, qui est une technique directe pour interroger les individus de façon directive, constitue une source d'information quantitative qui autorise les comparaisons chiffrées (par des tris à plat, analyses factorielles à composante principale ou régression multiple). Les données qualitatives sont également extraites grâce aux questions ouvertes (on préférera alors l'analyse lexicale). Dans ma recherche, le recours à la technique des questionnaires est d'autant plus fréquent qu'elle a le potentiel d'être diffusée à distance via des logiciels d'enquête en ligne (Epistema ET Sphinx Pro), et qu'elle s'emploie pour différents types de recueil de données. Pudelko, Daele et Henri (2006, page 132) précise que les questionnaires se substituent souvent, dans l'étude des communautés virtuelles, aux entretiens pour des raisons de faisabilité, mais aussi parce qu'ils permettent d'obtenir des données quantitatives et qualitatives à une population très large et de façon économique. Les questionnaires, administrés en deux fois, nous ont permis de constituer des pré et post-tests entre le début et la fin du dispositif afin d'analyser les écarts de données (pour l'acquisition des compétences notamment). Le questionnaire final a constitué un outil privilégié pour concevoir les *habitus* des étudiants en ligne selon leur propre représentation (notamment à travers les 6 questions

ouvertes[5]

4. **Entretiens semi-directifs** auprès des professeurs tuteurs dans le but « d'obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements et les opinions, les représentations des individus à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles » Van Der Maren (2001, page 312). Au total, nous n'avons pu réaliser que 6 entretiens avec les tuteurs. Ils ont duré en moyenne de 15 minutes. Les données recueillies ne peuvent fournir quelques tendances sommaires car elles sont peu nombreuses. L'exploitation des résultats n'ont pas abouti. Le choix initial de l'entretien eidétique avec les élèves pour comprendre les mécanismes inductifs et réflexifs a malheureusement été abandonné de part la nature du public, la distance, et mon manque de spécialisation dans cette technique du CREA (Varela, Petitmengin, 1999).

Une fois toutes ces données recueillies, nous nous sommes interrogés sur les méthodes pertinentes d'analyse. Si l'analyse du questionnaire en ligne se fait par analyse lexicale et traitement statistique par les logiciels Sphinx et Epistema, en revanche l'analyse des interactions est plus complexe.

[5]Pourquoi avoir perdu ou gardé le lien avec vos collègues ? ; Si vous souhaitez plus d'échanges, pourquoi ne pas l'avoir fait avec les outils de communication du cours (wiki, forum, blog) ; Quel outil serait plus à propos la prochaine fois ; Vos suggestions d'amélioration ; Pourquoi faut-il apprendre à travailler à distance ; Qu'est ce que vous avez appris qui vous a étonné ? ; Qu'avez-vous appris en stage qui n'est pas cité dans la question précédente.

5.3.2.3 Méthodes d'analyse des interactions

Henri (1992) propose une analyse des interactions sur les forums de discussion pour analyser l'apprentissage. Une interaction est définie comme ayant trois actions (A envoie d'un message, B répond, A envoie un feedback). Sa méthode permet également de distinguer les aspects cognitifs, sociaux ou métacognitifs en recourant à un découpage des unités de sens. C'est ce modèle qui nous sert de base de réflexion. En effet, il permet d'analyser la relation entre le caractère cognitif des messages et les échanges socio-affectifs dans le forum.

Lafferière et Nizet (2006) proposent plus récemment un modèle dynamique de la participation, où l'on peut quantifier notamment le positionnement des participants par rapport à eux-mêmes, au pair et à la communauté. Trois ordres d'effets peuvent être détectés :

- Effets de nature personnelle : recherche de sens par rapport à soi (discours en « je »)
- Effets de nature altruiste : recherche de sens par rapport à autrui (discours en « tu »)
- Effets de nature communautaire : recherche de sens pour la communauté (discours en « ils, nous » comme « identité narrative du collectif » (Audran, 2006, page 224)).

La même graduation du lien social et des degrés de sociabilité se retrouve chez Audran et Daele (2006, page 4) dans les « trois phases d'évolution socio-discursives » des communautés mettant à jour une « microculture » (voir la section sur l'analyse de contenu 6.3.2.2).

Une synthèse des rites est proposée dans la figure 5.1.

Ces deux approches viendront compléter celle de Henri (1992). Nous

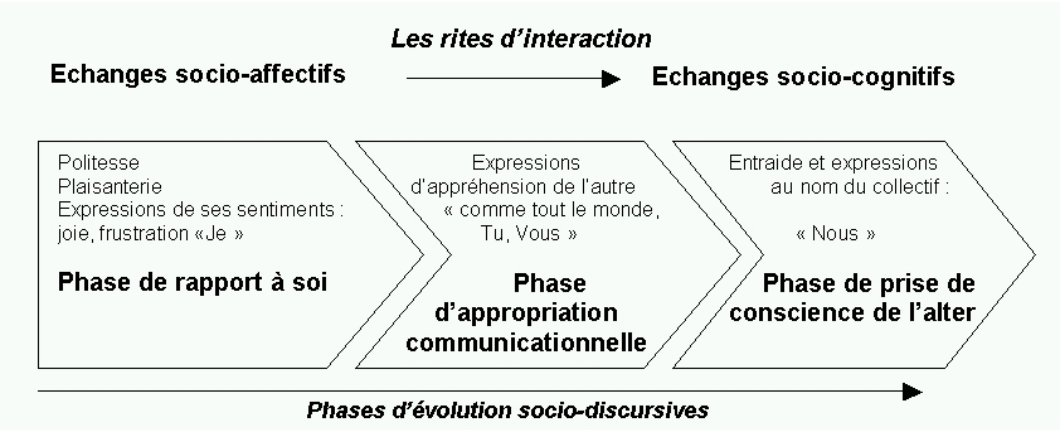


FIG. 5.1: Les rites d'interaction

ajoutons à ces analyses l'étude des rites (selon Goffman, 1974), c'est à dire les interactions hautement rituelles que sont les échanges socio-affectifs, de type échanges réparateurs. Leur intensité peut évoluer des simples remerciements ou formule de politesse (phase 1 constitutive d'une « connexion de base » entre membres pour Lafferière et Nizet, 2006, pages 166-170) à des efforts de soutien (phase 2), voire d'entraide (phase 3).

Avant d'exposer l'analyse des résultats, il convient de préciser les différentes étapes du dispositif et ses caractéristiques en détail, afin d'appréhender le processus d'évaluation dans son unicité.

5.4 Etapes de réalisation du dispositif

Avant de proposer le dispositif dans sa multidimentionnalité, nous avons souhaité revenir sur des méthodes que nous avons choisies pour sa conception.

Le dispositif a été construit selon les étapes chronologiques précisées dans la figure 5.2.

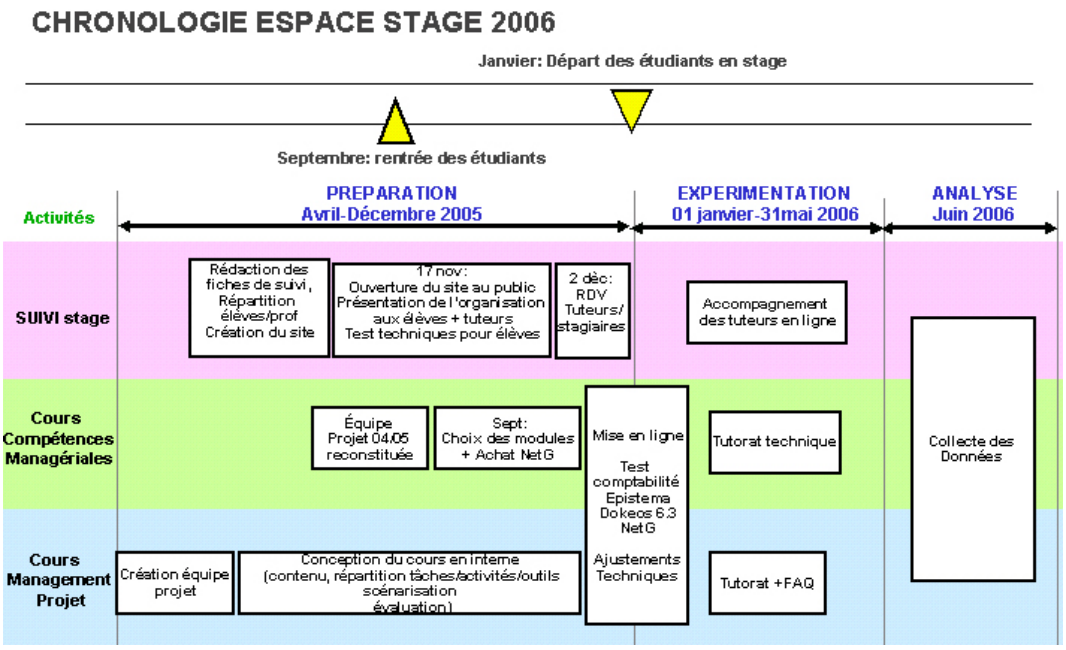


FIG. 5.2: Etapes chronologiques de l'Espace Stage

La conception s'est réalisée selon le principe de la triple concordance exposée ci-après.

5.4.1 La triple concordance

Nous exposons le principe de la triple concordance élaboré par le Service de Technologie de l'éducation de l'Université de Liège (Hubert et al, 2001) car il permet de guider nos choix en termes d'**activités** à mettre en place pour les **compétences visées** et les **outils d'évaluation** correspondants.

Cette méthode d'aide à la conception a prouvé son efficacité opérationnelle lors des expériences réalisées en DESS et DEA. C'est donc une méthode d'aide à la conception de dispositif que nous avons choisie. Chacun des trois éléments sont abordés dans les sections suivantes.

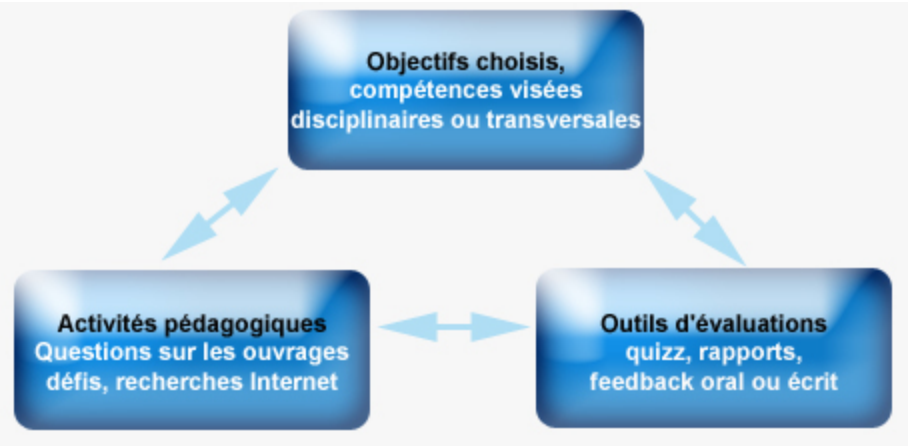


FIG. 5.3: Principe de triple concordance, Hubert et al, 2001

5.4.1.1 Compétences visées

Une des premières étapes du développement pédagogique consiste à se demander quel est le but de l'apprentissage, quelle habileté, compétence ou comportement vise-t-on à développer chez l'étudiant ou encore quelle activité cognitive désire-t-on stimuler. L'évolution des théories cognitives a permis d'aller plus loin dans la définition des objectifs d'apprentissage basée sur l'analyse systématique des contenus ou des tâches à effectuer. Depuis les travaux de Bloom, d'autres classifications ont vu le jour, par exemple les travaux de Gagné (1970), de Gagné et Briggs (1974) et de D'Hainaut (1980 ; 1990). Le design de l'apprentissage a évolué (Romiszowski, 1981 ; Merrill, 1994 ; Brien, 1994) et la définition stricte des objectifs comportementaux est alors remplacée par une approche par compétences ou capacités (CEPEC, 1991 ; Saint-Onge, 1992) qui est liée à la conception radicalement différente de la connaissance proposée par l'approche constructiviste. La grille des compétences retenue est celle de Charlier (2001, page 5), d'après Leclerc. Elle identifie quatre types de compétences que peuvent développer les élèves dans l'apprentissage scolaire).

Compétences	Description
Compétences disciplinaires	Compétences spécifiques : liées à un thème, une matière, une langue
	Compétences techniques : utiliser un ordinateur, Internet
Compétences transversales	Compétences de type cognitif (ex. méthodologie, formuler une question, synthétiser une idée
	Compétences transversales ou transférables à différents contextes ou disciplines

TAB. 5.1: Grille des compétences

Dans notre dispositif, nous souhaitons spécifiquement développer les compétences spécifiques à une matière (Management de projet), des compétences de type cognitif (suivi de stage) et les compétences de type socio-affectif et cognitifs (compétences managériales).

L'étape suivante a été le choix des activités à mettre en place pour les compétences visées.

5.4.1.2 Activités choisies

La réflexion de l'équipe-projet s'est portée sur la pertinence des activités d'apprentissage à mettre en place dans le contexte d'industrialisation de la formation et la contrainte du 100% à distance. Pour le cours Compétences Managériales acheté à un fournisseur de contenu, nous ne sommes pas intervenues sur sa structuration. Pour le suivi de stage personnalisé, notre souhait de développer la réflexivité des élèves tout au long de leur stage s'est rapidement concrétisé par la création d'activités écrites mensuelles et d'un suivi tutoré. Tous les mois, les étudiants doivent partager

avec leur tuteur un rapport d'étonnement. Un rapport d'étonnement final est demandé à l'apprenant, comme réflexion sur son parcours professionnel, ses buts personnels, et ses choix de spécialisation à venir (finance, marketing, Ressources Humaines, etc.). Les fiches sont présentées en annexe.

Pour le cours Management de projet, en revanche, qui remplace 30h de présentiel, la question des activités et tâches en ligne a été repensée. Nous nous sommes re-interrogés sur les différentes activités existantes et sur la pertinence des diverses approches théoriques à ce sujet.

Si «les activités d'apprentissage comprennent un ensemble de tâches qui sont proposées à l'étudiant : aides à l'étude, travaux, exercices, devoirs, ateliers etc » (Bilodeau, Provencheret al, 1999), elles assument diverses fontions :

1. Support pour accéder aux informations (Mertens et al, 1994).
2. Traitement de l'information (Mertens et al, 1994).
3. Relation didactique (dont le but pour Holmberg, 1981 serait de remplacer la « conversation didactique »)
4. Guide d'action et de réflexion
5. Motivation (Dessaint, 1995 ; Lockwood, 1992)
6. Gestion de l'apprentissage (Landry, 1986 ; Dessaint, 1995)
7. Evaluation et contrôle de l'apprentissage soit par autoévaluation de ses progrès (Martens et al, 1994) soit par l'enseignant.

Selon les différentes fonctions qui leurs sont dévolues, les activités d'apprentissage que l'on retrouve dans les cours en ligne ont des caractéristiques qui diffèrent. Leurs formes se distinguent : lectures, exercices, ques-

tions à choix multiples (QCM), questions ouvertes, énoncés, simulations et la réponse que l'étudiant doit produire ou l'action qu'il doit effectuer sont de natures variées. Toutes ces activités sont développées par le concepteur du cours en fonction de leur intention pédagogique. Ces intentions sont généralement associées aux objectifs pédagogiques.

Selon Tardif (1992), la discussion des objectifs de la tâche est une étape de la phase de préparation de l'apprentissage dans les modèles de l'enseignement stratégique. Cette phase permet « à l'élève de donner un sens à ce qui lui est demandé » (page 234). La présence des objectifs joue un rôle important pour Landry, (1985) et l'état affectif des étudiants. Deschênes et al (1993) affirme qu'il est important que les étudiants soient informés explicitement de la démarche et proposent « un balisage clair de la démarche d'apprentissage (contenu, concepts, objectifs) qui répondront au besoin d'être rassuré » (page 342).

Si l'on reconnaît le bien fondé des objectifs pédagogiques, leur utilisation concrète engendre cependant plusieurs difficultés ou critiques (Legendre, 1993). Afin d'éviter la division des tâches déconnectées les unes des autres et des connaissances parcellaires qui ne sont ni associées, ni intégrées (Deschênes et al, 1996 ; Meirieu et Davelay, 1992).

Pour Spiro et l'approche constructiviste, les domaines de connaissances sont mal structurés dans la vie réelle, et les informations ne se présentent pas sous un ordre linéaire ou hiérarchique, une même information peut prendre différents sens selon la situation. L'apprenant doit donc développer une « flexibilité cognitive » (Spiro et al , 1992) « un processus souple d'assemblage de ces connaissances permettant la construction d'une représentation nouvelle propre à chaque nouvelle situation » Deschênes,

1995, p.119).

Nous avons repris un mélange des deux conceptions afin d'élaborer les activités du cours Management de projet en respectant les contraintes suivantes : éloignement physique, nombre de tuteur limité, nécessité d'accréditation du cours en ligne qui remplace 30 heures de présentiel, appréhension de l'enseignant pour gérer le travail collectif en ligne de plus de 300 étudiants (si les étudiants travaillent en groupe de 5 par exemple, cela constitue 70 groupes à gérer pour l'enseignant.

La création et mise en forme de contenu s'est effectuée sur le mode linéaire (la table des matières est organisée en 4 modules, représentant chacun 4 chapitres et 8 objectifs d'apprentissage). Le cours a principalement été conçu sur cette approche de granularisation des contenus de par le souhait de l'enseignante responsable et les circonstances de diffusion du cours. Par contre, nous avons ajouté de nombreuses activités réflexives (voir les différentes phases ci-après). A l'occasion de ma participation dans la conception du cours, je souhaitais éviter les abandons souvent observés suite à des cours en ligne médiatisés qui seraient sur le mode transmissif et linéaire. L'absence de tutorat avait ainsi attiré mon attention dès les premières phases de réflexion. Un forum pour l'ensemble du cours sous forme de foire aux questions (FAQ) était seulement envisagé. Je me suis alors investie pour orienter une phase de cours sur du tutorat ciblé, grâce aux outils de chat et forum et des rendez-vous mensuels. De même la phase de réflexivité de l'élève me semblait passer au second plan, le premier étant de construire du contenu sous forme de table des matières, donc centrée sur l'enseignant et non l'apprenant.

Nous nous sommes ainsi efforcés, au fur et à mesure de nos avancements et de nos réflexions, de nous recentrer sur le côté étudiant afin d'intégrer des activités d'apprentissages plus réflexives et actives. Plusieurs phases d'apprentissage sont proposées dans la figure 5.4.



FIG. 5.4: Phases d'apprentissage du dispositif Espace Stage

Des études de cas (phase DECOUVERTE) alimentent ainsi chaque chapitre du cours (phase APPORT), des mini-quizz auto évaluatifs (phase VERIFICATION) permettent aux étudiants de tester leur compréhension de chaque objectif d'apprentissage, des chats et forum à thème sont organisés chaque mois (phase APPLICATION) sur des retours d'expériences entre le stage et le cours (dans le but de faciliter le transfert d'apprentissage), et une simulation est proposée en fin de cours pour gérer un projet ponctué d'imprévus (organisation d'un gala étudiant, l'imprévu étant l'incendie qui ravage le restaurant quelques jours avant).

Nous avons également créé le document de travail « Décomposition des parcours et modules par activités » sur le logiciel Excel (figure 5.5) afin

de structurer les objectifs d'apprentissage (bleu) avec les activités souhaitées et les outils utilisés (vert). Vous trouverez en annexe le fichier rempli par module.

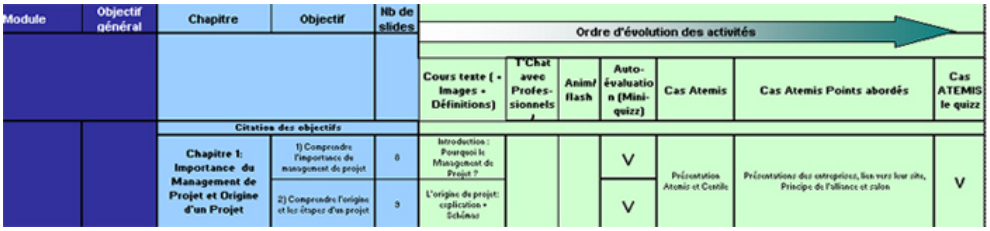


FIG. 5.5: Décomposition des modules du dispositif Espace Stage

L'important travail de conception de ce cours a duré 6 mois. Les principales étapes de réalisation ont été les suivantes :

1. Création d'une équipe projet composée d'un professeur de Management de projet, de moniteurs, spécialiste flash, et le learning lab dont je fais partie.
2. Création d'un fichier de travail reprenant, par module, la répartition des activités pédagogiques en fonction des objectifs visés, les outils technologiques correspondants aux tâches et le processus d'évaluation correspondant.
3. Création du contenu des modules par l'enseignant et le stagiaire
4. Création du cours sous la forme multimédia à partir de l'ensemble des fichiers, et mise en ligne sur notre portail Webintec par moi-même.
5. Développement informatique de la partie évaluation en ligne (remontée des résultats par élèves) écrite par le professeur en système d'information avec lequel je travaille.

Les compétences et activités d'apprentissage choisies, nous avons repensé l'évaluation, dernière concordance du tryptique.

5.4.1.3 Évaluation correspondante

Les récentes recherches en Sciences de l'éducation dans le domaine de l'évaluation, montrent que l'évaluation est articulée à partir de deux logiques, celle du contrôle et celle de la régulation. La logique du contrôle est axée sur les procédures et permet d'avoir une vision comptable de l'évaluation en formation, tandis que la seconde est axée sur les processus et les régulations, et vise à promouvoir les capacités de la personne en formation.

Si évaluer le transfert est très difficile car c'est évaluer la subjectivité de l'apprenant, Jorro (1999) propose une évaluation qui « relève le défi du sens de l'apprentissage, le défi du projet, qui accepte que la parole des élèves monte sous différentes formes : affirmation, questions, doute, rêves, fiction, jeu de mots, hypothèses ». Cette évaluation est entendue comme apostrophe du sens qui permet au sujet de se poser la question de la pertinence de ce qu'il pense et met en œuvre. Ce processus de questionnement est engendré par les élèves eux-mêmes qui réagissent à des changements de contexte. L'idée serait dans notre contexte de favoriser l'expression personnelle, mais par écrit.

Il semble toutefois difficile, dans une logique d'industrialisation de la formation, d'utiliser des journaux de bords ou portfolio qui, certes lancent l'apprenant dans un processus de problématisation, mais qui est consommateur de temps de tutorat. La question est celle de déterminer comment évaluer au mieux la pertinence pédagogique du dispositif qui compte pour

30 crédits (sur 60 pour l'année entière).

Pour le dispositif Espace Stage, nous avons souhaité privilégier une approche formative, entièrement ordonnée au souci de l'auto évaluation, qui est concrétisée par un rendu de rapport mensuel sur les étonnements du mois (voir annexe), les activités de stage, l'intégration avec les autres, etc. Un rapport d'étonnement final est également demandé en fin de parcours comme activité-bilan réflexif. Nous sommes plutôt dans la logique de régulation.

Dans les deux cours, Management de projet et Compétences Managériales, l'auto évaluation est constitué par une évaluation sommative à chaque fin de module. Nous sommes plutôt dans la logique du contrôle. Elle nous permet de savoir si la personne évaluée est bien en phase d'appropriation du savoir mis à sa disposition, et si son processus d'apprentissage s'est effectivement déclenché (pré- post tests utilisés à cet effet).

Pour conclure sur la phase de préparation du dispositif, nous pensons que malgré la complexité technologique, le processus pédagogique est le même que dans des ingénieries de formation en face à face : l'analyse des besoins de formation, le choix de l'approche pédagogique et des stratégies pédagogiques, la sélection de la démarche d'apprentissage, la nature des évaluations, le choix des modes de livraison doivent être appréhendés ensemble. Nous sommes tout à fait d'accord avec un commentaire de Francine Duval sur le site Thot du 15-12-2003 « Ce qui a toutefois changé ce sont les immenses possibilités de l'interactivité, l'accessibilité de l'information et des objets d'apprentissage, la modélisation des connaissances, la scénarisation, le travail avec une équipe de production multidisciplinaire, composée d'experts de différents domaines pas toujours familiers avec les

approches pédagogiques ».

5.4.2 Design pédagogique des trois activités

Le dispositif Espace Stage s'est structurée en trois activités (voir la figure 5.6).

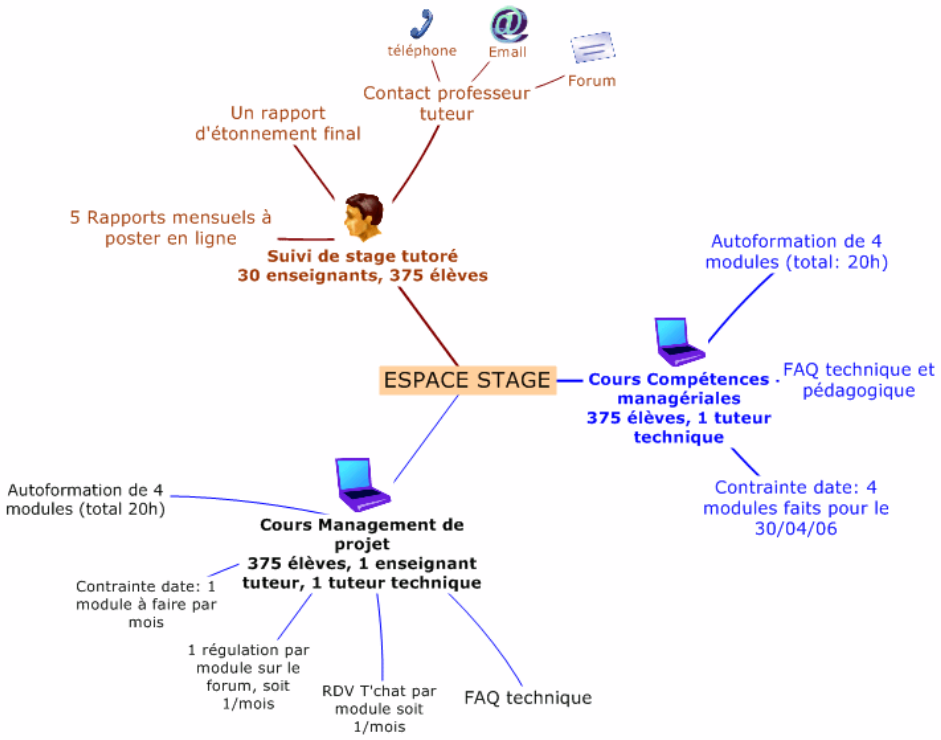


FIG. 5.6: Présentation globale l'Espace Stage

Revenons sur chacune d'entre elles.

5.4.2.1 Suivi de stage tutoré

Le principe est le suivant : chaque mois de Janvier à Juin, chaque étudiant se connecte à distance sur un Espace Stage en ligne sur le portail pé-

dagogique du CERAM Sophia Antipolis afin de poster ses cinq fiches mensuelles de réflexion et contacter son tuteur-enseignant. Cette évaluation formative tout au long du stage permet de détecter les problèmes éventuels et d'optimiser l'acquisition de connaissances nouvelles pour l'étudiant. En fin de stage, l'étudiant effectue un rapport d'étonnement qui remplace le conventionnel rapport de stage. Celui ci est composé de ses divers étonnements sur le monde professionnel et sur lui-même. Le processus de réflexivité de l'étudiant est très largement sollicité dans cette démarche innovante qui utilise les TIC comme outil privilégié (plate-forme collaborative, chat, forum, messagerie électronique). L'ensemble du corps professoral est sollicité pour ce travail de suivi à distance et pour l'accréditation du semestre qui se base sur ce projet à distance. En complément à cet Espace Stage en ligne, les étudiants bénéficient de deux cours en e-learning, sur un mode de 100% à distance, ciblé sur deux domaines sollicités en stage : Management de projet et Compétences Managériales. Ces deux cours constituent les deux autres activités du dispositif.

5.4.2.2 Cours Management de projet

Le cours est structuré en quatre modules, quatre chapitres chacun, et quatre cas d'application correspondant aux chapitres. Nous conseillons de réaliser un module par mois. Une fois le cours suivi en auto formation, l'élève s'auto évalue grâce à un quizz portant sur chaque objectif d'apprentissage (deux par chapitre). Le tutorat proposé est composé d'une FAQ et d'un rendez-vous chat mensuel sur chaque module. Dans le dernier module, une simulation d'un projet est à réaliser (animation-action flash). Chaque module est évalué par un test final qui correspond à un quizz en

ordre aléatoire de 25 questions dans un délai de 15 mn.

Tous les élèves ont à leur disposition une description précise du cours, de ses attentes, de son ingénierie. Celle-ci comprend l'objectif, la structure, les modalités d'évaluation et des recommandations pour travailler à distance (voir les annexes A et B).

5.4.2.3 Cours Compétences Managériales

Le cours Compétences Managériales a été acheté auprès des prestataires de service NetG Thomson, leader mondial du e-learning. Nous avons structuré le cours sous 4 modules en anglais :

- Advanced Negotiation tactics
- Teamwork fundamentals
- Resolving team conflicts
- Advanced Enhanced Communication

Le travail de l'apprenant dans chaque module commence par un prétest qui dure environ 1 heure et comporte 60 questions. Selon ses réponses l'apprenant se voit proposer 28 leçons adaptées à son niveau et correspondant à ce qu'il doit travailler en priorité.

Les cours avaient été testées en 2004/2005, et nous avons rencontré de plus grosses difficultés dans la mise en place du cours sur notre plateforme Webintec (gestion des cookies pour la remontée des résultats infructueuse etc.). Les étudiants ont également souffert du « syndrome de la page blanche » car un applet java était nécessaire, ce qui a posé bien des difficultés à mettre en place lorsque les étudiants sont dans des services sécurisés (ex. banques etc.). Fort de cette expérience, le CERAM a « organisé » des sessions de téléchargement en présentiel sur les portables

des étudiants avant leur départ, afin d'éviter ces soucis techniques.

Le niveau de tutorat étant différent des deux autres activités, puiqu'il se constitue uniquement d'une FAQ technique supportée par le Learning Lab du CERAM, nous avons souhaité mettre en perspective les trois niveaux de tutorat pour une meilleure compréhension des pratiques et de l'éventuelle influence du degré de tutorat sur les communications instrumentées.

5.5 Synthèse : vue synoptique du cadre méthodologique

Le tableau 5.7 propose une vue synoptique de la méthode de notre étude.

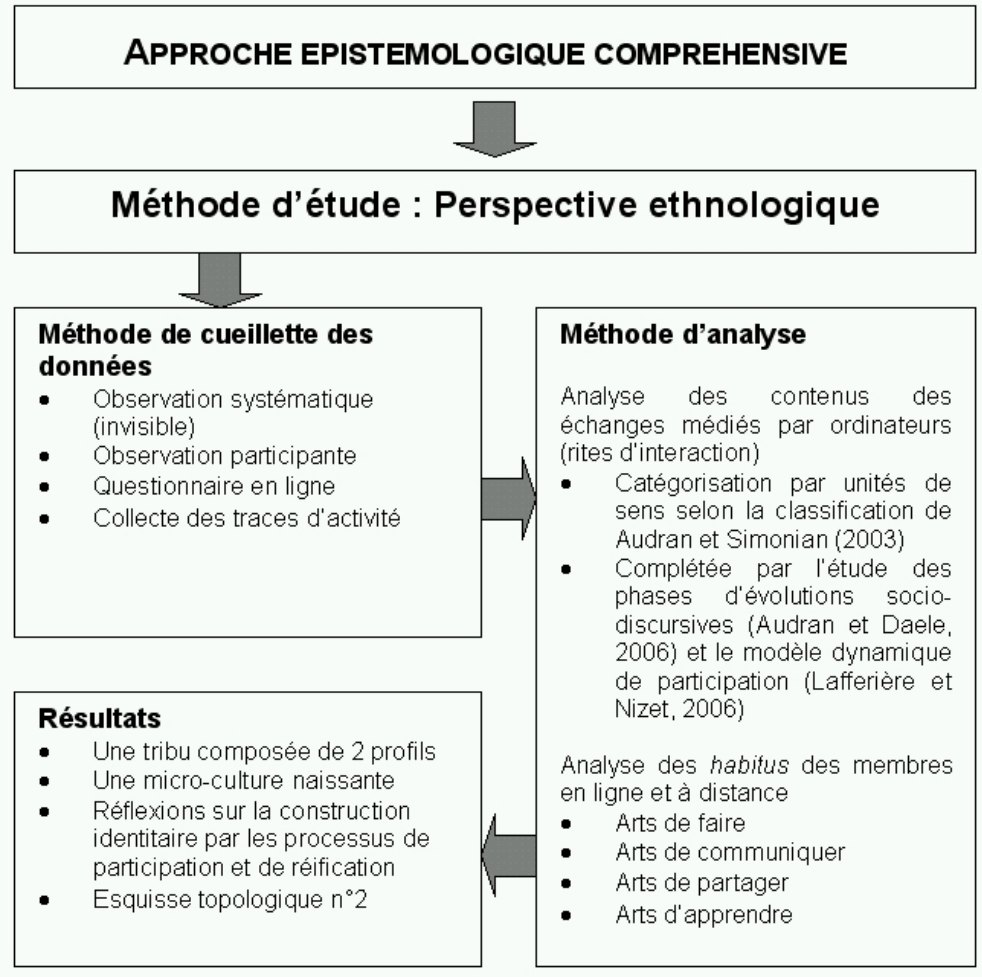


FIG. 5.7: Cadre méthodologique de l'étude

CHAPITRE 6

ANALYSES DES PRATIQUES ÉDUCATIVES

La liste de diffusion ne peut être vue alors comme une simple compilation logique d'informations relevant d'un traitement, mais constitue un ensemble hétérogène de données mêlant informations et régulations symboliques de ces informations qui, au-delà de leur formalisation, semblent prises dans des réseaux quasi-vivants générateurs de significations culturelles. (Audran & Pascaud, 2006, page 224)

Sommaire

6.1 Introduction 231

6.2 Comment le collectif est-il vécu par ses membres ? . . . 234

6.2.1 Les arts du faire au quotidien 234

6.2.2 Les arts de communiquer 241

6.2.3 Les arts de partager 252

6.2.4 Les arts d'apprendre 267

6.3 Quels sont les rites d'interaction observables ? 278

6.3.1 Le corpus des messages 279

6.3.2 Les forums 282

6.3.3 Le chat 295

6.4 Synthèse : Deux profils d'étudiants 303

6.1 Introduction

Faire un état des lieux des pratiques sociales médiatisées et observer les rites d'interaction dans notre dispositif en ligne et distance sont les deux étapes de notre analyse.

Nous nous appuyons, dans un premier temps, sur des données statistiques, les tableaux et les graphiques étant construits à partir du dépouillement des données quantitatives. Celles-ci sont recueillies lors du questionnaire en ligne et des statistiques d'utilisation. Cette analyse quantitative a un but précis, elle permet de saisir *les habitus*[1] des étudiants *in absentia*, c'est à dire le type d'activité, les outils utilisés, et le type de contacts générés pendant les six mois de travail en ligne. Cette analyse permet également d'obtenir plusieurs photographies de la vie des étudiants *in situ*. La particularité étant que les photographies sont reconstituées à partir du regard des élèves sur leurs propres pratiques et ressentis. Ces représentations quantifiées et validées par la représentativité de notre échantillon nous donnent ainsi des indicateurs sur le type de collectif tel qu'il a été vécu par les acteurs. Nous essayerons déjà à ce stade de vérifier si les représentations des étudiants sur cette période est constitutive d'une éventuelle identité collective, voire d'une « micro-culture » (Audran et Daele, 2005). Pour cela, nous examinerons le flux d'activité, les valeurs partagées entre les acteurs et les processus de participation et de réification. Ces observations seront le support de nos premières pistes de réflexion et de nos compréhensions encore partielles du phénomène. Nous poursuivrons par

[1] *L'habitus* est défini par Bourdieu comme un « système acquis de schèmes générateurs, l'habitus rend possible la production libre de toutes les pensées, toutes les perceptions et toutes les actions inscrites dans les limites inhérentes aux conditions particulières de sa production, et de celles-là seulement. A travers lui, la structure dont il est le produit gouverne la pratique » (Bourdieu, 1980, pages 91-92).

une analyse quantitative de classification des unités de sens des interactions écrites qui sera le point d'ancrage indispensable à notre deuxième étude, l'analyse de contenu. Comme le rajoute L'Écuyer, « *les données quantitatives, le simple petit chiffre, constituent des points de repère, des balises très précieuses lorsque vient le temps de passer à l'analyse qualitative* » (1990, page 102). Dans un dernier temps, notre démarche deviendra qualitative. Les mots et les textes des étudiants devenant les passerelles permettant de donner du sens aux phénomènes observés. Elle est abordée selon le point de vue suivant :

> « *L'analyse qualitative consiste à décrire les particularités spécifiques des différents éléments regroupés sous chacune des catégories et qui se dégagent en sus des seules significations. (L'Écuyer, 1990, page 107)* »

L'analyse qualitative choisie est l'analyse de contenu des « *phases d'évolution socio discursives* » (Audran et Daele, 2005) de l'histoire d'une communauté. Elle constitue notre repère du processus de sociabilité (Preece, 2001)[2] et des rites d'interactions. Ces phases sont discutées en tant que graduation de la force des liens sociaux qui émergent dans les messages écrits. Nous proposons finalement de découvrir comment chaque catégorie s'articule avec les autres, en prenant parti d'introduire une dynamique temporelle sur les deux années où se sont déroulées le dispositif. Nos analyses s'étoffent d'extraits du corpus, afin d'illustrer au mieux les actions des apprenants et du tuteur. Bien entendu, nous veillons tout au long de

[2]Il s'agit du processus évolutif dans lequel les interactions sociales se développent à partir de l'explication informative des centres d'interet de la communauté, de la prise en compte des caractéristiques des membres et de leur représentation personnelle par rapport au développement de la communauté et des règles d'interaction mises en place

notre démarche à mettre en relation nos commentaires avec les résultats du traitement quantitatif.

Quant à notre interprétation de la constitution d'une communauté d'apprenants à partir du collectif existant, elle est tirée directement des analyses quantitatives et qualitatives, dont nous avons esquissé les grandes lignes ci-dessus. Comme l'affirme L'Écuyer (1990) :

> « *Cette forme d'interprétation est le prolongement logique de la description scientifique et ne s'en distingue vraiment qu'en poussant plus loin, en cristallisant les caractéristiques des résultats obtenus et en explicitant ce qui s'en dégage directement, avec ou sans référence à des construits théoriques (Écuyer (1990), page 110)* »

Dans notre recherche, l'interprétation prend corps dans une modélisation que nous avons appelée l'esquisse topologique (voir la section 7.3).

Les résultats de l'analyse et leurs interprétations sont ainsi présentés sous la démarche suivante :

1. État des lieux *in situ* des pratiques pédagogiques et sociales. Plusieurs angles d'approche sont proposés : les arts du faire, De Certeau, 1990, les arts de communiquer en ligne, les arts de partager et les arts d'apprendre. Cette section nous invite ainsi à comprendre comment le collectif est vécu par ses membres.
2. Identification de la force des liens sociaux à travers l'analyse des traces des communications sur les forums et chat grâce à l'analyse typologique des échanges et l'analyse socio discursive des énoncés (Audran, 2003, 2005). Cette section nous invite à observer les rites d'interaction échangés entre les membres.

6.2 Comment le collectif est-il vécu par ses membres ?

Cet état des lieux des pratiques médiatisées nous invite à considérer les « arts du faire au quotidien » (de Certeau, 1990) d'un groupe d'apprenants en stage pendant six mois. Quels outils ont-ils utilisés, comment ont-ils communiqué, avec qui, sur quoi, qu'ont-ils apprécié dans le dispositif, qu'ont-ils ressenti face à la mise en distance ? Sont ainsi exposées les pratiques sociales qui sont de l'ordre du formel (avec les tuteurs) et de l'informel (entre élèves). Cette analyse a été extraite du questionnaire en ligne. Celui-ci comporte 162 questions réparties en 7 sections principales[3]. Le questionnaire comporte 11 questions ouvertes (formulaire complet dans les annexes). Précisons tout d'abord la représentativité de l'échantillon et sa composition.

6.2.1 Les arts du faire au quotidien

6.2.1.1 Représentativité de l'échantillon

Notre population totale est composée de 375 élèves. Elle regroupe tous les élèves de Licence d'École de commerce qui suivent le dispositif Espace Stage. Parmi les 375 élèves concernés par le dispositif, 352 élèves ont répondu au questionnaire en ligne. Notre échantillon effectif est ainsi composé de 352 élèves, dont 55% sont des hommes, 45% des femmes. Ils sont agés en moyenne de 20 ans. Il est important de noter que les étudiants se connaissaient pour partie avant la période de stage car ils ont effectué 4 mois de cours en présentiel ensemble. La notion de collectif existe *a*

[3]Les sections sont : Votre satisfaction, la communication avec votre tuteur, la communication entre pairs, l'appréhension du elearning, vos apprentissages, les post-tests, pour mieux vous connaître.

priori car les étudiants font tous partie de la « même promo ». Ils se sont d'ailleurs tous rencontrés au moins une fois lors de la séance en présentiel où l'équipe-projet présentait le dispositif aux élèves. Nous les questionnerons d'ailleurs pour savoir si ce « sentiment de promo » perdure à distance. Durant le dispositif qui correspond à leur période de stage, ils évoluent dans un environnement professionnel tourné vers le commercial ou le marketing (54% d'entre eux) ou vers la finance (30% d'entre eux). Une minorité font leur stage dans les Ressources Humaines (10% d'entre eux) et le monde des technologies (5%). 85% des élèves s'estiment tout à fait ou plutôt satisfaits de leur stage. Leur localisation de stage est principalement en France (83%).

En général, 75% des élèves n'ont pas trouvé de difficultés pour se connecter à distance (263 élèves). La plupart d'entre eux suivent le dispositif sur leur ordinateur de travail (72% des réponses de l'enquête, soit 256 élèves), mais également depuis leur ordinateur personnel (43% des réponses, soit 152 répondants).

Précisons désormais les pratiques médiatisées des apprenants sur les trois sites de cours concernés par le dispositif.

6.2.1.2 Taux de fréquentation des sites

L'analyse des « arts du faire au quotidien » dans un environnement virtuel commence par l'observation des visites et connexions des étudiants aux sites de cours en ligne. Concernant les horaires de connexion, les trois sites de cours ont des taux similaires. Le graphique 6.1 présente la moyenne des horaires grâce à une extraction des données de la plate-forme. Les horaires de visite ne sont pas surprenants : les élèves se connectent pendant

les heures de travail (10-11h, 14-19h).

2006

Période : [Année] [Mois] [Jour] || Niveau de détail : [Mois] [Jour] [Heure] || [Année précédente] [Année suivante]

Heure	Hits	%
1	78	1 %
2	51	1 %
3	37	0 %
4	34	0 %
5	28	0 %
6	31	0 %
7	35	0 %
8	142	1 %
9	388	4 %
10	553	6 %
11	667	7 %
12	499	5 %
13	624	7 %
14	775	8 %
15	836	9 %
16	842	9 %
17	829	9 %
18	679	7 %
19	616	6 %
20	481	5 %
21	498	5 %
22	401	4 %
23	306	3 %
Total	9599	

FIG. 6.1: Horaires de connexion

En revanche 14% des hits sont faits entre 20-23h, et 8% entre 23h et 8h du matin (742 hits). Ce qui signifie qu'il y avait en moyenne sur les 5 mois de stage au moins une personne connecté à toute heure du jour et de la nuit (eci peut notamment s'expliquer par le fait que les élèves sont pour 17% d'entre eux à l'étranger et que le décallage horaire est conséquent pour 25 personnes). Concernant les taux de fréquentation mensuel à la plate-forme, ceux-ci sont assez élevés, ce qui traduit une activité relativement dense sur les sites (9599 connexions pour les cours en ligne et 7910 pour le suivi de stage, sur une échelle de 910 hits minimum par mois jusqu'à 1792 au maximum).

Ces chiffres sont calculés sur le nombre de clics de connexion, ils sont donc à prendre en tant qu'indicateur de tendances uniquement. Une distinction est à préciser sur les types d'activités en ligne (graphique 6.2) : concernant les deux cours, on remarque un pic d'activités sur le mois d'avril (4024 connexions, soit 42% des hits). Ceci se justifie par la date de

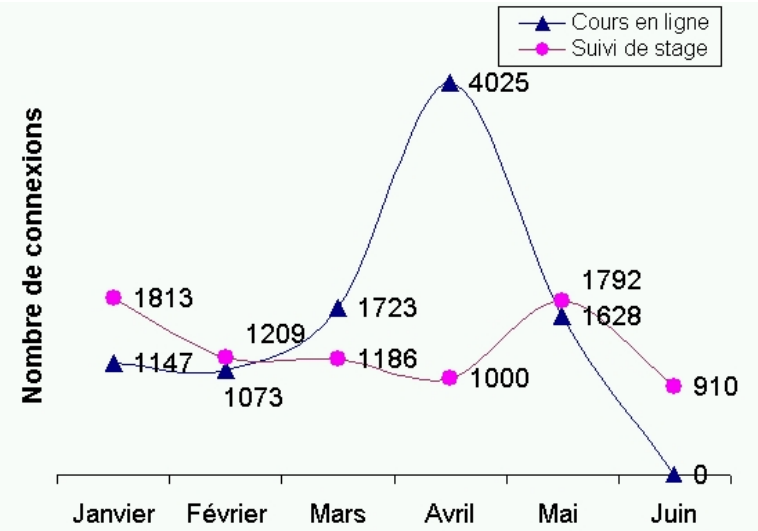


FIG. 6.2: Taux de fréquentation mensuel

fin des cours (30 avril 2006). Les étudiants interrogés ont ainsi tendance à faire les cours en ligne au dernier moment. Nous remarquons cependant que les élèves ont visité le site de façon assez régulière entre janvier et mars (respectivement 12%, 11% et 18% des hits). Les retardataires ou les personnes vérifiant leur score ont été nombreuses courant Mai (1628 connexions, soit 17% des hits). Pour le suivi de stage, les visites sur le site sont relativement stables chaque mois avec une hausse de fréquentation en Janvier et Juin, date de lancement et de fin du dispositif.

Concernant les outils utilisés dans le dispositif, une distinction est à faire sur les trois sites de cours. En effet, ceux-ci ne requièrent pas l'utilisation des mêmes outils. Pour les deux cours en ligne, les outils utilisés ont été le contenu du cours, le forum et l'agenda, tandis que pour le suivi, les outils sont plutôt le partage de fichiers, l'agenda, le groupe et les forums. La plate-forme propose des statistiques centrées sur le nombre de clics et le nombre d'élèves ayant accédé à ces outils. Ce dernier indicateur nous permet de quantifier les étudiants actifs ou passifs sur chaque outil.

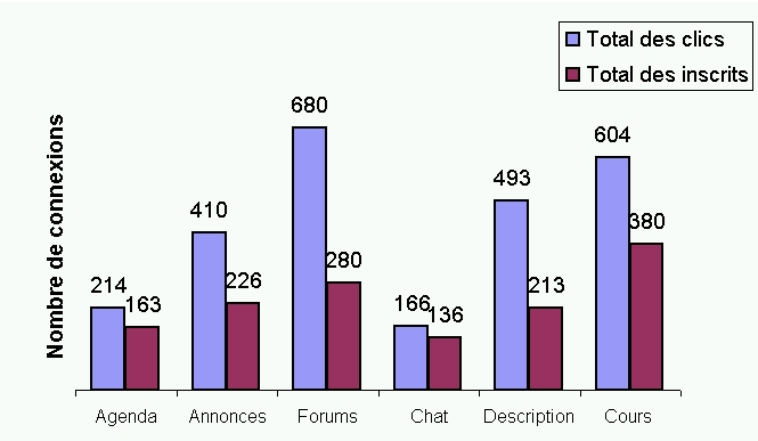


FIG. 6.3: Nombre de connexion par outils - Cours en ligne

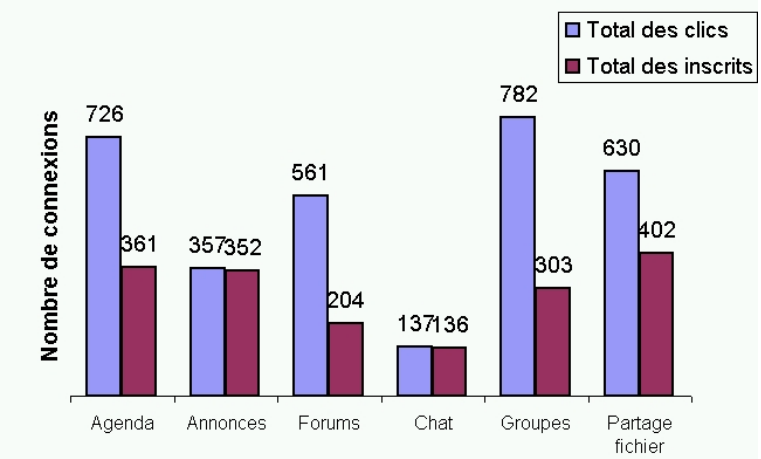


FIG. 6.4: Nombre de connexion par outils - Site de Stage

Pour les deux cours en ligne, nous observons sur la figure 6.3 que le forum a été visité par 260 élèves (70%), le chat par 136 élèves (36%), l'agenda par 163 élèves (43%) et les cours par 380 élèves (100%). Ils ont visité en moyenne le cours deux fois chacun, soit 604 visites.

Pour le suivi de Stage, nous observons sur le graphique 6.4 que 361 élèves sont allés consulter l'agenda du cours (100%), 303 ont visité leur groupe de travail (80%). Concernant les outils de communication à disposition, 204 ont consulté le forum (55%) et 136 le chat (36%). Nous pou-

vons penser qu'ils ont été relativement actifs sur le site de cours car ils ont tous navigué sur les trois sites et les outils mis à leur disposition. Ceci s'explique notamment par le fait que le dispositif en ligne est validé par 30 crédits ECTS. Il est donc obligatoire pour chaque étudiant s'il souhaite passer en année supérieure.

L'étude succincte des parcours hypertextuels des étudiants dans les deux cours en ligne nous permet de comprendre, au niveau du contenu des cours spécifiquement, comment les étudiants se sont appropriés les cours.

6.2.1.3 Habitudes de navigation

Étudier quels chemins les étudiants ont emprunté parmi la structure des cours en ligne est difficile à « pister » si la plate-forme ne prévoit pas d'outil spécifique pour le suivi de parcours hypertextuel. Ces outils faisant défaut sur Dokeos[4], nous avons ainsi demandé aux étudiants quelle était leur habitude de navigation (figure 6.5).

Les élèves ont pour un tiers d'entre eux suivi la structure du cours granularisée. Par contre, 48% d'entre eux ont choisi de naviguer entre leur propre logique et celle du concepteur du cours.

La structure des cours est en revanche perçue comme très claire pour 88% d'entre eux. On peut ainsi penser que les étudiants naviguent selon leur propre logique ou les deux, mais que cela n'a pas pour cause directe la structure du cours en ligne qui serait trop compliquée. Cela relève sans doute plus de l'autonomie des apprenants qui « s'auto-gèrent » (selon le vocabulaire de Anne). L'autonomie a en effet été citée spontanément par

[4]Seul un outil de suivi est disponible, il s'agit des « learning path », mais il ne concerne pas l'ensemble du dispositif.

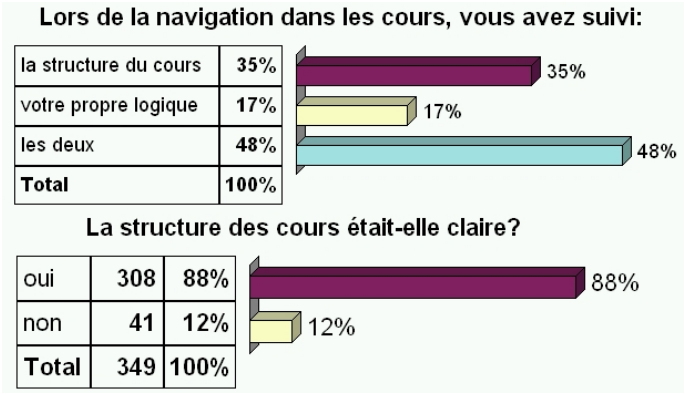


FIG. 6.5: Habitudes de navigation dans les cours

52/219 élèves concernant les bénéfices de l'apprentissage en ligne.

> « *C'est un bon moyen de s'auto-gérer et de devenir autonome (Anne). Cela permet d'apprendre à gérer son temps et son calendrier (donc à être davantage autonome dans son travail. Pour ma part, j'ai l'impression que les cours en ligne permettent d'être davantage concentrer sur ce que l'on étudie (donc de mieux assimiler le contenu de cours ou en tout cas de l'assimiler autrement (Bertrand).* »

Pierre précise toutefois que « *ça dépend des personnes, il y en a qui ont le sens de l'autonomie et d'autres non !* ».

Dernier point confirmant leur attrait pour l'autonomie : la grande majorité (80%) a préféré n'avoir aucune contrainte de dates intermédiaires. Seule la date finale est fixée. Ce qui est le cas pour les deux cours en ligne, suite aux recommandations des élèves de l'année dernière. Nous avons ainsi aboli les étapes intermédiaires (faire un module de cours par mois), ce qui a été d'ailleurs sans conséquence sur les résulats obtenus et le nombre d'élèves ayant réussi le cours à la date butoire. (En 2005, 93% des élèves avaient réussi les 4 modules de chacun des cours, en 2006, ils étaient 97%).

Le fait d'être dans une posture d'acteur de leur apprentissage est également le corrolaire de leur autonomie. L'activité pédagogique qui a suscité le plus de satisfaction auprès des étudiants dans les deux cours en ligne a été la simulation de situations professionnelles qui avaient été développées sous le mode d'animations multimédia (58% des répondants dans le tableau 6.1).

	Nb.cit	Fréq.
Les simulations	205	58%
La lecture du cours	135	38%
Les évaluations finales	125	35%
Le rapport d'étonnement final	114	32%
Les rapports mensuels	102	29%
Les quizz d'auto evaluation	102	29%
Total OBS.	352	

TAB. 6.1: Activités enrichissantes dans le dispositif

En deuxième position se trouve la lecture du cours (38% des réponses), puis les évaluations finales qui sont dispensées sous forme de quizz (35%). Le rapport d'étonnement final sur leur activité de stage prend la quatrième position. Nous pouvons ainsi conclure que les étudiants préfèrent dans l'ordre, l'action, le cours, puis la réflexion sur leurs pratiques. Après un bref aperçu des habitudes de navigation, nous souhaitons appréhender les arts de communiquer en ligne.

6.2.2 Les arts de communiquer

Avant de préciser la perception des étudiants sur leurs relations formelles et informelles via l'outil informatique, nous avons souhaité com-

prendre si l'espace virtuel (en rupture de lieu physique) se traduit, pour les étudiants, par un sentiment de coupure communicationnelle avec les collègues de promo.

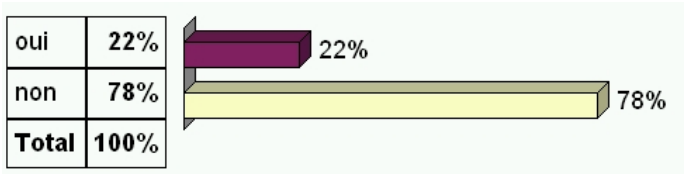


FIG. 6.6: Avez-vous eu le sentiment que l'éloignement physique vous a empêché de communiquer ?

Dans le graphique 6.6, l'échantillon a continué de communiquer à distance, malgré l'éloignement physique (78% n'ont pas eu le sentiment que l'éloignement physique les a empêchés de communiquer). Ils hésitent pour 40% d'entre eux à préciser que la qualité de la communication à distance pourrait être améliorée grâce à de nouveaux outils technologiques, et une majorité (52%) pense avoir moins bien communiqué qu'en face à face.

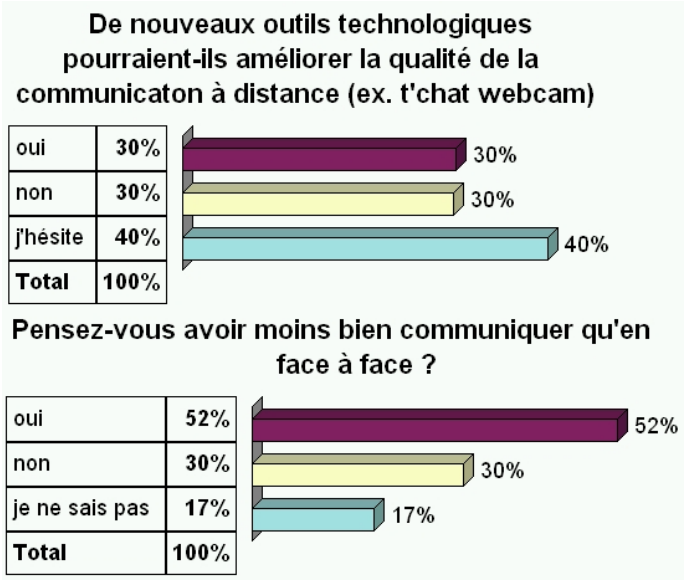


FIG. 6.7: Qualité de la communication à distance

On peut remarquer également que 30% de l'échantillon ne souhaite pas

communiquer par de nouveaux outils (figure 6.7), et ne pensent pas avoir perdu en qualité de communication à distance. Pour analyser la relation entre le sentiment d'éloignement physique comme frein à la communication et la qualité de la communication, nous avons utilisé le test de Khi deux (liaison entre deux variables nominales).

	oui		non		**Total**	
	N	Eth	N	Eth	N	Eth
oui	57	40	125	142	182	
non	11	23	95	83	106	
je ne sais pas	9	13	52	48	61	
Total	77		272		349	

p = **<1%** ; chi2 = **19** ; ddl = **2** (**TS**)

FIG. 6.8: Sentiment d'éloignement (ligne) et qualité de la communication (colonne), test du Khi deux

Sur le tableau 6.8, les écarts entre les effectifs observés dans l'étude (N) et les effectifs théoriques (Eth[5]) sont très significatifs. La probabilité d'erreurs que l'on pourrait faire en affirmant la liaison n'est que 0,1% donc bien inférieure au seuil max de 10% d'erreurs.

Pour les individus qui estiment que l'éloignement physique les ont empêché de communiquer, on a une sur représentation au niveau du oui pour la mauvaise qualité de la communication (N=57 et Eth=40,15). Ils pensent donc avoir moins bien communiqué qu'en face à face. Pour les individus qui pensent que l'éloignement physique ne les a pas empêché de communiquer, ils sont sur représentés au niveau de la modalité non pour la mauvaise qualité de la communication (N=95 et Eth=82,61). Ils pensent

[5]Les effectifs théoriques représentent ceux qu'on aurait du avoir si les deux variables n'étaient pas liées

donc avoir aussi bien communiqué qu'en face à face, voire mieux. L'éloignement physique semble ainsi avoir un impact sur la qualité de la communication selon les étudiants. Analysons en détail les relations que les élèves pensent avoir eu avec leur tuteur.

6.2.2.1 La relation tuteur - élèves

Le nombre de contacts que les étudiants pensent avoir établi avec leur tuteur est faible pour les deux cours en ligne (tableau 6.2). En effet, la moyenne des messages envoyés est de 0,68 et 0,79, soit moins de 1 message par élève. L'écart type est de 1,44 et 1,37 ; le coefficient de variation de 2.01 et 1.82, ce qui signifie que l'échantillon est très dispersé au niveau de ses réponses. Le coefficient de variation est ainsi fort (supérieur au seuil critique de 0.3 dans toutes les activités, ce qui signifie que les moyennes sont peu représentatives, et indiquent toutes une dispersion forte).

	Valeur moyenne	Valeur minimum	Valeur maximum	Ecart type	Coefficient de variation
Management de projet	0,68	0	10	1,37	2.01
Compétences Managériales	0,79	0	8	1,44	1.82
Suivi de stage	3,38	0	30	3,74	1.10
Total OBS.	1,63	0	30		

TAB. 6.2: Dispersion des contacts

Par contre, pour le suivi de stage, la moyenne des messages est de 3,38, l'écart type est de 3,74, et le coefficient de variation est de 1.10. L'échan-

tillon est relativement moins dispersé avec une valeur minimale de 0 et une valeur maximale de 30 message par élève, mais la moyenne reste peu représentative. Les élèves estiment donc avoir plus communiqué avec leur tuteur lors du suivi de stage (en moyenne 3 messages) que dans les cours en ligne.

En ce qui concerne les outils qui ont été utilisés lors du tutorat, toutes activités confondues, la messagerie électronique concentre 58% des échanges en totalité sur les trois activités en ligne. Ensuite, le forum (19%) et d'autres outils de communication hors de la plate-forme comme MSN (6%).

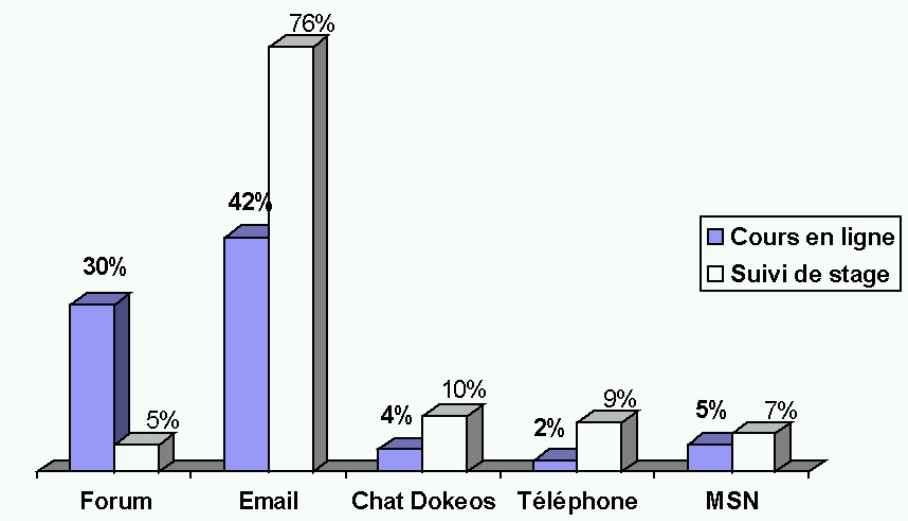


FIG. 6.9: Communication élève-tuteur

Le téléphone et le chat des cours ont été peu utilisés (moins de 10% des échanges). Les outils sont cependant utilisés de façon différente selon les activités d'apprentissage en ligne. Sur la figure 6.9, on observe que l'activité Suivi de stage a généré 76% des messages par messagerie électronique (261 répondants) puis 9% par téléphone (30 répondants). L'activité des cours en ligne a, en revanche, généré 42% des communications par messagerie électronique puis 30% par les forums. Nous observons ainsi

que l'échantillon a communiqué majoritairement par messagerie éléctronique, puis par le forum pour les cours, et par le téléphone pour le suivi de stage. En revanche, le chat de la plateforme a été très peu utilisé pour la communication avec leur tuteur (maximum 10% des échanges pour le suivi de stage).

En ce qui concerne les thèmes abordés par les étudiants lors des contacts avec le tuteur, les échanges se sont principalement portés sur le contenu de cours et la mission de stage (179 réponses, soit 51% des répondants), puis sur du contact social (entraide, soutien, fun etc.) (169 réponses, soit 48% des répondants) (tableau 6.10). Ceci étant la représentation des étudiants sur l'ensemble des messages, nous confronterons par la suite ces statistiques aux propos recueillis dans l'analyse de contenu des forums.

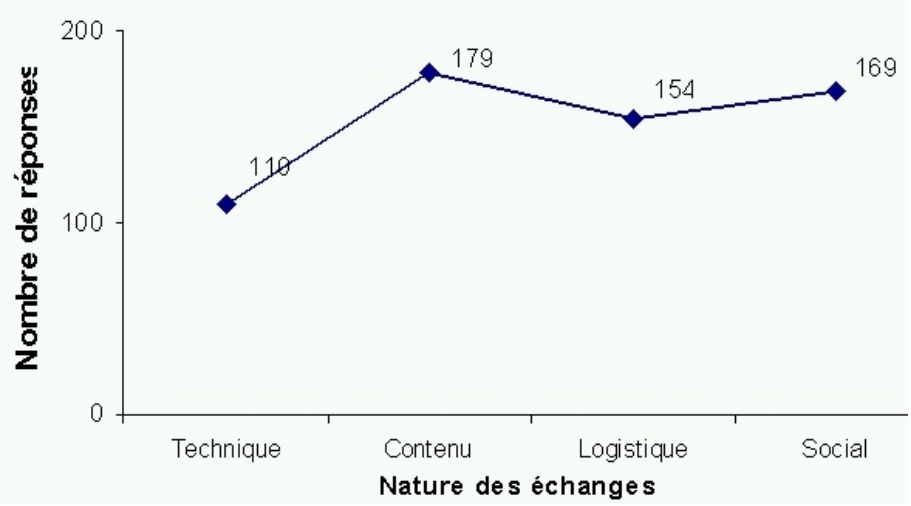


FIG. 6.10: Nature des échanges élève-tuteur (nombre de répondants)

La fréquence des échanges diffère selon la nature du contenu. Les élèves ont répondu sur une échelle, dont les paramètres sont établis sur une notation de 1 (Jamais) à 5 (Très souvent). Les moyennes des variables fluctuent peu : elles se situent toutes entre 2,54 et 2,99. Nous remarquons que la fré-

quence des contacts reste rare pour la moyenne de l'échantillon. Moins de 10 élèves ont eu un contact très fréquent avec leur tuteur (2% des répondants), tandis que 7% ont eu un contact assez fréquent, 18% occasionnellement et 18% rarement. Pour les étudiants, les questions techniques génèrent rarement des échanges (16%), alors que les contenus génèrent des contacts plus réguliers (8% assez souvent, et 3% régulier), tout comme les questions sur l'évaluation. Les contacts sociaux sont plutôt rares (20%) ou occasionnels (20%).

Nous leur avons demandé également s'ils souhaitaient des contacts plus proches avec leur tuteur. On observe sur le tableau 6.3 que la réponse est mitigée : 56% souhaitent des contacts moins formels, tandis que 43 % (soit 154 répondants) ne ressentent pas ce besoin. Sur ces 56%, seuls 20,5% ont contacté leur tuteur en ce sens.

	Nb.cit	Fréq.
Non réponse	1	0,3%
Oui	197	56%
Non	154	43,8%
Total OBS.	352	100%

TAB. 6.3: Besoin de contact plus informel avec le tuteur

En règle générale, les élèves sont d'ailleurs plutôt satisfaits du dispositif de suivi. Les deux cours en ligne ont un taux de satisfaction semblable (57% sont plutot satisfait et 12% en moyenne sont très satisfait). Le suivi de stage se distingue par ses extremités car les étudiants ont été plus tranchés dans leur appréciation du suivi. Le suivi a généré le plus d'insatisfaits (16% pas du tout satisfaits) mais également le plus de satisfaits (26% tout à fait satisfaits) sur l'ensemble du dispositif. Si nous comparons en

nombre d'étudiants, nous obervons que les insatisfaits pour le suivi de stage sont au nombre de 41 (pas satisfaits du tout), ce qui correspond à 4 tuteurs. Et sur notre population de tuteurs, quatre enseignants ont pas joué le jeu (aucun suivi mensuel pendant les 6 mois de stage). Ce qui a provoqué l'insatisfaction de leurs étudiants vu leur absence. A distance, peut être plus qu'en présentiel, ce qui est attendu par l'étudiant doit être dû sous peine d'insatisfaction rapide. Le phénomène marche également dans l'autre sens. En effet, le suivi de stage a été tout à fait satisfaisant pour 61 élèves (17,8%) et ceci est dû à la présence assidue de leurs tuteurs.

	Non	Oui	Total
Suivi stage	22%	3,2%	25%
Management de projet	24%	1%	25%
Compétences Managériales	24%	1%	25%
Autres sujets	23%	1%	24%
Total OBS.	93%	6%	100%

TAB. 6.4: Taux de rencontre avec le tuteur en face à face

Afin de compléter l'analyse des échanges générés pendant le dispositif en ligne, nous leur avons demandé s'ils avaient rencontré physiquement leur tuteur pendant les 6 mois de stage, en plus de la visite prévue en décembre avant le départ en stage[6]. Sur le tableau 6.4, 6% des élèves ont eu un rendez-vous physique avec leur tuteur en ligne. Sur ces 6%, soit 90 étudiants, 44 ont rencontré leur tuteur concernant le suivi de stage, 16 concernant le cours Compétences Managériales, 17 concernant le cours Management de projet et 13 rencontres sur d'autres sujets. Nous avons fait

[6]Chaque élève a été convoqué par son tuteur pour une première rencontre avant le départ. A l'ordre du jour, présentation de l'élève, de son futur stage, et tour de table avec les 9 autres étudiants suivit par le même tuteur

précisé aux élèves leur taux de fréquence des visites au Ceram, et seuls 11 élèves ont assez souvent ou très souvent visité leur tuteur en face à face. Les autres rencontres étaient plutôt occasionnelles (pour plus de la moitié des répondants, soit 48 au total).

Précisons désormais la relation « informelle » qui s'est entretenue durant cette période de stage à distance.

6.2.2.2 La relation entre élèves

Si la communication avec les tuteurs est assez dispersée, la communication entre élèves ne s'est pas interrompue pendant cette période d'éloignement physique. En effet, seulement 7% d'entre eux ne se sont jamais contactés pendant les six mois (voire le tableau 6.5) et 11% rarement. Par contre, 27% se sont contactés occasionnellement, plus de 50% assez souvent ou très souvent. La moyenne est de 3,50 sur une échelle de notation qui est établie de 1 (jamais) à 5 (très souvent). L'écart type est de 1,15, ce qui signifie que l'échantillon est peu dispersé.

	Nb.cit	Fréq.
Jamais	26	7,4%
Rarement	38	10,8%
Occasionnellement	96	27,3%
Assez souvent	118	33,5%
Très souvent	73	20,7%
Total OBS.	352	100%

TAB. 6.5: Fréquence des contacts entre élèves

Ces données issues du questionnaire en ligne sont intéressantes car elles sont un des seuls moyens de quantifier les échanges qui se sont dé-

roulés hors de la plate-forme (hors entretien téléphonique qui n'aurait pas pu être adressé à tout l'échantillon).

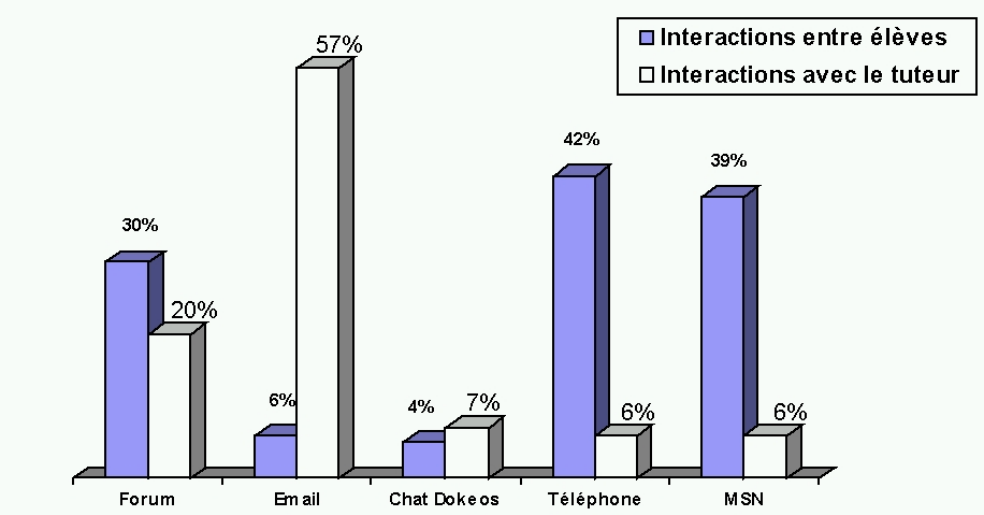


FIG. 6.11: Comparaison des taux d'utilisation

En ce qui concerne les outils qui ont été utilisés pour communiquer entre eux, nous constatons sur la figure 6.11 que le téléphone concentre 42% des contacts (pour 301 étudiants sur 352), et MSN 39% des conversations (pour 273 étudiants sur 352). 8% des élèves se sont contactés via le forum du cours (56), et 5% via le chat du cours (37). Peu d'échanges se sont donc déroulés sur la plate-forme et grâce aux outils prévus à cet effet. D'ailleurs, un wiki et un blog ont été créés suite à la demande des élèves après un mois de stage. Mais seuls les intéressés ont posté un message dans le wiki, soit 3 messages en total ! (les raisons sont précisées dans le tableau 6.7). Le succès n'a pas été rencontré sur les blogs également : suite à la création de deux blogs par les tuteurs, aucun commentaire n'a été fait par les élèves. Au niveau de la fréquence d'utilisation de ces outils, MSN et le téléphone sont tous deux sollicités assez souvent , ou très souvent pour 59% et 57% d'entre eux.

On peut ainsi affirmer que la communication entre eux s'est déroulée sur le mode synchrone (téléphone et chat) tandis que les communications avec les tuteurs se sont surtout déroulées sur le mode asynchrone (messagerie électronique, puis le forum).

En ce qui concerne les thèmes discutés par les étudiants, nous constatons sur la figure 6.12 que tous les thèmes ont été abordés : technique par 263 élèves ; logistique par 301 élèves, contenu par 314 élèves et social par 312 élèves.

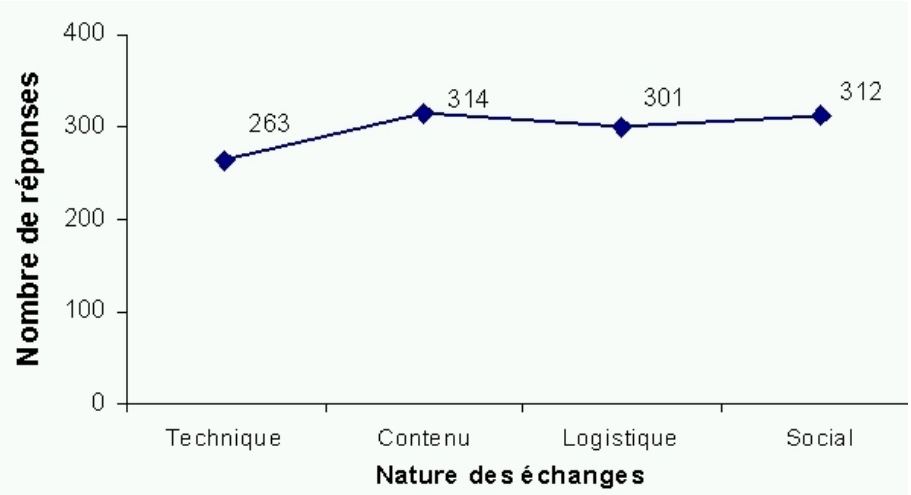


FIG. 6.12: Nature des échanges entre élèves (nombre de répondants)

La courbe suit la même tendance que les échanges avec les tuteurs, mais la proportion varie du simple au double.

Concernant le croisement de la nature des messages et de leur fréquence, (figure 6.13), les différences sont légèrement plus visibles que pour les échanges élèves-tuteurs. En effet, les échanges sur les questions techniques sont les moins fréquemment posées (32% sont occasionnelles, 15% régulières et 6% très régulières). Tandis que les questions sur le contenu sont courantes (35% occcasionnelles, 30% assez souvent et 12% très sou-

vent) tout comme les contacts de socialisation (25% occasionnels, 27% souvent et 28% très souvent).

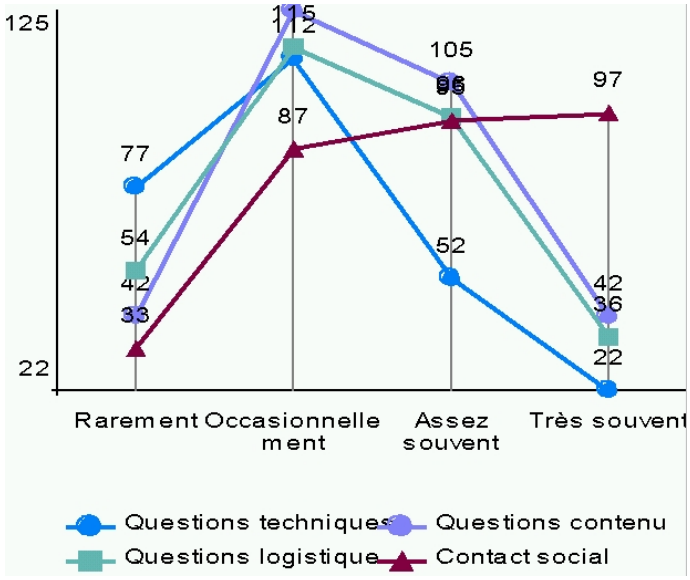


FIG. 6.13: Taux de fréquence des échanges entre élèves

Ce dernier concentre le plus fort taux de réponses dans la catégorie très souvent, et il est d'ailleurs cité par 312 élèves sur les 352. Il se situe toutefois en deuxième position générale car la catégorie qui a été le plus discutée pendant ces mois de stage a été le contenu des cours ou des fiches de suivi mensuelles (314 réponses, occasionnellement et assez souvent).

Si le lien social et les échanges sur le contenu semblent avoir une place importante pour les étudiants, qu'en est-il des notions d'entraide et de partage ? Les étudiants ont-ils l'impression d'avoir partager des valeurs communes ?

6.2.3 Les arts de partager

Cette section s'intéresse particulièrement au partage des liens sociaux qui se sont déroulés entre les étudiants, que nous appelons « variables

communautaires ». L'influence de deux variables sera observée sur les apprentissages : le « sentiment d'appartenance à la promo » malgré la distance et « l'entraide ».

6.2.3.1 Sentiment d'appartenance

oui	202	58%
non	147	42%
Total	349	100%

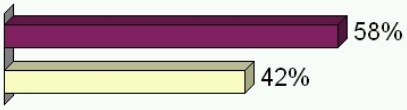


FIG. 6.14: Avez-vous le sentiment d'appartenir à la promo, loin du Ceram ?

La majorité des étudiants ont le sentiment d'appartenance à la même promotion (tableau 6.14), les « licences » de l'école de commerce (58%, soit 202 au total), malgré la distance qui les sépare. Notons que 25% d'entre eux sont des nouveaux venus qui ont intégré l'école en concours passerelle, et n'ont rencontré leurs pairs que pendant les quatre mois du premier semestre.

gardé le même lien	259	74%
perdu le lien avec vos amis	76	22%
renforçé le lien à distance	16	5%
Total	351	100%

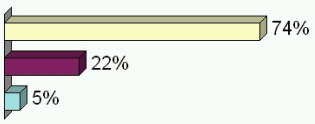


FIG. 6.15: A distance, avez-vous l'impression d'avoir...

Ils ont d'ailleurs l'impression en grande majorité (74%, soit 259 élèves) d'avoir gardé le même lien social avec leurs pairs (tableau 6.15). Pour 76 d'entre eux, ils pensent l'avoir perdu contre 16 qui pensent avoir renforçés leurs liens à distance. Lors d'une question ouverte, nous avons demandé aux élèves les raisons de cette sauvegarde du lien ou de sa perte. Quelques extraits sont proposés dans le tableau 6.6.

Unités de sens	%	Citations
Ceux qui ont gardé le lien - Parce qu'on est amis !	42%	*cf. Titre des bronzés 3 ; Car on s'aime ; Rien n'a changé ; L'amitié si elle est sincère ne se casse pas comme ça. On se donne la peine d'entretenir nos relations*
Car je les revois tous les week-end !	20%	*La plupart de mes amis sont restés sur paris et les autres je les ai souvent au telephone*
Loin des yeux, près du coeur	16%	*Il ne tient qu'à nous de garder le même lien, la distance n'est en aucun cas un frein à ce lien ; Parce que si ce sont vraiment des amis, on a la meme relation à distance ; un sentiment d'appartenance à un groupe commun quelque soit l'endroit où l'on se trouve.*
Grâce aux TIC	15%	*Contact régulier au téléphone et sur MSn*
Ceux qui ont perdu le lien	22%	*Loin des yeux, loin du coeur ; Manque de temps ; Tout simplement la distance géographique ; L'éloignement permet de reconsidérer le niveau d'amitié que l'on entretient avec nos connaissances du CERAM. Parce que je le voulais ainsi*

TAB. 6.6: Pourquoi avoir perdu ou garder le lien ?

Si la sauvegarde du lien social est surtout entretenue par des liens d'amitié forts qui existaient entre les élèves avant le départ (« *Car on s'aime* », « *puisqu'on est amis* »), la perte du lien en revanche a été accentuée par le manque de temps, la distance et la faiblesse des liens avant le départ « *Parce que je le voulais ainsi* ».

Les 21% ayant perdu du lien ont toutefois le regret de n'avoir pas plus partagé avec le reste de la promotion. Ils auraient souhaité échanger plus d'informations entre eux, malgré la distance et le manque de temps. Les étudiants disposaient pourtant d'outils de partage d'information tels que deux blogs, initiés par deux tuteurs lors du suivi, et un wiki. Aucun élève n'ayant posté sur les deux types d'outils, nous leur avons demandé pour-

quoi. Les réponses spontanées des 81 étudiants à la question suivante « pourquoi n'avoir pas plus échangé sur le blog ou le wiki ? » sont présentées dans le tableau 6.7.

Unités de sens	%	Citations
Pas le temps	30%	*Manque de temps, pas l'Internet au domicile*
Pas l'habitude	28%	*MSN est beaucoup plus pratique, plus adapté aux échanges d'idées/dialogue entre les personnes*
Pas populaire	12%	*Personne n'y allait, peu préquenté, personne ne m'a répondu, Personne ne s'est lançé.*
Impersonnel	14%	*Pas envie de communiquer avec tout le monde et impersonnel*
Autre	16%	*Pb du décalage horaire, difficulté pour communiquer*

TAB. 6.7: Pourquoi n'avoir pas utilisé le wiki du stage ?

Nous avons croisé les deux variables, esprit de promo et force du lien social afin de vérifier si la relation est significative. Sur le graphique, nous pouvons vérifier que la relation entre les deux variables est très significative, certains écarts sont importants et la probabilité d'erreurs que l'on pourrait faire en affirmant la liaison n'est que 0,1% donc bien inférieure au seuil max de 10% d'erreurs.

	oui		non		**Total**	
	N	Eth	N	Eth	N	Eth
perdu le lien avec vos amis	28	44	48	32	76	
gardé le même lien	**160**	**149**	**97**	**108**	**257**	
renforçé le lien à distance	**14**	**9**	**2**	**7**	**16**	
Total	**202**		**147**		**349**	

p = **<1%** ; chi2 = **22** ; ddl = **2** (**TS**)

FIG. 6.16: Sentiment d'appartenance et sauvegarde du lien social, test du Khi deux

Ceux qui ont ressenti le sentiment d'appartenance ont été moins nombreux à déclarer avoir perdu le lien avec leurs amis (N=28 et Eth= 43.99) et sont plus nombreux à dire qu'ils ont gardé le même lien ou qu'ils l'ont renforcé à distance ; tandis que ceux qui n'ont pas ressenti ce sentiment d'appartenance ont été plus nombreux à déclarer avoir perdu le lien avec leurs amis et ils ne l'ont pas renforcé à distance (N=48 et Eth= 32.01).

Nous pouvons penser que les étudiants qui ont perdu le lien à distance sont ceux qui ne ressentaient pas l'esprit d'appartenance à la promo loin de l'école. Et que celui-ci ne s'est pas développé en ligne. Les raisons sont : le manque de temps, et les liens d'amitiés qui n'étaient pas forts avant le départ et par choix personnel (« *parce que je le voulais ainsi* »). Par contre, les étudiants qui ressentent le sentiment d'appartenance ont gardé le lien (78%), ou renforcé le lien (4.6%). Les raisons sont : l'amitié, les rencontres physiques, et l'effort de vouloir maintenir le lien (cité par 10 élèves). Nous avons cherché à connaître si l'entraide était un facteur déterminant pour le collectif. Se sont entraidés ceux qui avaient l'esprit d'appartenance à la promo, ou ceux qui se sont sentis plus isolés ?

6.2.3.2 Sentiment d'entraide

L'entraide est perçue par les étudiants comme peu importante (39%) ou assez importante (32%).

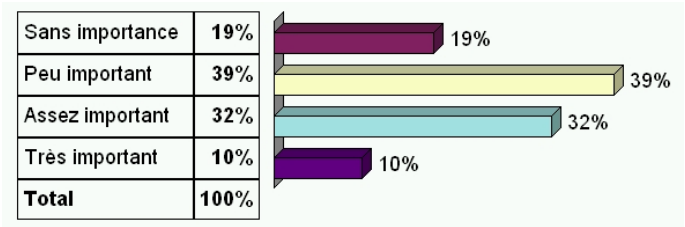


FIG. 6.17: L'entraide, dans le elearning, c'est...

Seuls 10% pensent qu'elle est très importante.

Nous nous sommes tout d'abord questionnés sur l'influence de l'entraide sur les apprentissages et sur le sentiment d'appartenance. Pour cela, nous avons procédé par deux moyens. Pour cela, nous avons vérifié s'il y a eu du travail collectif qui a été effectué entre les étudiants à distance. Puis s'il existe un lien significatif entre le sentiment d'appartenance et les fréquences d'entraide qui ont été signifié par les étudiants.

Dans la première analyse (graphique 6.18), nous remarquons que les tâches collectives des étudiants à distance sont assez importantes malgré les deux cours centrés sur de l'auto formation. En effet, 40% d'entre eux ont travaillé ensemble, et ce occasionnellement (30%) (entre 1 et 5 fois).

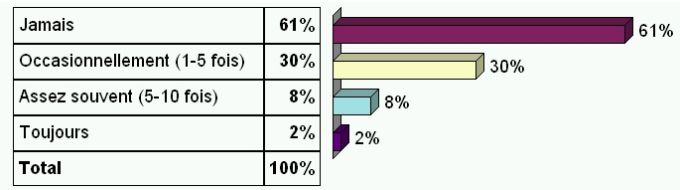


FIG. 6.18: Avez-vous travaillé les cours ou les rapports ensemble ?

En croisant ces deux variables (entraide et travail collectif) avec le test de Khi deux, nous remarquons que la relation est significative (1.7% d'erreurs). Les individus qui pensent que l'entraide est sans importance sont plus nombreux à déclarer ne jamais avoir réalisé de travail collectif (N=53 et Eth= 39.48) ; tandis que ceux qui pensent que l'entraide est très importante sont plus nombreux à avoir travaillé assez souvent ensemble (N=6 et Eth= 2.89), même s'il ne s'agit que d'une faible proportion d'élèves.

La deuxième analyse nous permet de vérifier si les étudiants n'ayant pas le sentiment d'appartenance ont une relation avec ceux qui ne se sont pas entraidés. Nous avons effectué un test de différences de moyennes

(variable nominale et numérique) avec calcul de l'indicateur F sur deux variables : le sentiment de promo et l'entraide. La probabilité d'erreurs en affirmant la différence de moyennes entre les deux groupes n'est que de 2.6% donc le test est significatif.

Ceux qui pensent ne pas avoir l'esprit de promo ont une moyenne sur la réponse quant à l'entraide qui est légèrement plus faible que ceux qui ont l'esprit de promo (2.22 contre 2.44) ; ce qui signifie qu'ils ont en moyenne été moins nombreux à considérer que l'entraide est importante, voire très importante. En couplant les deux variables pour vérifier la proportion, non plus en moyenne, mais par pourcentage sur chacun des échelons (de 1 : sans importance à 4 : très important), nous remarquons en effet que pour la majorité des élèves qui n'ont pas l'esprit de promo ont répondu que l'entraide n'a pas ou peu d'importance (respectivement 27.2% et 34%). Par contre, pour ceux qui ont l'esprit d'appartenance à la promo, le soutien est assez important (43%), ou peu important (43%).

Pour résumer cette section, deux profils d'élèves commencent à se détacher :

1. D'une part ceux qui ont un sentiment d'appartenance à la promo à distance (57%), qui garde le lien social avec leurs pairs (p=<0.1%) (car forte amitié préalable, rencontre physique, outils à distance) pour qui l'entraide et le travail collectif sont importants.
2. D'autre part, ceux qui n'ont pas le sentiment d'appartenance à distance (47%), qui ont tendance à perdre le lien social avec leurs pairs (car ceux ne sont pas des amis, manque de temps et choix personnel). Ils travaillent moins ensemble car l'entraide a peu d'importance.

Pour continuer cette étude sur les deux profils, nous avons mis en relation ces variables « entraide et appartenance » avec les variables qui ont été citées comme difficultés rencontrées lors du dispositif en ligne. L'objet de ces croisements étant de vérifier s'il y un lien entre la gestion de situations qui ont posé problèmes, et les deux profils d'étudiants.

6.2.3.3 Croisement des variables

Le croisement des variables communautaires et des difficultés rencontrés nous permet d'étudier si la gestion des problèmes a eu une incidence sur le fait de se contacter plus souvent à distance. Les difficultés rencontrées sont exposées dans la figure 6.19.

Peu de temps pendant le stage	25%
Problèmes techniques	16%
Peu de connexion à Internet	12%
La qualité de la communication à distance	9%
Mauvaise perception de la participation au dispositif en ligne	9%
Manque d'assistance	7%
Sentiment d'isolement	5%
Le Découragement	5%
La rupture de lien social avec mes amis	5%
Trop d'autonomie	4%
Autre	2%
Total	**100%**

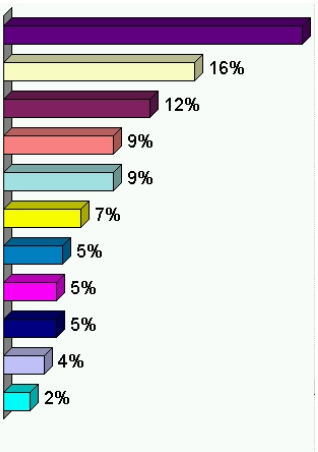


FIG. 6.19: Les difficultés rencontrés

Les six difficultés majeures (figure 6.19) que les étudiants ont perçues pendant ces 6 mois sont essentiellement relatives au manque de temps pour faire les activités en ligne (26% des réponses en premier choix parmi un classement des 6 réponses multiples ordonnées). Il est intéressant de comparer ce taux à une analyse de contenu réalisée sur une des questions ouvertes du questionnaire qui s'intitule « Qu'avez-vous appris qui vous a

réellement étonné ? » car 15 réponses sur 341 ont spontanément cité « *l'organisation du temps et gérer les deadlines* »... Puis en deuxième choix se positionnent les problèmes techniques (16% des réponses), ainsi que la mauvaise connexion à Internet (12%). Les trois dernieres difficultés que les étudiants ont ordonné sont la qualité de la communication à distance qui fait défaut (9% des réponses), la mauvaise perception du dispositif en ligne (9%) et le manque d'assistance des tuteurs (7%). Les extrêmes sont intéressants : 4% des étudiants ont été « trop autonome » et pas assez encadrés, 5% se sont découragés. Ces résultats sont très faibles pour la population d'étudiants étudiée (ils concernent environ 7 élèves sur 352 répondants). Nous avons choisi de détailler trois variables qui avaient été détéctées lors de la pré-étude (section 2.3.2.4) comme gérérant de nombreux messages d'insatisfaction et de frustration : les problèmes techniques, le manque d'implication des tuteurs et la séparation physique.

Pour connaître les facteurs qui auraient fait émerger de l'entraide, nous avons croisé tout d'abord la variable « perturbation technique ».

Perturbations techniques

La variable qui avait fait fortement basculée le contenu du forum en 2004/2005 était les problèmes techniques rencontrés. Bien que générateurs de liens forts, ceux-ci étaient nés d'une frustration démontrée des élèves. Cette année, nous avons ainsi pris des mesures préventives pour éviter les problèmes techniques inhérents au cours en ligne. Rappelons-le, les cours de l'année dernière (deux cours en auto-formation achetés auprès du leader mondial du elearning) nécessitaient une gestion des cookies et un applet java qui ont posé des soucis de « page blanche » ou de « non enregistrement des résultats » à 94 % des élèves ! Seuls 6% n'avaient jamais ren-

contrés de problèmes techniques. Cette année, le système de prévention a été le suivant : deux semaines de permanence informatique ont été instaurées pour pré-configurer les ordinateurs portables des étudiants. Une recommandation de notre part étant de réaliser les cours en ligne depuis leur ordinateur portable. Un des deux cours a également été remplacé par un cours créé en interne, le cours Management de projet, avec pour souci d'éviter toute gestion technique ou configuration particulière. Le cours a ainsi été généré en pages web, ainsi que les systèmes d'auto évaluation et d'évaluation sommative en fin de module.

Les statistiques sont pour 2006 plus optimistes : 46% des élèves n'ont jamais eu de problèmes techniques, et 38% occasionnellement. Les tendances se sont ainsi inversées par rapport à l'année dernière (tableau 6.8).

	2004-2005	2005-2006
Jamais	6%	46%
Aléatoire (entre 1-5 fois)	35%	38%
Fréquent (entre 5-10 fois)	41%	13%
Toujours	17%	3%

TAB. 6.8: Comparaison des taux de problèmes techniques 2005-2006

Une précision est à faire toutefois sur les différentes activités en ligne. Si le suivi de stage n'a généré que peu de problèmes techniques (jamais ou occasionnellement pour 94% des étudiants), le cours fait maison également (jamais ou occasionnellement pour 85% des étudiants), la proportion est cependant moins élevée pour le cours de Compétences Managériales acheté auprès du prestataire (jamais ou occasionnellement pour 71% des étudiants). La raison principale étant toujours les problèmes de remontée d'enregistrement des résultats entre le cours acheté (gestion par cookies)

et notre plate-forme.

oui	117	34%
non	229	66%
Total	346	100%

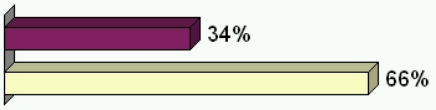


FIG. 6.20: Les problèmes techniques vous ont-ils perturbés dans votre apprentissage ?

Si nous n'avons en totalité que 16% des étudiants qui ont rencontré frequemment des problèmes techniques, ils sont en revanche 33% à signifier que ces problèmes les ont perturbés pendant leur apprentissage.

Le croisement de la variable problème technique avec l'entraide est non significatif. P=50% donc trop d'erreurs pour affirmer une liaison sur la moyenne.

Par le croisement de variables sur chacun des échelons (1 : pas important et 5 : très important), nous pouvons toutefois observer que les étudiants qui ont considéré que les problèmes techniques les ont perturbés dans leur apprentissage soutiennent pour 13% que l'entraide est très importante (contre 8% pour ceux qui n'ont pas souffert des problèmes techniques).

Afin de compléter l'analyse, nous avons également croisé la variable problèmes techniques avec l'esprit d'appartenance. La relation entre les deux variables est significative, certains écarts sont importants et la probabilité d'erreurs que l'on pourrait faire en affirmant la liaison n'est que 5,7% donc inférieure au seuil max de 10% d'erreurs. Les individus qui ne ressentent pas l'appartenance à la promo ont été plus perturbés par les problèmes techniques (fort écart entre l'effectif théorique (Eth= 47,81) et les réponses (N=56) sans doute car parce qu'il n'y a pas d'entraide).

colonne = pbms
ligne = sentiment

	oui		non		**Total**	
	N	Eth	N	Eth	N	Eth
oui	**59**	**67**	**142**	**134**	**201**	
non	**56**	**48**	**87**	**95**	**143**	
Total	**115**		**229**		**344**	

p = **6%** ; chi2 = **4** ; ddl = **1** (**PS**)

FIG. 6.21: Problèmes techniques et appartenance, test du Khi deux

Nous pouvons ainsi conclure que les deux profils d'étudiants que nous avons précisé dans la section précédente ont des réactions différentes face à la gestion des perturbations techniques. Les profils « individualistes » (qui ne ressentent pas l'esprit de promo) ont plus été gênés par les problèmes de connexion et d'applet que les profils « sociaux ». Ces difficultés les ont freinés dans leur apprentissage.

Étudions à présent si la seconde variable, l'isolement physique, a un lien significatif avec les deux populations.

Isolement physique

Les élèves ont-ils souffert de l'éloignement physique avec leur pairs ? 12,5% assez souvent ou très souvent, 29% occasionnellement, 27 % rarement et 30% jamais. On peut donc penser qu'occasionnellement ou souvent il y a sentiment d'isolement, mais cela ne concerne qu'une moitié des élèves (43%).

Jamais	107	31%
Rarement	96	27%
Occasionnellement	103	29%
Assez souvent	38	11%
Très souvent	6	2%
Total	**350**	**100%**

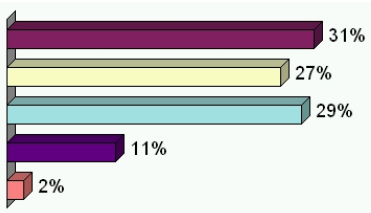


FIG. 6.22: Avez-vous souffert de l'éloignement physique avec vos collègues du Ceram ?

La souffrance de l'éloignement touche-t'elle plutôt la population d'étudiants qui ont perdu le lien avec leurs pairs, et qui n'ont pas un sentiment d'appartenance à la promo ? Ou au contraire ceux qui ont gardé les liens sociaux à distance ?

	oui		non		**Total**	
	N	Eth	N	Eth	N	Eth
Jamais	48	62	59	45	107	
Rarement	53	55	41	39	94	
Occasionnellement	70	60	33	43	103	
Assez souvent	27	22	11	16	38	
Très souvent	4	3	2	3	6	
Total	202		146		348	

p = **<1%** ; chi2 = **15** ; ddl = **4** (**TS**)

FIG. 6.23: Éloignement physique et esprit de promo, test du Khi deux

Le test est significatif au seuil de 0,5% d'erreurs. Les étudiants qui déclarent se sentir appartenir à leur promo même loin du CERAM Sophia Antipolis ont été plus nombreux à déclarer avoir souffert de l'éloignement de leurs amis ou de l'école (occasionnellement) ; tandis que ceux qui ne se sentent pas appartenir à la promo déclarent plus n'avoir jamais souffert de l'éloignement. Ce résultat est surprenant. On aurait en effet pu penser

à priori que ceux qui ressentent le sentiment d'appartenance à la promo auraient moins soufferts de l'éloignement physique. Or ce n'est pas le cas. Parce qu'il y a lien fort qui les unit, la distance est une souffrance plus importante.

	Sans importance		Peu important		Assez important		Très important		**Total**	
	N	Eth	N	Eth	N	Eth	N	Eth	N	Eth
Jamais	34	20	40	42	26	34	7	11	107	
Rarement	12	18	39	38	36	31	9	10	96	
Occasionnellement	15	19	43	40	32	33	13	10	103	
Assez souvent	1	7	13	15	18	12	5	4	37	
Très souvent	3	1	2	2	0	2	1	<1	6	
Total	65		137		112		35		349	

p = **<1%** ; chi2 = **32** ; ddl = **12** (**TS**)

FIG. 6.24: Éloignement physique et entraide, test du Khi deux

Une liaison significative a également été observée entre l'entraide et le sentiment d'éloignement physique. Ceux qui ont assez souvent ressenti l'éloignement physique, sont plus nombreux à déclarer que l'entraide est assez importante pour eux ; ceux qui n'ont jamais ressenti l'éloignement physique pensent au contraire que c'est sans importance.

Le profil des étudiants se précise. Ceux qui n'ont pas le sentiment d'appartenance (profil à tendance individualiste) souffrent plus des problèmes techniques, mais moins de l'éloignement physique. Examinons le lien éventuel avec la troisième et dernière variable : la souffrance dûe à la non-implication des tuteurs dans le suivi de stage.

Non implication des tuteurs

Nous nous sommes intéressés aux étudiants qui n'ont pas été satisfaits par la qualité du tutorat. Est ce que cela a provoqué un sentiment de

manque, voire de « souffrance » de ne pas avoir été suivi autant que prévu. Ils ont été invité à se positionner sur une échelle dont les paramètres de notation sont établis de 1 (jamais) à 5 (très souvent). Sur le tableau 6.21, 8% des élèves sont restés en détresse « très souvent » (soit 28 étudiants), 10% « assez souvent » (35 élèves), et 19 % de facon occasionnelle (68 élèves). On peut donc penser qu'un tiers de l'échantillon a souffert du manque d'implication, alors que la majorité n'a pas ressenti, ou rarement ce sentiment (42,3% jamais et 20,2% rarement, soit 220 élèves au total).

Jamais	149	42%
Rarement	71	20%
Occasionnellement	68	19%
Assez souvent	35	10%
Très souvent	28	8%
Total	351	100%

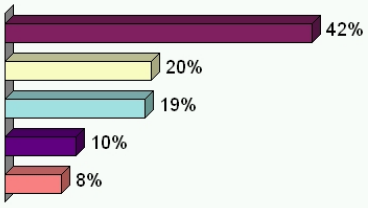


FIG. 6.25: Avez-vous souffert du manque d'implication de votre tuteur ?

La relation entre les deux variables est significative, certains écarts sont importants et la probabilité d'erreurs que l'on pourrait faire en affirmant la liaison n'est que 6.9% donc inférieure au seuil max de 10% d'erreurs.

	oui		non		**Total**	
	N	Eth	N	Eth	N	Eth
Jamais	**96**	**86**	**53**	**63**	**149**	
Rarement	**43**	**41**	**28**	**30**	**71**	
Occasionnellement	**32**	**39**	**36**	**29**	**68**	
Assez souvent	**19**	**19**	**14**	**14**	**33**	
Très souvent	**12**	**16**	**16**	**12**	**28**	
Total	202		147		349	

p = **7%** ; chi2 = **9** ; ddl = **4** (**PS**)

FIG. 6.26: Manque de tutorat et sentiment d'appartenance, test du Khi deux

Les individus qui se sentent appartenir à la promo sont plus nombreux à déclarer ne jamais avoir souffert du manque d'implication des tuteurs (Eth= 86.24 et N=96) ; tandis que ceux qui ne se sentent pas appartenir à la promo sont plus nombreux à déclarer en avoir souffert occasionnellement (Eth= 28.64 et N=36) ou très souvent (Eth= 11.79 et N=16)

Concernant une éventuelle liaison entre les notes des cours et l'entraide, les résultats du Khi deux sont significatifs (p=5.8%). En revanche, les résultats de la population suivent l'effectif théorique, sauf pour une minorité d'élèves (3%) qui ont eu la note E (50-59%). Pour ces étudiants minoritaires, l'entraide est très importante (N=4 et Eth=0.90). On observe ainsi une surepresentation des étudiants en difficulté sur le contenu des cours en terme d'entraide.

6.2.4 Les arts d'apprendre

Si nous avons parlé jusqu'à présent de la nature des échanges en ligne et des aspects communautaires, nous avons encore peu évoqué l'apprentissage et le développement des compétences des apprenants. Nous avons pourtant 54% des étudiants (soit 195 répondants au questionnaire) qui ont l'impression d'avoir plus travaillé à distance qu'en cours ! Quelles en sont les raisons ? L'impact du dispositif en ligne, ou l'immersion dans le monde du travail professionnel ? En vue de détecter ce que les apprenants pensent avoir appris pendant le dispositif, ces derniers ont été amenés à compléter plusieurs questions dans l'enquête en ligne. Les questions fermées portent

sur les pré et post-test liés aux compétences disciplinaires ou aux apprentissages formels, qui se sont développés entre le début et la fin du dispositif.[7]

Les questions ouvertes portent davantage sur les apprentissages spontanés ou informels que les élèves pensent avoir appris durant les six mois de stage. Si cette analyse quantifie les apprentissages individuels, elle permet également d'appréhender les apprentissages collectifs qui se sont déroulés selon les représentations des étudiants.

6.2.4.1 Apprentissages formels-informels

à la vie quotidienne au travail	301	25%
aux missions lors de votre stage	300	25%
aux contacts avec vos collegues de stage	237	20%
aux contacts avec votre maître de stage	183	15%
aux cours en ligne	92	8%
aux rapports d'étonnement	65	5%
aux contacts avec votre tuteur Ceram	23	2%
Total	**1201**	**100%**

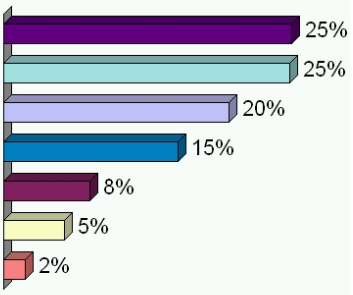


FIG. 6.27: Vous pensez avoir le plus appris grâce...

La figure 6.27 propose la liste des apprentissages formels et informels que les élèves pensent avoir développés. Les réponses sont toutes orientées vers l'activité en stage (missions professionnelles, 25% des réponses)

[7]Nous utilisons les distinctions établies par la Commission de la communauté européenne (2001) en ce qui concerne les différentes formes organisationnelles d'apprentissage. L'apprentissage formel est traditionnellement dispensé dans un établissement d'enseignement, structuré en termes d'objectifs, de temps ou de ressources et débouchant sur une validation. L'apprentissage non formel n'est pas dispensé par un établissement d'enseignement ou de formation. Il est cependant structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage informel découle des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est pas structuré en termes d'objectifs, de temps ou de ressources. L'apprentissage informel peut avoir un caractère intentionnel, mais dans la plupart des cas il est non intentionnel ou fortuit.

et les contacts non formels (vie quotidienne au travail, 25% des réponses pour 300 étudiants). Il est intéressant de noter la place prépondérante des apprentissages informels liés au quotidien du travail et aux contacts avec les collègues (cités par 237 étudiants) plutôt que les contacts avec le maître de stage (cités par 183 étudiants) et les cours en ligne (cités par 92 étudiants, soit 7% des réponses). D'où l'importance primordiale de l'apprentissage situé dans une pratique (voir la section 3.3.2.1) Ils sont d'ailleurs eux-mêmes surpris d'avoir appris autant (47%).

On observe sur la figure 6.28 que les étudiants ont l'impression d'avoir développé des apprentissages qui visent le développement des connaissances (10%), mais surtout des savoirs-faire (62%) et des savoirs-être (27%). La place des apprentissages informels et du développement des compé-

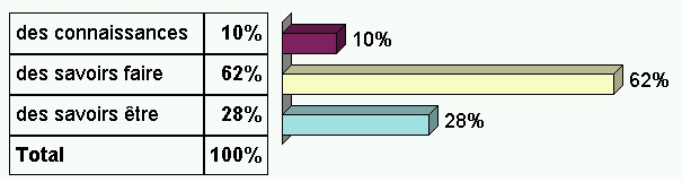


FIG. 6.28: Vous avez le plus développé...

tences transversales semble donc la plus significative pour les élèves.

6.2.4.2 Développement des compétences informelles

Au niveau des compétences informelles, qui s'avèrent être essentiellement des compétences transversales[8], il nous a été possible d'aller plus loin dans l'analyse grâce aux questions ouvertes dans le questionnaire. Plusieurs thèmes ont été abordés : ce qu'ils ont été étonné d'apprendre et pourquoi faut-il apprendre à travailler à distance.

[8]Voir la section **??** où nous précisons la grille des compétences que nous utilisons dans cette recherche, à savoir la grille proposée par Charlier, 2001

Le premier thème, ce qu'ils ont été étonné d'apprendre, est essentiel pour notre étude. En effet, les étudiants ont spontanément cités les problématiques métiers, mais également leur développement personnel et les compétences managériales sollicitées lors du cours (gestion du temps, gestion du travail d'équipe etc.). Sur le tableau 6.9 nous proposons quelques extraits de réponses.

Unités de sens	%	Citations
Problématique métiers	35%	*Découverte du milieu bancaire ; Le langage html ; Un nouveau métier ; Etre professionnel.*
Développement personnel	34%	*Rigueur, modestie, entraide ; Etre plus autonome ; A me connaître ; Il faut oser ! ; J'ai beaucoup appris sur moi-même ; Etre plus tolérant ; A m'organiser ; Apprendre à compter sur les autres.*
Communication	10%	*L'art de la négociation.*
Gestion du temps	5%	*A supporter la pression, Gestion vie privée et professionnelle ;*
Gestion des équipes	5%	*L'homme est dur à gérer ; L'entraide, la générosité ; Sociabilité en entreprise, Travailler ensemble.*
Gestion des conflits	3%	*Comment gérer les conflits et comment s'imposer en douceur ; Faire vivre son entreprise est un véritable combat.*
Découverte des pays	3%	*La Chine*
Autre	5%	*Le décalage entre la théorie et la pratique ; J'ai réalisé à quel point mes amis sont immatures.*

TAB. 6.9: Qu'avez-vous appris qui vous a étonné ?

Les étudiants précisent également (question fermée qui suit la question ouverte précédante) qu'ils ne pensaient pas apprendre tout cela au mois de Janvier dernier, date du lancement du dispositif et des départs en stage.

Concernant le deuxième thème abordé, « faut-il apprendre à travailler à distance ? », voici les réponses des étudiants. Notons que cette question a

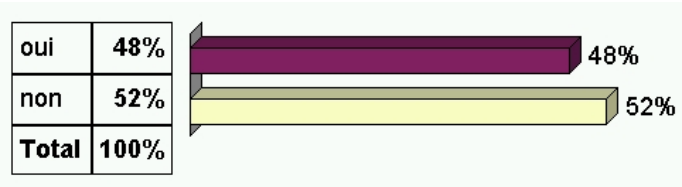


FIG. 6.29: Pensiez-vous apprendre cela au mois de Janvier dernier ?

été posée suite à l'évaluation de l'année précédente. En effet, 75% des étudiants avaient précisé avoir appris plus sur les problématiques de l'enseignement à distance que sur le cours en lui-même. Cette année, on observe, dans le tableau 6.30, que cette proportion est moins importante, mais reste quand même élevée : 46% pensent avoir plus appris sur le elearning que le contenu des cours !

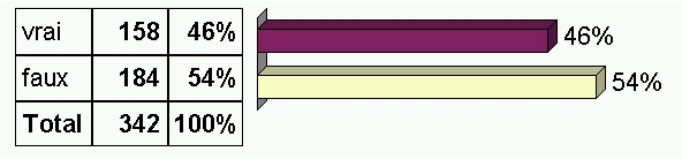


FIG. 6.30: Pensez-vous avoir appris plus sur le e-learning que sur le contenu du cours ?

Ceci est un apprentissage non prévu, mais qui montre bien que l'on apprend en faisant et les bienfaits de la pédagogie active. Ils ont appris qu'il faut apprendre à travailler à distance. Il y a donc eu un processus d'apprentissage méta cognitif (On apprend à apprendre). Nous leur avons posé la question ouverte suivante : Pourquoi faut-il apprendre à travailler en ligne (tableau 6.10) ?

Les apprentissages sont de l'ordre de l'autonomie, de la gestion de leur temps. Ils sont aussi à visée professionnelle : le elearning est la « formation du futur » et ils doivent acquérir ce domaine de compétence pour leur futur métier de dirigeant.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Unités de sens	%	Citations
Compétence indispensable	29%	*C'est une méthode de travail qu'on peut avoir à appliquer dans notre vie professionnelle future ; J'ai pu remarqué que ce point attirait particulièrement l'interêt des recruteurs ; On va être obligé de travailler à distance, donc plus tôt on s'y met, mieux c'est.*
Régule son autonomie	23%	*C'est un bon moyen de s'auto-gérer ; Il faut se fixer des règles au départ et bien s'y tenir ; cela permet d'apprendre à gérer son temps et son calendrier ; J'ai l'impression que les cours en ligne me permet d'être davantage concentrer et peut être de mieux assimiler le contenu ; Je suis tout à fait satisfait de travailler de chez moi ; Il est difficile de trouver du temps libre, cela force à être autonome et volontaire ;.*
C'est l'avenir	20%	*De plus en plus fréquent ; Parce que la distance n'existe plus ; C'est le futur de la formation, mais ce n'est pas si évident que ça !*
Autre	28%	*Souci de rapidité et de compétitivité, aucune utilité en entreprise, ca me parait évidant*

TAB. 6.10: Pourquoi faut-il apprendre à travailler à distance ?

Étudions à présent le développement des compétences disciplinaires, c'est à dire les savoirs que les étudiants pensent avoir assimilés suite aux cours en ligne, même si ceux-ci semblent moins importants que les compétences informelles (développement personnel, compétences transversales) ou les problématiques métiers liées au stage.

6.2.4.3 Développement des compétences formelles

Pour quantifier le développement des compétences entre le début et la fin du dispositif, nous avons réalisé un pré et post-test à partir de grilles de compétences issues de chaque activité en ligne (les grilles sont proposées en annexe dans les données de l'étude quantitative).

– La grille du cours « Compétences Managériales » comporte 18 cri-

tères sur les objectifs pédagogiques de chaque module (négociation, communication, gestion des conflits et travail d'équipe).

- La grille du cours « Management de projet » comporte 28 critères en total sur les savoirs acquis et 8 critères sur des savoirs-faire en situation.
- La grille de l'activité « suivi de stage » comporte 10 critères sur des savoirs-faire et savoirs-être.

Les différents acteurs ont été invités à s'auto évaluer sur chaque grille en fonction des critères de compétences définies dans la liste suivante : « je ne sais pas le faire, j'hésite, je maîtrise cette compétence, et je peux l'expliquer à quelqu'un d'autre ». Les résultats sont présentés en deux temps : l'écart entre les pré et post-tests pour les deux cours en ligne et pour le Suivi de stage.

Les deux cours en ligne

L'analyse compare le nombre de citations obtenues par tous les répondants pour toutes les compétences sollicitées dans le cours Management de projet et Compétences Managériales, et ce pour le pré et post-test. Les résultats étant similaires pour les deux cours, au sein de chacun des modules de cours, nous avons présenté, pour raison de visibilité, les résultats sur l'écart moyen global entre les pré et post-test (il aurait été redondant d'analyser l'écart entre chaque module, soit 8 au total - pour chaque compétence visée, soit 37 critères - ceux-ci étant similaires). Cette similitude ne peut d'ailleurs pas faire l'objet du hasard. Les même écarts sur les huit modules montrent ainsi une tendance, ou plutôt une certitude des étudiants sur le développement de leur compétence.

Les critères sont par exemple :

– Management de projet : Quelle est la définition et le rôle d'un chef de projet, en quoi consiste l'environnement externe d'un projet, comment construire un PBS et WBS, en quoi consistent les différentes formes de leadership, quels sont les différents types de conflits, quelles sont les méthodes pour gérer les conflits, quels sont les différents cycles de vie de projets, etc.
– Compétences Managériales : Savez-vous identifier les questions utiles pour négocier, les tactiques de négociation, les tactiques non éthiques, les différents styles de conflits dans les groupes, les étapes d'un conflit, etc.

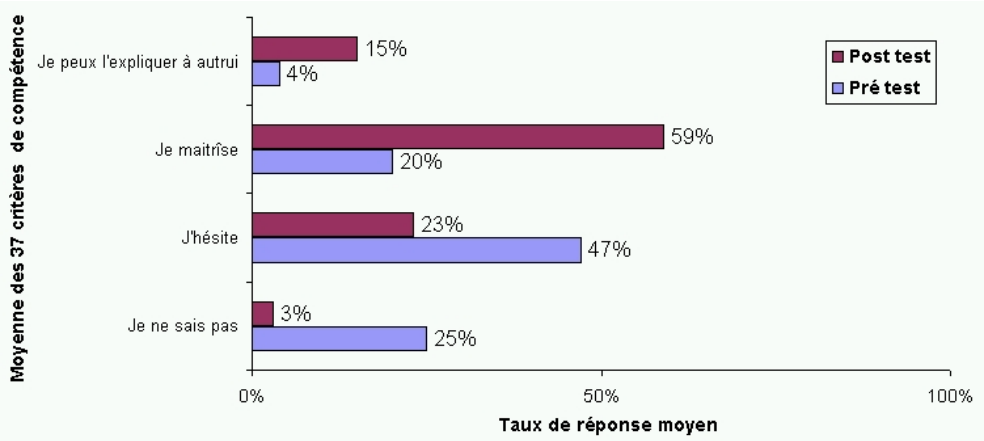


FIG. 6.31: Développement des savoirs, cours en ligne

La figure 6.31 propose la moyenne obtenue sur l'ensemble des 37 objectifs pédagogiques définis par l'enseignant responsable du cours concernant les savoirs que l'étudiant doit assimiler par les cours en ligne. On note une forte disparité entre les pré-test et les post-test. Ce qui signifie que tous les élèves ont amélioré (ou pensent avoir amélioré) très nettement leurs compétences dans cette matière dans les proportions suivantes :

– J'hésite : - 40% des réponses entre le pré et post-test,

– Je maîtrise : + 60 % des réponses,

– Je peux l'expliquer : le score a presque triplé

Cette évolution est d'autant plus probante que, lors du pré-test, le score le plus élevé est le critère « j'hésite » , alors qu'en post-test, le score le plus élevé est pour « je maîtrise ». Ce qui veut dire que les élèves pensent avoir dépassé le stade d'hésitation. Ils « maîtrisent » les connaissances de base des deux matières.

Concernant la mise en application de toutes ces connaissances maîtrisées, nous leur avons posé d'autres critères centrés sur des savoirs-faire cette fois-ci (traduit par des verbes d'action du type « savez-vous faire » au lieu de « pouvez-vous identifier » par exemple). Les critères sont entre autres :

– Management de projet : Savez-vous réaliser un projet de A à Z, gérer les contraintes de temps dans un projet, appliquer une méthodologie de projet, structurer un projet grâce aux logiciels de gestion de projet, définir votre style de management etc.

– Compétences Managériales : Savez-vous transformer un conflit pour qu'il devienne constructif, mettre en place les étapes de construction d'un groupe, motiver une équipe, vous adapter aux personnalités d'un groupe etc.

Les résultats sont similaires aux critères précédents.

La figure 6.32 nous indique de nouveau une forte disparité entre les pré-test et les post-test. Ce qui signifie que tous les élèves ont amélioré (ou pensent avoir amélioré) très nettement leurs compétences dans cette matière dans les proportions suivantes :

– Je maîtrise : + 50% des réponses,

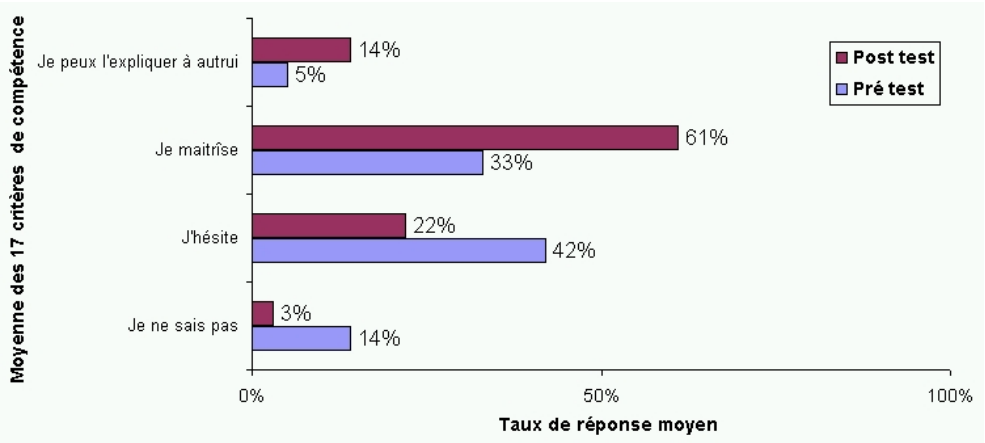


FIG. 6.32: Développement des savoirs-faire, cours en ligne

– Je peux l'expliquer : le score a presque triplé.

Cette évolution est d'autant plus probante que, lors du pré-test, le score le plus élevé est le critère « j'hésite » (57 réponses), alors qu'en post-test, le score le plus élevé (81 réponses) est pour « je maîtrise ». Ce qui veut dire que les élèves pensent avoir dépassé le stade d'hésitation.

Les résultats sont-ils similaires pour l'activité du suivi de stage ?

Stage

La figure 6.33 compare le nombre de citations obtenues par tous les répondants pour toutes les compétences sollicitées dans le suivi de stage, et ce pour le pré et post-test. Les 10 critères retenus pour les savoirs-faire lors du stage sont les suivants : « Savez-vous fixer vos objectifs professionnels, respecter les dates limites, structurer vos idées par écrit, fixer des objectifs avec votre responsable, écrire un rapport mensuel sur vos activités, faire des feedbacks, définir une stratégie de carrière, prendre du recul sur vos activités, conduire une réunion, travailler en équipe ».

La figure 6.33 nous indique une disparité moindre que pour les cours entre les pré-tests et les post-tests. Ce qui signifie que tous les élèves ont

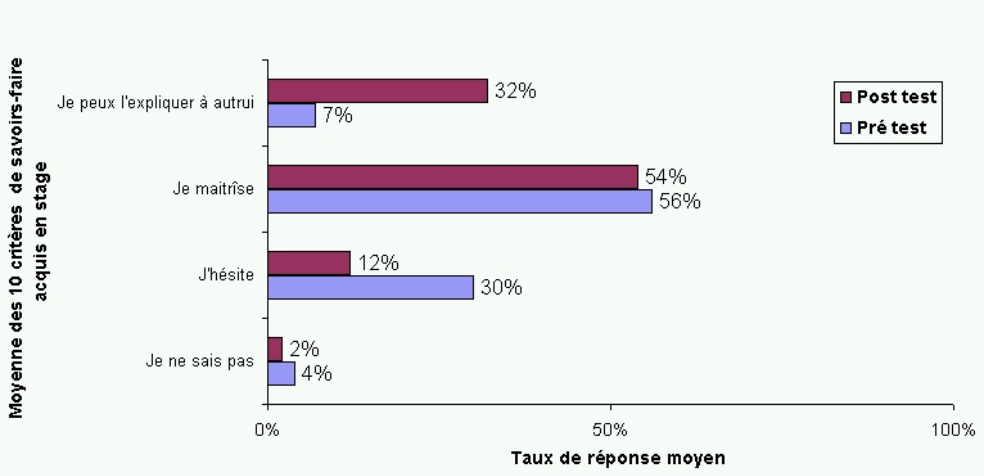


FIG. 6.33: Développement de savoirs-faire, Stage

amélioré (ou pensent avoir amélioré) leurs compétences, mais que leur compétences au pré-test étaient jugées comme élevées (ils pensent maîtriser avant leur départ en stage). Or, à leur retour, six mois après, la plupart confirment leur maîtrise dans les proportions suivantes :

- J'hésite : - 55% des réponses entre le pré et post-test,
- Je maîtrise : équivalent
- Je peux l'expliquer : le score a presque triplé.

En conclusion sur cette section des arts du faire, nous pouvons citer les dissonances dispositives suivantes :

- 39% ont travaillé ensemble sur les cours en ligne, alors que leur vocation est l'auto-apprentissage ;
- 60% des élèves ont communiqué entre eux grâce à des outils de communications hors plate-forme, donc informels (MSN, Chat etc.). L'espace où s'est échangé des communications d'ordre socio-affectif est existant, mais pas observables par l'enseigant. Le forum du cours visité par 70% d'étudiants, mais seuls 30% sont intervenus.

Deux profils d'individus se dessinent, les « individualistes » et les « sociaux ». Au delà du dispositif mise en place, la nature humaine a le dernier mot : un élève n'ira pas communiquer sur un forum en ligne dans un cours car celui-ci est sous le contrôle de l'enseignant. C'est un espace public, or un élève individualiste ou hésitant ne postera pas de message et restera potentiellement un « observateur ».

Étudions désormais les traces des communications entre élèves et tuteurs ou entre élèves qui ont été enregistrées sur la plate-forme.

6.3 Quels sont les rites d'interaction observables ?

Les rites d'interaction peuvent être analysés par les différents degrés de sociabilité (Preece, 2001) observables entre les membres du collectif. Ceux-ci sont extraits des traces de communications instrumentées dont nous disposons sur notre corpus de données issu des outils de la plate-forme. L'analyse des traces doit permettre d'effectuer une typologie des échanges qui se sont déroulés en ligne, mais également de détecter des « évolutions socio-discursives » (Audran et Daele, 2005) qui oscillent entre lien faible et lien fort et qui peuvent être entendues comme degrés de sociabilité. Elle est ainsi un complément à l'étude précédente. Cependant, notre domaine d'étude nous confronte à des cadres de référence encore en voie de développement, peu stabilisés. La plupart des concepts abordés demandent ainsi à être davantage opérationnalisés. Ils sont définis, certes, mais ne sont pas toujours directement exploitables dans des études empiriques.

La démarche adoptée pour analyser les traces s'est ainsi effectuée « pas

à pas ». Elle est la suivante (voir le détail dans la section 5.3.2.3) :

- Analyse typologique des échanges par type d'outils employés selon la grille de Audran et Simonian (2003). Nous avons délibérément ajouter le nouvel indicateur « rites d'interaction » qui est constitutif de tous les échanges socio-affectifs.
- Approche plus clinique fondée sur l'analyse de contenu et propositions d'études de cas représentatives des trois évolutions socio-discursives des discours (l'emploi des pronoms « je tu nous » est un indice) selon les méthodes de Audran et Daele (2006), Henri (1992) et Lafferière et Nizet (2006).
- En dernier lieu, nous considérerons la dimension chronologique du dispositif en le recontextualisant par rapport à ses deux années de vie. Cet aspect est essentiel dans la mesure où l'on considère qu'une « communauté n'est pas une entité mais un processus » (Daele, 2004, page 52). Cette dernière analyse sera centrée sur l'analyse de contenu des forums 2004-2006. Commençons par l'analyse du corpus de 2006 qui a constitué notre terrain d'étude pour cette recherche.

6.3.1 Le corpus des messages

Les éléments présentés reposent sur l'analyse de discours issue des outils de communication informatisés présents sur la plate-forme Dokeos : le forum et le chat. Le corpus de données total est constitué de 589 messages postés sur ces outils. Avant de réaliser les analyses de contenu, examiner quelques aspects quantitatifs liés à ces échanges est utile pour comprendre les activités qui s'y sont déroulées.

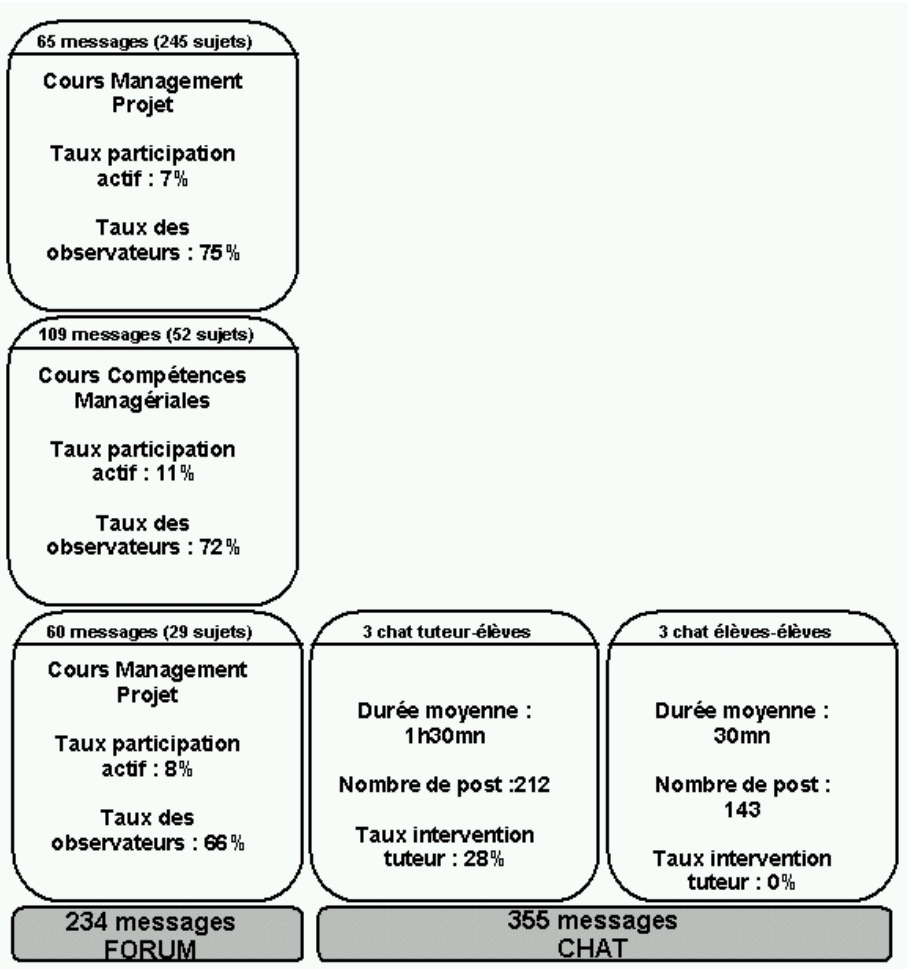


FIG. 6.34: Corpus total des messages

Dans un premier temps, détaillons le contenu de notre corpus. Nous avons 234 messages dans les forums qui sont regroupés en 105 sujets différents sur les trois activités en ligne du dispositif (les deux cours en ligne et le suivi). Ensuite, nous avons 6 conversations de chat sur notre plateforme (composé de 355 échanges) qui ont eu lieu dans le suivi de stage.

Le graphique résume le corpus de message étudié ainsi que les statistiques d'utilisation par outil de communication. Ces indicateurs nous renseignent tout d'abord sur le nombre de messages échangés pour chaque outil selon les activités en ligne.

Le forum rassemble 71 % de visiteurs en moyenne sur chacune des trois activités (263 élèves sont passifs, selon les rapports statistiques issus de chaque cours de la plate-forme). En revanche, le taux de participation actif est de 9% avec une concentration de la parole également moyenne (environ 2,5 messages par élève sur chaque activité). Concernant le nombre total de messages par activité, nous remarquons que le cours Management de projet et le Suivi de stage « faits maison » ont généré un nombre de messages similaire (65 et 60 respectivement) et le nombre de sujets postés évolue entre 24 et 29. L'activité de « postage » est donc relativement faible. Ces proportions sont quasi-doublées pour le cours Compétences Managériales (109 messages postés dans 52 sujets), qui est, rappelons-le, un cours en auto formation acheté auprès d'un fournisseur de contenu. Les horaires d'expédition des messages suivent les horaires de fréquentation de cours définis dans l'état des lieux : la majorité des élèves postent entre 11h-14h, avec une moyenne de 10% de messages postés entre 20h00-01h40.

Le chat de la plate-forme quant à lui rassemble 29 membres sur les 375 étudiants concernés (8% de étudiants ont pris la parole et chacun ont participé en moyenne à 40 messages). Concernant la durée des 6 discussions qui se sont déroulées sur le chat de la plate-forme, celle-ci diffère selon le contexte. En effet, les 3 chat initiés par les enseignants ont une durée moyenne de 1h30 (conseil pour trouver un stage et sa situation personnelle en stage) et comportent respectivement 212 messages. Les 3 discussions entre élèves ont duré en moyenne 30 minutes et comportent 143 messages. Les discussions entre élèves se sont déroulées dans la même semaine. La première discussion débute avec un échange de pratique (logiciel access, échange d'information sur les cours en ligne), puis s'oriente

rapidement (après 10 échanges) vers une planification de soirée. Nous remarquons que les chats sont initiés par les mêmes interlocuteurs. Pour discuter entre amis qui sont sur des systèmes de chat différents (sur MAC et PC), ils organisent une conversation inopinée sur le chat du cours, et décident alors d'envoyer un email aux collègues pour se donner rendez-vous sur le chat ! Et deux autres collègues les rejoignent au bout de quelques minutes... Autre exemple de la dissonance dispositive dont nous avons parlé à la section 2.3.1.2.

Pour simplifier la lecture des données, nous avons choisi de présenter, dans un deuxième temps, les résultats par outil de communication et par activité en ligne. La typologie des messages est ainsi présentée pour le forum, puis le chat.

6.3.2 Les forums

6.3.2.1 Analyse typologique

Cette première analyse permet de classifier les énoncés de notre corpus selon une grille typologique des échanges constituée par Audran et Simonian (2003). Cette analyse fait écho à celle effectuée dans la pré-étude (voir section 2.3.2.4). Nous avons choisi de réitérer cette grille car elle avait mis à jour la classification des échanges entre apprenant(s)-apprenant(s) et apprenant(s)-tuteurs selon les trois catégories suivantes :

1. **Technicité** : tous les échanges liés à des difficultés d'accès à des contenus, à des outils, à des procédures.
2. **Compréhension de contenu** : tous les échanges concernant l'intégration du contenu, la compréhension des buts et des tâches.

3. **Evaluation** : tous les échanges évoquant les modalités de validation des acquis et des consignes, l'évaluation de l'avancée dans l'étude ou de la proximité d'atteindre les buts.

Une dernière catégorie avait émergé de l'analyse du discours, que nous avions appelé « échanges socio-affectifs » représentative de tous les rites d'interaction suivants : remerciements, politesse, sentiments de frustration, messages d'entraide. Ces messages n'avaient pas leur place dans les trois autres catégories, mais qui pouvaient être issus de celles-ci (par exemple, un problème technique mal géré avait initié des messages de frustration et d'appel à l'aide). Cette catégorisation par unités de sens doit nous permettre ainsi de cibler parmi l'ensemble des messages ceux qui se situent au delà de l'échange informatif pour se situer dans une dynamique de sociabilité.

	Management de projet	Compétences Managériales	Suivi de stage	Moy.
Technique	50 % (35 unités)	59 %(73 unités)	17 %(23 unités)	47 %
Contenu	1 %(2 unités)	2 %(2 unités)	17 %(12 unités)	6%
Evaluation	18 %(12 unités)	18 %(23 unités)	24 %(18 unités)	20 %
Socio-affectif	31%(23 unités)	20 %(26 unités)	34 %(25 unités)	27 %

TAB. 6.11: Typologie des échanges du forum selon la classification des unités de sens

Après avoir classé manuellement le corpus selon cette grille composée de 4 catégories, nous avons calculé les fréquences d'apparition des unités

de sens pour chacune d'elles. L'avantage des unités de sens réside dans le fait qu'un message peut avoir deux unités de sens, par exemple une unité dans la catégorie technique, et une unité dans la catégorie rites. Les tableaux de fréquence deviennent une valeur de pourcentage pour repérer le poids de chaque catégorie.

Un premier constat (voir le tableau 6.11) concerne la catégorie qui regroupe le plus d'unité de sens : la catégorie « technique » avec 47% de citations sur l'ensemble des trois activités. On note toutefois des proportions différentes selon les activités : si ces questions sont majoritaires dans les deux cours en ligne (respectivement 50% et 59%), ce n'est pas le cas pour le suivi de stage. En première position se trouve la catégorie lien social, bien qu'elle soit plus faible proportionnement (34%).

Un deuxième constat est la place de la catégorie «rites socio-affectifs » qui arrive en seconde position : dans le cours Management de projet, cette catégorie est cité dans 31% des cas, tandis que pour le cours Compétences Managériales 20% des cas, et enfin dans le suivi de stage 34%. En troisième position se situe les discussions sur l'évaluation des activités avec des pourcentages similaires dans les deux cours en ligne (18% des échanges).

Un troisième constat est la faible proportion des échanges centrés sur le contenu du cours. Outre le suivi de stage (24% des messages cités dans cette catégorie, mais qui constitue en effectif réel 18 messages seulement), le contenu est très peu discuté (moins de 2% des échanges). Nous constatons ainsi que les échanges des deux cours en ligne se tournent principalement vers des questions techniques ou procédurières, puis vers du lien social. En revanche, les échanges du suivi de stage se tournent vers de la socialisation puis sur le contenu de leur stage. Il est désormais intéres-

sant de croiser ces données avec le pourcentage d'étudiants et de tuteurs qui ont participé aux forums pour comprendre si ces échanges sont comprendre quels types d'échanges sont initiés par les élèves ou les tuteurs.

Le tableau 6.35 présente le taux de répartition de la parole selon la typologie des échanges sur le forum.

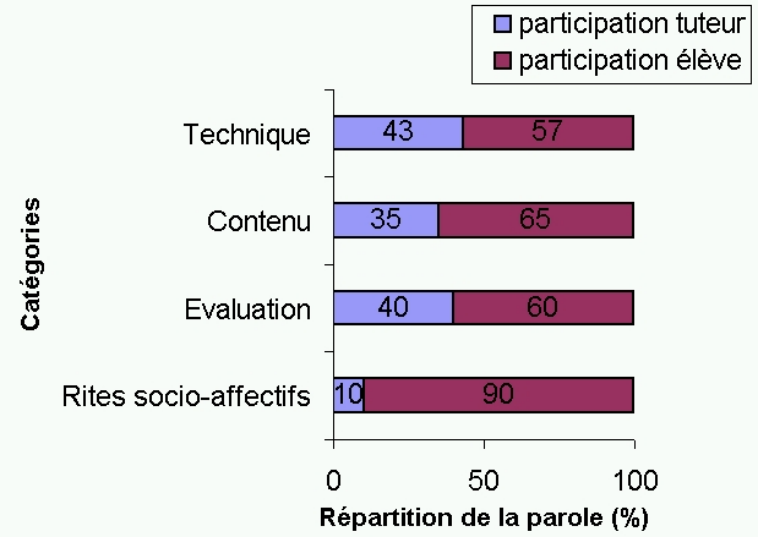


FIG. 6.35: Taux de répartition de la parole sur le forum

Nous constatons que les messages basés sur la consigne et les questions techniques proviennent des élèves à 43% et des tuteurs à 57% car l'échange est volontairement limité à des FAQ. De même pour les échanges basés sur l'évaluation, et le contenu. Ainsi les échanges reflètent une transposition didactique à usage déductif. La construction du cours suit une logique d'un « expert » qui s'adresse à un « novice » où le contenu va de l'élément le plus élémentaire vers l'élément le plus complexe. **L'échange est donc centré sur le mode transmission de l'information**.

A l'inverse, les échanges entre élèves sont plutôt ceux basés sur les rites d'interaction (90%).

Toutes ces données nous permettent essentiellement de mettre à jour le poids des échanges centrés sur le lien social fort dans les forums mais elles sont cependant sommaires pour pister les critères de sociabilité. Pour ce faire, nous avons continué notre analyse en distinguant différentes modalités en fonction de leurs finalités explicites ou implicites :

- celles centrées sur l'échange d'informations (questions/réponses concernant des problèmes techniques, de l'évaluation ou de la logistique). Ces propos informationnels dénotent une démarche plutôt individualiste, voire fonctionnaliste. C'est ce que nous avons appelé les liens faibles, selon le terme de Granovetter (1973) qui regroupent les échanges plutôt centrés sur la logistique, l'évaluation, la technique, voire le contenu du cours.
- celles visant le dialogue, l'entraide, le soutien moral ou encore celles centrées sur le débat, voire le conflit. Les échanges tendent vers du lien social plus fort que le simple échange d'informations. C'est ce que nous avons appelé le lien fort, où une certaine charge émotionnelle entre en jeu (Granovetter, 1973). Ce type de lien peut d'ailleurs naître des échanges informationnels qui se transforment selon l'intentionnalité de l'auteur vers un processus de participation potentiellement constitutif d'une démarche communautaire (Wenger, 1998). Ces échanges sont constitutifs des rites d'interaction et des échanges réparateurs étudiés par Goffman (1974).

Une question qui reste encore à résoudre concerne la graduation des liens. Comment mesurer quand un lien faible devient un lien fort ? Peut-on d'ailleurs enfermer dans une catégorie ce processus ?

Nous nous sommes plutôt tournés vers l'analyse de Audran (2003) sur les phases d'évolution socio-discursives dans l'histoire d'une communauté virtuelle. En effet, cette analyse nous guide vers une échelle de graduation pour repérer les indices de sociabilité, plus distinctifs que la force des liens. Les catégories laissent ainsi désormais place aux indices. L'analyse ne se focalise plus sur une classification des échanges quantitative, mais sur des analyses de contenu qualitatives.

6.3.2.2 Analyse de contenu

Cette analyse nous permet d'aller plus loin et de comprendre en quoi sont faits les discours des participants.

Les trois phases d'évolution socio-discursives dans une communauté sont (Audran, 2005, page 3) :

- la phase de rapport à soi, où les membres sont surtout concernés par la prise en main de l'outil et par leurs propres questions et problèmes
- la phase d'appropriation communicationnelle où les membres commencent à ressentir la dynamique de la communauté et prennent conscience qu'ils peuvent agir sur la communication elle-même.
- la phase de prise de conscience de l'alter, où les membres exploitent les aspects relationnels et réflexifs de la communauté et sont capables de se représenter les autres membres comme des acteurs et des partenaires en communication.

L'analyse typologique précédente met à jour la **première phase d'appropriation**, à savoir les messages qui concernent majoritairement des questions/réponses fonctionnalistes sur de la logistique, des problème techniques ou de l'évaluation 6.12.

Extraits de fil de discussion
Je voudrais savoir comment faire pour avoir accès aux modules du cours. J'ai téléchargé Java Sun, en suivant vos instructions et ca ne marche toujours pas. Avez vous une solution ? Gilles
Lorsque je me suis reconnecté (pour la 2ème fois), je me suis aperçu que tous les « objectifs, simulations et évaluations » que j'avais pu commencer ou valider étaient « revenus à zéro » C'est pour le moins vexant. Est-ce une erreur de procédure de ma part (ce que je souhaite...)Merci de bien vouloir me renseigner. Eric

TAB. 6.12: Phase de rapport à soi

Cette démarche individualiste restera l'empreinte des messages postés sur les forums jusqu'à la fin du semestre. La résolution de difficultés rencontrées lors des manipulations (sauvegarde des résultats, problèmes d'installation de java ou de version d'Internet Explorer) et les questions d'ordre évaluatif ont ainsi été la source principale d'échange sur le forum (67% des messages de ces deux catégories dans les trois forums).

On peut conclure que le forum fut essentiellement utilisé dans un souci fonctionnel. La force des liens sociaux tend à être assez faible en majorité (confirmé par l'analyse typologique précédente).

Nous pouvons distinguer toutefois **une seconde phase** qui, comme le souligne Audran (2006, page 8) témoigne un «changement de posture » : « de simple agent au départ, le locuteur devient potentiellement acteur par le discours » (tableau 6.13).

Cette phase appelle à la reconnaissance des autres, au dialogue et à prise de conscience du groupe en tant que tel. Cette phase peut facilement se repérer dans les messages grâce à l'emploi du « bonjour à tous ». Le cas de Antoine et de Axel (tableau 6.13) constitue deux exemples d'étudiants qui souhaitent mettre au profit du groupe leur compétence technique, sans qu'il y est discussion ou débat entre les membres. C'est juste pour « *que vous ne perdiez pas votre temps, bon courage à tous !* ». Les instructions tech-

Extraits de fil de discussion
Bonjour tout le monde, Juste pour que vous ne perdez pas votre temps... La dernière version de Internet explorer version 7 Beta semble faire fonctionner le cours. Le problème vient un peu plus tard quand on affiche le résultat. J'ai découvert que cette version d explorer remplissait aléatoirement les champs à valider. Il faut utiliser IE 6 sur PC et Safari sur mac. Antoine
Bonjour à tous, Pour les utilisateurs de Zone Alarme Pro, ce programme peut rentrer en conflict avec le logiciel Java. Par expérience, après avoir téléchargé Java, et désigné Webintec en site de confiance, je n'arrivais toujours pas à ouvrir le cours. Il faut donc ouvrir ZONE ALARME PRO, aller dans l'onglet « Confidentialité » , « Liste des sites ». On y trouve la ligne "WEBINTEC.CERAM.FR". Il faut alors non seulement s'assurer que toutes les caches soient cochées en vert (et non pas en rouge pour certaines) mais également faire un CLIC DROIT et sélectionner « OPTIONS ». Il faut alors décocher toutes les cases de tous les onglets. puis « appliquer » et/ou »OK », et ça devrait marcher, en tout cas pour moi ça fonctionne ! Bon courage à tous... Axel
G VRAIMENT LES NERFS. Et je suis tentée de dire que moi, comme certainement beaucoup d'autres, n'ai pas QUE CA A FAIRE ! ! Alice

TAB. 6.13: Phase d'appropriation communicationnelle

niques sont bien détaillés. Axel joue prend le rôle d'expert technique et intiera 3 messages donnant des solutions informatiques. Pour Alice, en revanche, elle nous fait part de sa frustration, en intégrant le sentiment d'appartenance au groupe : "'comme certainement beaucoup d'autres"'.

Ce type de message a provoqué la réponse de deux collègues, partageant ainsi la même frustration. Les valeurs partagées sont ici négatives (il s'agit de frustration), mais elles n'en traduisent pas moins des rites d'interaction, ces frustrations partagées étant compensés par des échanges réparateurs (du tuteur technique notamment qui est intervenu).

Dans le cas suivant (tableau 6.14), Magalie et Céline partagent leur frustration avec les autres membres alors qu'elles ont finit les cours et enregistrés leur résultat.

Elles décident alors de prendre la parole au nom des autres car il y a phénomène d'identification au groupe comme étant le miroir de l'individu (phénomène de mêmeté, Ricoeur, 1990). Cette phase d'appropriation com-

Extraits de fil de discussion
Bonjour, J'ai déjà eu pas mal de problèmes pour me connecter mais là ça dépasse tout ce que je pouvais imaginer ! !1 heure pour essayer de me connecter à la simulation du cours Team Conflict...Je ne sais pas si je suis la seule à avoir ce genre de problème mais sincèrement c'est difficile de travailler dans ces conditions. Pour ma part, j'ai bientôt fini le cours de Compétences Managériales (il ne me reste qu'un module à valider) mais je vois que de nombreux étudiants n'ont pas encore commencé alors ce serait vraiment bien si vous pouviez améliorer les conditions de travail de ce cours en e-learning. Cordialement, Magalie
Malgré le fait que j'ai terminé tous les modules de ce cours, j'ai rencontré de nombreuses difficultés (...). Bref, le problème de l'affichage des notes, du nombre de connexion ainsi que la connexions rendent le travail beaucoup plus pénible. Bon courage, Cordialement, Céline

TAB. 6.14: Phase d'appropriation communicationnelle et phénomène de mêmeté

municatonnelle décrit ainsi le phénomène de mêmeté décrit par Ricoeur (1990). En effet, l'individu est un miroir du groupe. Il parle au nom des autres, mais les propos sont centrés sur lui avant tout. Il n'y a pas d'appel à communication de l'alter.

L'extrait suivant (tableau 6.15) se situe dans la continuité de la deuxième phase, mais augmente en intensité dès lors qu'il y a réponse du tuteur à la question d'Alexandre « d'ailleurs qui lit ce forum ? ». D'autres élèves surenchérissent et la discussion s'anime jusqu'à passer le troisième phase d'évolution socio-discursive : la clarification de points de divergence et le soutien entre membres actifs.

Cette phase, contrairement à la précédante, génère des échanges avec le tuteur et quelques élèves. Un reproche est adressé au tuteur qui répond rapidement. Un tierce élève intervient en faisant partager son astuce pour solutionner le problème qui avait génerer des reproches. La solidarité entre les élèves est ainsi forte dans ce cas présent, on peut penser que le discours a évoluer de la phase 2 (appropriation communicationnelle) à la phase 3 (prise de conscience de l'autre).

Extraits de fil de discussion
Je passe a chaque fois un quart d'heure pour trouver le nom de mon prof et poster ma fiche de stage. Mais bon, ca m'etonnerait que ca s'arrange...d'ailleurs qui lie ce forum ? Alexandre
c'est vrai, qui lit à part les profs et les responsables de webintec...bonne journée alexandre..Mélanie
Bonjour, c'est vrai que ce n'est pas facile de trouver son prof dans cette liste. Mais par hasard, je me suis rendu compte que lorsque que tu cliques sur la liste de noms et que tu tapes très vite les premières lettres du nom de ton prof, cela arrive directement dessus. C'est pas flambant mais c'est déja ça. Bon courage a tous pour vos stages.Mathieu
ok, bon « tip » pour tous ceux qui ont le souci..et qui lisent le forum ! merci, Mélanie
merci pour l'astuce...je suppose qu'on avait tous le meme problème !Beatrice

TAB. 6.15: Passage de la phase 2 à la phase 3 des évolutions socio-discursive

Dans la dernière phase, la communication est plus horizontale : débat, entraide à plusieurs ou frustration partagée. Les liens tendent à devenir plus fort, bien que minoritaires en nombre sur l'ensemble de notre corpus (27%).

Le fil de discussion dans le tableau 6.15 reflète un temps fort des messages sur le forum. Le premier dérapage d'un élève qui critique son institution. La conversation se déroule entre le tuteur (M.A) et l'élève (Stéphane), suite à un message de désespoir d'un élève (Michel).

Cette gestion de conflit sur le forum est apparue dans le dernier mois du dispositif. Dans le premier cas, il s'agit d'un étudiant, Stéphane, qui profite du forum pour faire passer publiquement son message personnel sur ses frustrations avec le CERAM Sophia Antipolis. Si la conversation se coupe assez rapidement pour éviter la polémique avec l'établissement, il s'avère, après des recherches sur la personne, que cet étudiant ne faisait pas partie du cours de cette année, mais de l'année dernière. En revanche, nous étions au courant que sa petite amie faisait bien partie des effectifs de cette année... Le message se termine sur une note positive du fait que

Extraits de fil de discussion
Ca m 'inquiéte ! ! ! ! AU SECOURS ! ! ! Quand je retourne la page principale, rien ! ! ! je craque ! ! ! ! ! ! ! ! ! ! D'accord ! ! ! moi j en peux plus ! !rien ne s'enregistre ! ! ! perte de temps de fou ! Michel
(tuteur)Bonjour à tous, Ne pas confondre FAQ et bureau des pleurs : les problèmes que vous décrivez chacun dans votre petit message sont tous les mêmes et déjà connus. Prenez un peu de recul et essayez de réfléchir : Vous êtes 375 en stage mais il y a moins de 10% qui se plaignent de problèmes. Vous êtes en stage et vous avez du boulot ? Bienvenue dans le monde professionel et profitez d'être en stage, quand vous travaillerez vraiment la pression risque d'être encore plus forte ! SOYEZ POLI, je réponds plus facilement aux gens sympa. Marc (tuteur).
J'ai la solution ! ! ! Quittez le CERAM... le jour où ils comprendront qu'il y a des défaillances dans leurs organisations, peut etre que notre Ecole regagnera des places au classement...6900 euros... Le prix du succès ! ! ! pour écarter l'EQUIS. Stephane
(tuteur) : Tes désirs pourraient être exaucés plus rapidement que ce que tu le penses. Ce message est un parfait exemple de ce qu'il ne faut pas faire, surtout quand on regarde tes statistiques de connexion. Ne jamais se connecter et INSULTER son institution est un concentré d'attitude scolaire !Tu vas être convoqué très rapidement pour expliquer ce dérapage.
Va pour la convocation, un WE sur la cote me ferais le plus grand bien. Mes désirs sont déjà exaucés car je suis diplomé est fier de l'être, donc fier de l'école

TAB. 6.16: Gestion de crise ascendante, phase 3

l'étudiant se reconnaît membre de l'école, et que la critiquer revient à se dévaloriser soi-même.

Les fils de discussion suivants (tableaux 6.17 et 6.18) nous permettent d'appréhender le transfert entre les phases socio-discursives, ainsi que l'imbrication des liens faibles et forts sur le forum.

D'une simple question technique (première phase, lien faible, individualiste), l'échange se construit entre deux personnes jusqu'à la volonté d'entraider l'autre, malgré les frustrations vécues. L'usage du « je, tu, on » est fait. Ils signifient, pour Lafferière et Nizet (2006) des indicateurs, ou plutôt des indices de sociabilité des implications des élèves dans la communauté, voir de co-construction des connaissances à travers le « nous » et le « on ».

Dans le tableau 6.18, quatre élèves prennent la parole pour se soutenir,

Extraits de fil de discussion
Bonjour, quand j'essaye de refaire cette évaluation, elle ne veut plus démarrer. Que faire ? Merci ! Ramzi
Je ne sais pas pour toi mais moi je n ai pas réussi a retenter le module tout est reste bloque. Je suis complètement degoutee et j aimerais bien savoir si tu as reussi et sinon ce qu'on pêut envisager de faire. Capucine
En fait après plein de tentatives, j'ai réussi à refaire le module. Il faut à chaque fois se déconnecter complètement, fermer toutes le fenêtres IE et ensuite se reconnecter. Ca a été pénible à trouver mais ça a marché..Ramzi
et bien trop tard ! ! ca me gonfle je me suis faite avoir en plus je bosse depuis l'ordi de mon bureau parce que je n ai pas le net chez moi et avec tous les parefeu ca me prennait des heures pour faire chaque test . enfin, c'est pas cool mais tant pis j espere que ca ne sera pas trop grave. Capucine
Non je pense pas que c'est grave, l'important c'est avoir la moyenne. Bonne chance pour la suite, ciao !Ramzi

TAB. 6.17: Passage de la phase 1 à la phase 3

et le dernier appelle à l'intervention des tuteurs en soutien pour les autres « ça serait sympa de NOUS soutenir ».

Extraits de fil de discussion
désole mais je ne trouve pas mes résultats complets ! ! Fanny
je ne vois pas non plus, sandrine
et moi de même ! ! !...Victor
Ca serait sympa de nous répondre, histoire de savoir si tout ce qu'on a fait a été enregistré ou non. François

TAB. 6.18: Solidarité lors de la phase 3

Dans le tableau 6.19, on peut noter la mis en avant de personnalités dans le groupe au travers des formes d'expressions stylistiques différentes. Ces passages sont extraits du suivi de stage. Les "'émoticons"' ou signes d'expressions sont d'ailleurs plus nombreux. Le fait que les élèves se connaissent en partie avant cette période d'apprentissage à distance modifie la nature des échanges en ligne puisqu'ils sont plus familiers rapidement : humour, ironie etc...

Extraits de fil de discussion
Excellente question pour le paranoïaque chronique que je suis, je plussoie ;) Mehdi
bouh ! !comment on fait pour partager la fiche de stage ? ? ? si quelqu'un pouvait m'aider afin que je puisse enfin ne plus être le boulet du groupe niveau fiche pré stage ça serait cool.(...) c si qqn a une idée, voir même une solution, je suis preneur..a+ bardass
boulet va ! !loolt pire que moi bardass
Bon, cette fois, je crois que je ne vous pas envoyé a tous mon rapport du mois, mais ce qui me turlupine, c'est que je ne vois que mon rapport 3.. A priori, je devrais etre vraiment au tacquet pour le rapport de Mars. Bon stage à tous et salut les mecs, bisou les filles ! PS : Bardass, j'te préviens par avance, c'est vilain de se moquer de ceux qui ont des difficultés intellectuelles ou informatiques ! !

TAB. 6.19: Solidarité lors de la phase 3

Le dernier fil de discussion proposé (tableau 6.20) concerne des étudiants qui ont souhaité échangé sur leur expérience de stage et leur souci. On observe un fort souhait d'intentionnalité partagé pour Jean qui qui est à Madagascar dans des conditions de stage « locales ». Ces difficultés et souffrances (maladies, acclimatation morale) sont telles qu'il nous fait part de son expérience unique et forte. Il a d'ailleurs envoyé tous les mois, à toute la promotion, ses nouvelles sous fichier PDF (la connexion était très mauvaise, tableau 6.20).

Extraits de fil de discussion
J'espère que votre stage se passe bien pour ceux qui ont déjà commencé. Le mien se passe pas mal.. bonne continuation à tous. Victor
Bonjour, Cela fait plus d'une semaine que j'arpente toute la région de Tuléar (sud de madagascar) à la recherche d'un endroit pour pouvoir faire mes cours en ligne...Tuléar est la 2ème ville du pays.1 seul des 12 quartiers est équipé en électricité les groupes électrogènes ne sont pas si courants ici (sans jeu de mots) Aucun réseau d'eau courante, la connexion internet est très très très très lente...il m'a fallu précisément 81minutes et 22 secondes pour arriver jusqu'à cette page du forum...les français résidents sur place m'ont tous ris au nez quand je leur ai parlé de mon e-learning à faire à Madagascar ! néanmoins je poursuis mes efforts dans ce sens en parallèle du renouvellement de mon passeport sur lequel il ne reste plus que 5 jours (et l'administration traîne et traîne et traîne...)jean

TAB. 6.20: Partage de moments de vie entre étudiants durant le stage

S'il y a conscientisation de la communauté à travers la volonté de par-

tager « un moment de vie », les réactions de certains étudiants ont été en revanche contradictoires. Sur le questionnaire en ligne, deux commentaires inverses peuvent se lire dans les questions ouvertes sur le fait de rester en contact avec les autres collègues. Un étudiant cite le fait qu'il a reçu un mail général de Jean, et qu'il trouve cela inutile « *L'idée partait d'un bon sentiment, mais tout le monde s'en fout de la vie de Jean B. I., et le message d'un autre collègue de promo donnant de ses nouvelles était une parodie, mais ça peu de personnes ne l'ont compris* », tandis qu'un autre trouve cela intéressant d'avoir pu partager des moments de vie « *Je salue les initiatives de Jean d'envoie des PDF* ». Les résultats du questionnaire en ligne confirme le sentiment d'appartenance qui n'est vécu que par 55% des élèves. Certains ne ressentent pas le besoin de partager avec tout le monde leurs expériences. Ce dernier élève devait sans doute appartenir au profil à tendance « individualiste » que nous avons formulé dans le chapitre précédant

Suite à cette analyse du forum, il est intéressant d'étudier à nouveau l'analyse typologique d'un autre outil utilisé dans le dispositif. Il s'agit du CHAT de Dokeos. Cette analyse nous permet de différencier les types de conversations en fonction des outils.

6.3.3 Le chat

6.3.3.1 Analyse typologique

Cette première analyse permet de classifier les énoncés de notre corpus selon la même grille typologique des échanges du forum.

Le chat du cours Suivi de stage a été le seul sollicité parmi les autres activités en ligne. Rappelons que le chat a été initiés 3 fois par les enseignants

sur une durée moyenne 1h00 (conseil pour trouver un stage et sa situation personnelle en stage). Il a également été entrepris 3 fois entres élèves, sur une durée moyenne 30 minutes. Tous trois se sont déroulés dans la même semaine. Leur objet : échange de pratique (logiciel access, échange d'information sur les cours en ligne, puis socialisation, planification de soirée).

Il est à noter que les unités de sens (qui ont été classées dans les mêmes catégories que la typologie effectuée pour les forums) correspondent cette fois-ci au nombre de messages postés. Ceux-ci étant très courts, nous n'avons pas eu de double signification par message (par exemple, soit le message portait sur du contenu, soit il portait sur le partage d'expérience ou de frustration etc.).

	Tuteurs-élèves	Elèves-élèves	Moy.
Technique	3%(35 unités)	0%(0 unités)	3%(11 unités)
Contenu	60%(128 unités)	20%(28 unités)	43%(156 unités)
Evaluation	2%(4 unités)	0%(0 unités)	2%(4 unités)
Socio-affectif	32%(69 unités)	80%(115 unités)	52%(184 unités)

TAB. 6.21: Typologie des échanges du Chat selon la classification des unités de sens

Le premier constat concerne les disparités entre thématiques qui ont été abordées selon que les conversations soient entre tuteur et élèves ou entre élèves. Dans les conversations lancées par les tuteurs, 60% des messages concernent le contenu de stage et la mission des étudiants en entreprise. Puis 32% sont des échanges sur la vie au Ceram en leur abscence essen-

tiellement. Dans les conversations lancées entre élèves, les échanges sont principalement orientées vers le caractère social. Les élèves se connaissant avant leur départ en stage se sont en effet, par 2 fois, donné rendez-vous sur le chat de la plate-forme pour planifier une soirée ensemble. Nous remarquons que les échanges sur les questions d'évaluation ou de technique sont très faibles (moins de 3%). Le second constat concerne la répartition des prises de parole entre les élèves et les tuteurs. Concernant les 3 messages initiés par les enseignants, ceux-ci sont intervenus pour 72% en moyenne dans les conversations. Les taux de participation des élèves sont ainsi élévés.

Tout comme nous l'avons fait pour le forum, nous procédons à une analyse de contenu nous permettant d'affiner la force des liens sociaux selon les trois phases d'évolution socio-discursives de Audran (2003).

6.3.3.2 Analyse de contenu

Pour rappel, les trois phases d'évolution socio-discursives dans une communauté sont :

- la phase de rapport à soi, où les membres sont surtout concernés par la prise en main de l'outil et par leurs propres questions et problèmes
- la phase d'appropriation communicationnelle où les membres commencent à ressentir la dynamique de la communauté et prennent conscience qu'ils peuvent agir sur la communication elle-même.
- la phase de prise de conscience de l'alter, où les membres exploitent les aspects relationnels et réflexifs de la communauté et sont capables de se représenter les autres membres comme des acteurs et des partenaires en communication.

Les cas que nous présentons reprennent des fils de discussion isolés sur chacun des chat. La première phase, la phase de rapport à soi est relativement peu représentée (peu de questions sur la technique, l'évaluation). Elle correspond essentiellement aux premiers moments de discussion (tableau 6.22).

Extraits de fil de discussion
[17 :27] walas : Bonjour Béatrice, Tout se passe bien à Schneider ?
[17 :28] barra : Oui tout ce passe très bien pour le moment j'ai un programme chargé mais trés intéressant
[17 :29] walas : Parfait, avez-vous des questions par rapport à votre stage ?
[17 :31] barra : En fais je me suis aperçu hier que j'ai fais une erreur et que je vous ai envoyé le broullion de ma première fiche de stage aussi je vous ai envoyé la bonne hier pouvez la relire et me la noter à la place de la première SVP ?
[17 :32] walas : OK aucun problème, comme je vous l'ai noté, j'étais un peu surprise car votre fiche pre-stage était excellente
[17 :35] barra : merci. En ce qui concerne mon stage, j'ai fini de créer le site web de la communauté de pratique et nous avons eu début Février le premier netmeeting de la communauté HMI
[17 :36] walas : Je viens de lire votre nouveau rapport, c'est Tbien, essayez pour le mois prochain de mettre la photo du mois et de sortir ce que vous avez appris sur le plan humain, de management et technique
[17 :40] barra : OK pas de problème c'est vrai que j'apprend beaucoup dans ce stage autant sur le plan du management que sur le plan humain

TAB. 6.22: Fil de discussion n°1 : Echanges d'information entre tuteur et élève

Dans le fil de discussion n°2 (tableau 6.23), la conversation est tournée vers le contenu de stage et la curiosité des uns et des autres se met rapidement en marche : L'élève Guttin questionne ses pairs sur leur rôle en stage, une autre élève prend le relais du tuteur en répondant à sa place à la question d'un pair, ce qui est apprécié par le tuteur.

Le contenu du chat reste centré sur son objectif : avoir des nouvelles des uns et des autres.

Extraits de fil de discussion
[17 :11] loir : Pour ce qui est de ma création d'entreprise Logefacile j'aurais besoin de conseils juridiques compte tenu du caractére innovant mais aussi de la concurrence agences immobiliéres je souhaiterais lancer mon entreprise en toute légalité
[17 :13] guttin : c quoi ton concept de logefacile ?
[17 :14] loir : prestation de services immobilier
[17 :14] delpech : tu peux pas voir avec nos profs de droit de cette année ?
[17 :15] walas (tuteur) : Oui bravo pour cette initiative professionnelle, pour la partie juridique, je travaille avec LR. Vous trouverez ses coordonnées sur le site WEBINTEC. Voir avec les profs de droit est aussi une bonne idée
[17 :17] walas (tuteur) : Bonjour béatrice, cela se passe tjrs bien à Schneider ?
[17 :18] guttin : Bonjour béatrice tu travail dans quel service chez Schneider ?
[17 :18] barra : oui ça se passe bien ce mois ci j'ai travaillé de manière totalement autonome

TAB. 6.23: Fil de discussion n°2 : Curiosité et découverte des autres

Dans le fil de discussion n°3 (tableau 6.24), un débat centré sur le partage d'experiences et problèmes de discrimination sont discutés. A noter l'évolution entre le début de la conversation (pessimisme partagé) et la fin de la discussion (éléves remotivés par l'enseignant).

Le chat est alors un moyen privilégié pour discuter de problèmes qui seraient plus délicat dans un forum : il s'agit ici de la discrimination raciale. Ce type de conversation aurait pu avoir lieu en face à face, mais pas au téléphone (plusieurs participants) ni sur le forum de par son caractère trop formel. Du coté des élèves, ils ont l'impression d'avoir été entendus (« *je vais faire tout ce que je possède pour y arriver, nous allons faire tout notre possible pour ne pas baisser les bras* »). Il y a eu un vrai échange également pour le tuteur qui a découvert un problème de racisme pouvant être à l'origine du fait que certains élèves ne trouvent pas de stage. Un suivi spécifique avec la psychologue du travail étant au CERAM Sophia Antipolis a donné suite à cette conversation sur le chat.

Extraits de fil de discussion
[14 :46] sndiaye : j'ai eu un monsieur africain en entretien qui m'a dit la chose suivante : dans la finance quand on est étranger, soit il faut etre tres bon et avoir de l'expérience ce que je n'ai pas, soit il faut avoir une autre couleur
[14 :47] kra : vous voyez que vu sous cet angle là on est parti pour pas avoir de stage
[14 :48] moreau : Die et Nad : nous savons qu'il n'est jamais facile pour un étudiant étranger de trouver un stage en France MAIS nous constatons des étudiants de toutes les origines géographiques ont trouve un stage
[14 :49] nyoubiss : C'est pas faux les différences culturelles nous font vraiment défaut
[14 :51] kra : eh bien vous savez à force de recevoir des reponses négatives on fini par se poser des questions un peu sur tout
[14 :51] kamguemd : ça c'est vrai
[14 :52] moreau : concernant les « différences » culturelles, la meilleure option est d'essayer de trouver des missions dans lesquelles vos aptitudes seront valorisées et vos profils appréciés
[15 :17] kra : excusez moi je me déconnecte en tout cas merci on va mettre les bouchées doubles pour décrocher ce stage
[15 :17] sndiaye : donc si je récapitule les conseils 1°) élargir nos recherches, 2°) contacter Madame M. pour affiner nos entretiens
[15 :20] nyoubiss : Merçi de vos conseils, je donnerais tout ce que je possède pour y arriver
[15 :21] sndiaye : merci et malgré le manque d'expérience de la plupart d'entre nous, nous allons faire tout notre possible pour ne pas baisser les bras

TAB. 6.24: Fil de discussion n°3 : Frustration partagée et soutien moral

Le chat est également l'occasion de socialiser, que ce soit entre élèves ou avec un tuteur. Le fil de discussion n°4 (tableau 6.25) représente la conversation sur l'état de santé d'un des membres du CERAM Sophia Antipolis. Le chat est l'occasion de discuter à l'ensemble des stagiaires sur ces propos qui ne pourraient avoir leur place dans le forum car trop formel et public. C'est ici le caractère « réservé » du chat qui invite à la confidence (fil n°4) ou à l'hospitalité (fil n°5).

Les fils de discussion suivants (tableau 6.26 et tableau 6.27) sont extraits des chats qui ont eu lieu entre les élèves uniquement. Les propos changent radicalement de sens. La discussion devient plus informelle, courte et sé-

Extraits de fil de discussion
[17 :05] walas :FM nous a fait le plaisir de venir à l'amphi d'au revoir. Il a parlé de ses Pb de santé (dus au surmenage. La bonne nouvelle est que sa voie n'est pas en danger (il aurait aussi bien pu faire une attaque) et que la réaction de son organisme a été de souffrir de spasmophilie qui losrqu'elle est conséquente est assez handiquapente.)
[17 :08] delpech : reprendra t il ses fonctions l'année prochaine après un congés ?
[17 :09] guttin : Je pense que oui il est trop attaché à cette école à mon humble avis

TAB. 6.25: Fil de discussion n°4 : Partage d'informations informelles entre élève et tuteur

miotiquement riche (voir la version complète en annexe).

Extraits de fil de discussion
[15 :00] debossor : bon ca va toi ?
[15 :00] papin : bah un peu fatigué, 2 litres ça aide
[15 :01] debossor : dsl je radote
[15 :01] borie : hello les poulets
[15 :02] debossor : ALX ! ! ! ! !
[15 :02] papin : ça post, ça post
[15 :02] borie : vous en etes ou de vos cours en ligne ?lol
[15 :03] debossor : G fais le mngmt projet
[15 :03] debossor : et toi ? ?
[15 :03] borie : attak les competences manageriales, les simus sont enormes
[15 :03] debossor : bien je vais le faire moi aussi, oui G essayé. Y a combien de truc en comp managerial ?
[15 :05] borie : 4
[15 :05] debossor : ca va,ya pas de koi vermifuger un abris bus

TAB. 6.26: Fil de discussion n°5 : Echanges sur le cours entre pairs

Si le premier chat (tableau 6.26) est encore tourné vers de l'échange d'informations sur les cours, il devient rapidement un lieu de socialisation et d'échanges amicaux. L'utilisation des ponctuations est plus importante que dans les précédants chat.

Le dernier fil de discussion est uniquement basé sur de la socialisation entre élèves. Ils vont jusqu'à proposer une prise de rendez-vous par mail pour participer au chat car un collègue est sur MAC et non MSN. Ceci est la deuxième tentative de l'outil par le même groupe d'élève, dans la même semaine. Ce sera aussi la dernière. Elle se clôt par une invitation à sortir ensemble car le groupe d'étudiant se trouve en partie sur Paris. Le discours

Extraits de fil de discussion
[16 :55] villon : T tout seul ?
[16 :56] villon : envoye un mail o bunker pr q tt le monde vienne
[16 :56] debossor : ils voient pas leur mail en direct, sauf jerem, je les invite, T sur MSN ?
[16 :57] debossor : regarde si jerem est la
[16 :57] villon : ben oui, messenger mac, c plus la classe
[16 :59] debossor : le mail est envoyé
[16 :59] villon : nikel, bon sinon koi de 9, TON STAGE ca donne koi ?
[17 :01] villon : on va pas te voir
[17 :03] debossor : ben ptet pas
[17 :04] adeboiss : coucou les jeuns ! !
[17 :05] villon : toi voi j'sui bon, g tjr d idée d ouf
[17 :05] papin : salut tt le monde so wazup ?
[17 :06] debossor : je vous invite tous ce soir
[17 :07] papin : et moi qui voulait arrêter la biere...

TAB. 6.27: Fil de discussion n°6 : Invitation à dîner entre pairs

produit est bien sûr fortement marqué par l'histoire psychologique des sujets, de leurs affinités construites en face à face, par le déroulement des relations qu'ils ont entretenus depuis lors avec leurs collègues, proches ou éloignés de leur vie quotidienne, cognitive, affective, sociale.

6.4 Synthèse : Deux profils d'étudiants

En synthèse de cette section sur les « arts » de faire, de communiquer et de partager au virtuel, il convient d'extraire de l'étude les *habitus in abscentia* de notre échantillon :

- Les communications avec leur tuteur se font sur le mode asynchrone (forum : 19% et messagerie électronique (58%) pour discuter du contenu de cours (51% du temps) et socialiser (48%). 6% ont rencontré leur tuteur en face à face pendant les six mois de stage.
- Les étudiants communiquent beaucoup plus fréquemment entre eux qu'avec leur tuteur (seuls 7% ne se sont jamais contactés). Plus de 50% se contactent assez souvent ou très souvent. Essentiellement par les outils de communication synchrones (téléphone (42%) et chat (39%)) sur les thèmes suivants : contenu des cours (pour 115 élèves occasionnellement et 105 souvent) et socialisation (97 élèves très souvent). Ils naviguent sur les cours selon leur propre « auto-gestion » et apprécient d'être autonomes. Ils aiment également les simulations professionnelles et le fait d'être acteurs de leur apprentissage. Ils ont pour 78% d'entre eux continué à se contacter à distance et pour 20% d'entre eux à se voir en présence (Paris regroupait un fort taux de stagiaires de l'école).

Deux profils d'étudiants distincts se dessinent en fonction de leur sentiment d'appartenance à la promo à distance :

Profil Individualiste	◄——►	Profil Social
47% Non	**Sentiment d'appartenance**	57% Oui
21% Non	**Maintien du lien**	78% Oui
Moins important	**Entraide**	Plus important
Non	**Travail commun**	Oui
+ gêné dans l'apprentissage	**Problèmes techniques**	- gêné dans l'apprentissage
- de souffrance	**Eloignement physique**	+ de souffrance,
+ de souffrance occasionnelle	**Manque de tutorat**	- de souffrance

FIG. 6.36: Profil à tendance individualiste ou social

L'analyse de nos données se garnit d'un point final. C'est le temps des réponses à nos questionnements de départ, c'est également le temps des discussions et des perspectives de recherche.

Quatrième partie

Discussions et Perspectives de recherche

CHAPITRE 7

DISCUSSIONS SUR L'ÉTUDE DE TERRAIN

Comment déduire de l'analyse d'un produit ce qui est de l'ordre du fondement de l'activité humaine, de l'intention créatrice ou de la dimension affective ?

(Audran, 2005, page 23)

Sommaire

7.1 Introduction 308

7.2 Peut-on parler d'une communauté d'apprenants ? 309

7.2.1 Retour sur les résultats 309

7.2.2 Réification formelle 312

7.2.3 Réification informelle 315

7.2.4 Construction identitaire 319

7.3 Esquisse de l'Espace Stage 320

7.4 Limites de notre recherche 325

7.1 Introduction

A la manière d'un ethnologue du monde virtuel[1], nous avons fait une insertion dans un collectif d'apprenants en ligne pour y déceler leurs pratiques, soit nouvelles, car elles se déroulent dans un nouvel espace-temps, le virtuel, soit anciennes, car se elles reproduisent dans ce nouvel espace[2]. Nous avons cherché à identifier des indices sur les actions et interactions des acteurs de la formation, les étudiants de deuxième année d'école de commerce. Plus précisément, nous avons étudié les activités sociales d'une tribu d'apprenants dans un environnement technologique, le campus virtuel. La confrontation des analyses du questionnaire aux propos tenus et collectés dans les forums et chat (analyse conversationnelle) permet de faire ressortir un certain nombre de visées assez stables, notamment en ce qui concerne la construction de l'identité des communautés en ligne, et particulièrement le paradoxe des communautés dans un contexte éducatif, les communautés d'apprenants. Grâce aux diverses évaluations et études de terrain au CERAM Sophia Antipolis depuis ces trois dernières années, nous avons mis à jour quelques indices nous permettant d'améliorer notre compréhension du paradoxe : Comment favoriser une communauté auto-organisée dans un cadre d'action artificiel (le dispositif mis en place par un enseignant ou un concepteur de cours) ? Comment gérer cette dissonance dispositive ?

C'est désormais le temps des réponses à ces questions. Cette section nous invite à synthétiser les indices découverts dans les expériences du CERAM Sophia Antipolis qui ont mis à jour le paradoxe. Ensuite, nous re-

[1] Voir le tableau de synthèse de la méthode d'étude 5.7.
[2] Voir le tableau de synthèse des deux profils d'étudiants dans la section 6.4.

venons sur la première esquisse topologique du lien pour en modifier les contours, ou plus précisément pour en affiner les composants d'un point de vue micro. Enfin, nous proposons des pistes de réflexion pour appréhender au mieux le paradoxe et favoriser ainsi la construction identitaire des communautés virtuelles d'apprenants dans un contexte éducatif authentique.

7.2 Peut-on parler d'une communauté d'apprenants ?

7.2.1 Retour sur les résultats

L'exemple du cours d'Anglais est intéressant. Il a généré le plus grand nombre de messages (224), et pourtant le tuteur est très peu intervenu sur le contenu et sur les échanges en général (9% des messages). Ceci s'explique par le fait que les élèves ont collaboré entre eux et partagé leurs ressentiments sur les études de cas aux thèmes provocateurs (tels que les femmes au pouvoir, le commerce équitable, etc.). Le cours suscite davantage d'interactions sur le « contenu » (77%) que sur des questions techniques (6%) ou d'évaluation (4%). Les échanges socio-cognitifs ont ainsi été très importants concernant le contenu du cours : les débats ont souvent été de nature « altuiste » centrés sur la confrontation d'une idée, la remise en cause des conceptions des autres élèves, une invitation à transformer son point de vue (Lafferière et Nizet, 2006, page 167). Les contributions socio-affectives sont à équivalent de 13%. Nous pouvons donc penser que les ingrédients pour l'émergence d'une communauté sont rassemblés,

bien que la formulation des principes suite à un consensus entre élèves et le travail collaboratif, soit minoritaires (6% des échanges). Nous pouvons nous interroger sur le type de collectif qui a émergé en ligne. Est-ce une communauté d'apprenants ? Si oui, est-ce dû au fait que les étudiants se connaissaient avant ou aux sujets discutés ? Un autre élément à ne pas sous-estimer : la participation des élèves était évaluée. Comment positionner le rôle de l'enseignant qui est très peu intervenu, mais qui a, en même temps, orchestré cette activité en ligne de très près. Le paradoxe des communautés d'apprenants se pose de nouveau : une communauté authentique ne devrait pas avoir besoin d'un « professeur ». Or, dans ce cas, le professeur a un rôle très important : il crée l'environnement d'apprentissage favorable à l'émergence d'une telle communauté, même si son intervention dans le forum était limitée. On peut penser que, pendant leurs débats, les étudiants ne pensaient plus à l'évaluation ou au professeur (même si cela constituait le cadre nécessaire à l'action).

Suite aux analyses des représentations des étudiants et de leur discours au sein des forums et des chats, nous pouvons désormais porter un regard critique sur le dispositif et répondre à la question suivante : Avons-nous observé le développement d'une identité communautaire en ligne et à distance qui pré-existait dans l'environnement physique (les étudiants font tous partie de la « même promo » et ont vécu 4 mois de cours en face à face) ? La tribu d'étudiants de licences du CERAM Sophia Antipolis s'est-elle actualisée en une communauté conjuguée au monde virtuel ?

Ces questions posent l'ambiguïté de construction identitaire qui est propre aux communautés d'apprenants en ligne. La dynamique des communautés d'apprenants est un phénomène complexe. Elle est générée par

la tension entre participation et réification. Cette tension construit le capital social de la communauté (Wenger, 1998) selon des dimensions identitaires, affectives mais aussi fonctionnelles. Grâce aux données collectées dans les analyses précédentes, nous pouvons examiner, dans notre échantillon, ces deux processus.

- D'un côté, le processus de participation et de partage de valeurs communes grâce à l'analyse conversationnelle qui fournit des indices de sociabilité vécus par le collectif. Les statistiques d'utilisation apportent également des données quantitatives sur le nombre de participants actifs au forum.
- De l'autre, le processus de réification, c'est à dire la concrétisation de l'identité communautaire par les membres à travers des productions (rapports) ou des écrits (analyse des textes écrits sur les chats et forums). Les statistiques issues du questionnaire en ligne apportent une dimension supplémentaire à ce processus, à savoir le pourcentage de réification formel (au sein du dispositif d'apprentissage) et informel (hors du dispositif d'apprentissage).

Ces deux processus étant en tension permanente, il est donc difficile de les départager. Nous proposons de revenir sur ces deux aspects sous l'angle des données observables d'une part (ce que le chercheur a pu évaluer dans le cadre formel d'actions initiées par le dispositif), et les données informelles d'autres part (que le chercheur a appréhendé selon les représentations des acteurs dans le questionnaire en ligne).

7.2.2 Réification formelle

La première observation (figure 7.1) est que le nombre de messages postés dans les outils formels (c'est à dire mis en place par l'enseignant) varie de 234 (forum) à 355 (chat) et 2 (wiki) (toutes activités du dispositif confondues).

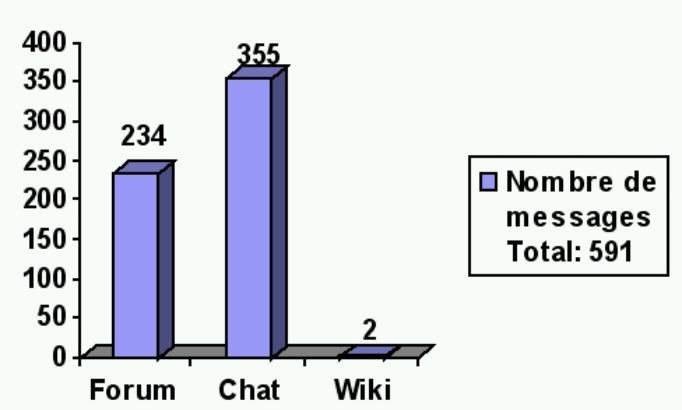


FIG. 7.1: Corpus de messages 2006

Aucun des blogs initiés par les enseignants ne généra de commentaires. Les étudiants ont à peine utilisé le Wiki. Plusieurs raisons à cela « outil compliqué », public (« pas envie de communiquer avec tout le monde »). Par contre, trois blogs ont été créés par trois étudiants. Ils sont constitués de leurs rapports d'étonnements ou de leur expérience de stage à l'étranger. Mais ils ont généré peu d'interaction avec les autres élèves car ils étaient surtout centrés sur eux-mêmes (phénomène de mêmeté décrit par Ricoeur, 1990[3]) et non vers une intention réelle de partage avec autrui et d'appel à communication.

La seconde observation (figure 7.2) est que les forums du dispositif ont généré des messages basés principalement vers des questions d'ordre

[3]Phénomène d'identification au groupe comme étant le miroir de l'individu

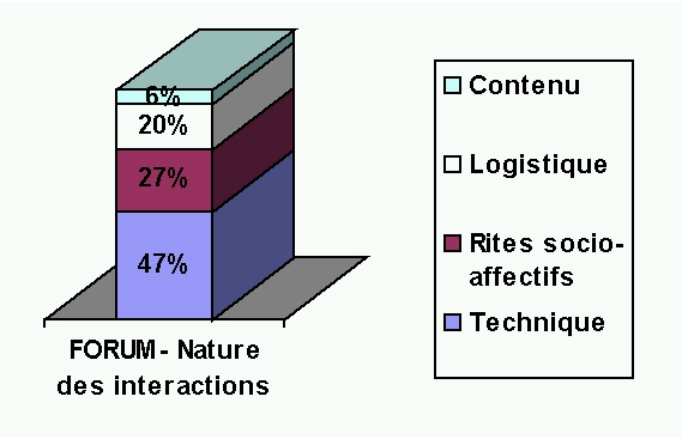


FIG. 7.2: Nature des interactions dans le forum

technique (50% des messages) et d'ordre logistique (instructions, questions d'evaluation : 23%). Donc des liens faibles (les interactions sont centrées sur l'échange informationnel). On note également que 55% des interactions sont initiés par les étudiants, tandis que 45% sont initiés par les tuteurs. Ainsi les échanges, de type FAQ, reflètent une transposition didactique à usage déductif. La construction du cours obéit plutôt à la logique d'un « expert » qui s'adresserait à un « novice » où le contenu irait de l'élément le plus élémentaire vers l'élément le plus complexe. Nous notons également que les échanges de type socio-affectifs sont moins nombreux proportionnellement (27% au total). Ils représentent cependant la connexion de base aux échanges socio-cognitifs entre les apprenants (Lafferière et Nizet, 2006, page 153), c'est à dire des liens plus forts que le simple échange d'information. Ils sont tournées vers eux-mêmes (reformulation en leurs propres termes, expression de satisfaction personnelle) ou autrui (suggestions de principes à appliquer ou solutions). Tous sont initiés par les étudiants. Dans notre étude de terrain, ils se sont concrétisés par des expressions de frustration (orientées vers soi) mais aussi des mes-

sages d'encouragement et d'entraide entre les étudiants qui sont porteurs de rites d'interaction (Goffman, 1974). En effet, ils évoluent entre la première phase d'évolution socio-discursive, le phénomène de mêmeté (Ricoeur, 1990) « *Je voulais juste vous dire ce que je ressens* », à la seconde phase d'identification à un groupe « *j'ai les mêmes problèmes que tout le monde je pense, avez-vous vu comme on doit faire attention pour les temps de connexion, parce que, je vous dis, il faut pas plaisanter avec les machines !* » puis à la dernière phase de construction avec le groupe « *Bonne chance et que Jimmy Hendricks soit avec nous !* »).

Aussi éphémères qu'ils puissent paraître, ces rites d'interaction socio-affectifs sont constitutifs de la construction ou du développement d'une micro-culture, nécessaires à l'émergence d'une communauté (politesse, plaisanterie, entraide). Ils constituent la base affective nécessaire à la co-construction des connaissances (Lafferière et Nizet, *op. cit.*) et sont ainsi les pré-requis à une communauté d'apprenants authentique, c'est à dire générée par les étudiants, sur le mode de l'auto organisation et l'inter-action. Ils ont d'ailleurs contribué, par l'entraide, à la résolution des problèmes au lieu d'engendrer une situation de crise, qui aurait pu se traduire par des abandons[4] (certains étudiants ont remplacé le tuteur technique pour apporter la solution à leurs collègues.).

Une troisième observation est que les messages du chat sont surtout orientés vers du contenu de cours et les rites d'interaction, selon qui initie le chat. Si le tuteur l'initie, il est orienté contenu (69%) tandis que si les étudiants sont les intiateurs, le chat est utilisé pour socialiser (80%). Un

[4]L'entraide a d'ailleurs émergé du fait que le dispositif soit obligatoire. Les élèves ont dû se re-motiver ou s'aider pour le faire, faute de choix. En effet, nous pensons que de nombreux abandons seraient arriver si le dispositif n'était pas évalué

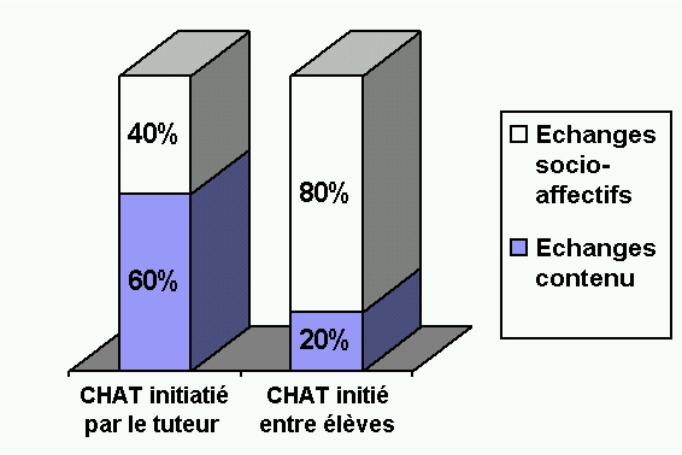


FIG. 7.3: Nature des interactions dans le chat

exemple de dissonance dispositive est à noter : quelques élèves se sont donnés rendez-vous sur le chat du cours pour se demander des nouvelles. En parlant, un des étudiants propose d'envoyer un message électronique à un tierce collègue pour qu'il se connecte au chat du cours sur Dokeos (En effet, ce dernier n'a pas MSN et ne peut donc pas discuter sur un chat). C'est donc sur le chat du cours que s'organise une soirée sur Paris, entre differents collègues qui n'ont pas tous le même logiciel de chat.

Une dernière observation concerne le nombre de messages analysés par le chercheur. Est-ce que les messages des chat et forums reflètent tous les échanges qui se sont déroulés entre les étudiants ? Sont-ils des preuves tangibles d'une identité commune qui a émergé en ligne ?

7.2.3 Réification informelle

Grâce au questionnaire en ligne, nous avons pu pisté la proportion des rites d'interaction informels, et comment les étudiants ont vécu leur expérience en tant que membres de la communauté. Ces données quantitatives et qualitatives permettent de dépasser le point de vue de l'enseignant-

tuteur (centré sur l'usage des outils formels de la plate-forme).

	Forum	Email	Chat Dokeos	MSN	Tél.	Total
Interactions avec le tuteur	19%	58%	5%	6%	7%	100%
Interactions entre étudiants	8%	6%	5%	**39%**	**42%**	100%
Total OBS.	27%	64%	10%	45%	49%	

TAB. 7.1: Pourcentage des discussions formelles-informelles

Les messages analysés dans l'analyse conversationnelle du dispositif Espace Stage constituent approximativement 24% de l'ensemble des messages échangés dans le dispositif (voir la figure 6.9 et 7.1). En effet, nous avons étudié uniquement les interactions sur le forum (19%) plus les interactions sur le chat du cours (5%) qui se sont déroulées entre le tuteur et les étudiants[5]. Notre corpus total des données (589 messages) ne représente ainsi qu'une minorité des échanges. Dans le forum, le taux de participation est faible : 8%, 11% et 7% des étudiants ont posté des messages pour les trois activités du dispositif. Une moyenne de 70% étaient des observateurs passifs, et le reste, en moyenne 20% n'ont pas consulté les forums[6]. Le chat de la plate-forme quant à lui rassemble 29 membres sur les 375

[5]Les messages collectés sur la messagerie électronique n'ont pas été pris en compte dans cette analyse (230 messages reçus sur ma messagerie correspondent à 119 messages que j'ai échangé avec le tuteur sur l'évaluation du cours, des questions logistiques ou de redirections vers d'autres interlocuteurs. 62 messages sont des réponses à des questions d'élèves, et 49 sont des copies que les tuteurs m'ont adressé sur leur échange avec leur stagiaire. Les données en notre possession ne sont pas représentatives de l'ensemble des messages qui ont eu lieu entre les élèves et leur tuteur avec cet outil (Dans le suivi de stage essentiellement, 66% des élèves précisent qu'ils ont communiqué essentiellement via le mail avec leur tuteur). De plus, elles sont orientées vers un échange un-un qui ne sont pas constitutifs d'une communauté s'ils ne sont pas publiés en ligne.

[6]Taux approximatifs issus des statistiques de la plate-forme. Nombres d'étudiants total dans le dispositif - le nombre d'étudiants ayant posté des messages - le nombre d'étudiants s'étant connectés au moins une fois mais qui n'ont pas posté = étudiants n'ayant jamais ouvert les forums

étudiants concernés (8% de étudiants ont pris la parole). Ce chiffre est à comparer avec les statistiques du questionnaire en ligne. En effet, le chat était cité comme le deuxième outil de communication entre eux après le téléphone. Nous pouvons supposer que les élèves sont ainsi allés «discuter » sur d'autres chats, hors de la plate-forme. Dans le tableau 7.1 on observe que les conversations étaient pour 42% par téléphone, et 39% par MSN. Au niveau de la fréquence des échanges sur ces outils, 80% ont utilisé MSN occasionnellement, souvent ou très souvent, et 84% d'entre eux le téléphone sur cette même échelle.

Pourquoi les étudiants utilisent-ils souvent d'autres outils que ceux prévus par le professeur ?

- Est ce que cela implique que les outils de la plate-forme ne sont pas intuitifs et pratiques ?
- Est ce que cela veut dire que les étudiants perdent le contact quand ils sont éloignés physiquement ?
- Ou cela veut-il dire que les étudiants n'ont pas envie de partager tous leurs propos dans un cadre institutionnel ?

Pour trouver une réponse à chacune de ces trois questions, nous revenons sur les données du questionnaire en ligne. En réponse à la première question, les étudiants ne pensent pas que d'autres outils de communication feraient mieux que les forums et chat actuels sur la plate-forme (30% pensent que non, alors que 40% hésitent).

Concernant la deuxième question, 74% des étudiants ont gardé le même lien social avec leur collègues, 5% ont vécu des liens plus forts à distance, et 21% ont perdu le lien. Pour 78% d'entre eux, l'éloignement physique ne les a pas empêchés de communiquer (voir les résultats dans la section

6.2.2).

La troisième question met en lumière un point primordial : les étudiants font une forte distinction entre le public et le privé (comme nous tous d'ailleurs), d'autant plus quand les informations sont numérisées. Les étudiants n'ont pas utilisé le wiki car ils ne voulaient pas partager de l'information informelle sur un site contrôlé par l'enseignant. Dans les questions ouvertes, nous trouvons plusieurs indices dénotant ce fait : JBI est un étudiant qui a fait son stage à Madagascar, confronté aux mêmes conditions de pauvreté que les habitants (par choix personnel). Tous les mois, il envoyait, avec humour et humilité, sa fiche d'étonnement à l'ensemble des élèves pour partager les conditions extrêmes dans lesquelles il vivait (maladie, pauvreté etc.). Dans une question ouverte, un étudiant écrit « *Son idée est bonne, mais tout le monde se fout de la vie de JBI. Un autre mail le parodiant a été envoyé à l'ensemble des collègues, mais ça personne ne l'a compris* ». Un autre étudiant, au contraire, affirme l'inverse « *C'était un plaisir de lire les nouvelles de JBI* ».

On note ainsi deux types de profils qui sont d'ailleurs indépendants de la situation pédagogique créée par l'enseignant : certains étudiants ont un profil à tendance social (57% de notre échantillon), alors que d'autres sont plus à tendance individualistes (47% de notre échantillon). Le profil à tendance social signifie qu'ils ont gardé le contact pendant les mois de travail à distance, ont toujours le sentiment d'appartenir à la même promo à distance, et s'entraident (presque 40% ont travaillé ensemble les cours). Ils ont d'ailleurs plus soufferts de l'éloignement physique que les individualistes, car ils ont moins rencontré leur amis. Les étudiants au profil à tendance individualiste, quant à eux, n'ont pas le sentiment d'apparte-

nance à distance (47%), ont tendance à perdre le lien social avec leurs pairs (27%) et travaillent moins ensemble car l'entraide a peu d'importance.

7.2.4 Construction identitaire

Nous pouvons nous interroger sur le type de collectif qui a émergé en ligne. Est-ce une communauté d'apprenants ? Nous avons observé que la plupart des interactions formelles étaient constitutées de lien faibles, basées sur l'échange d'information linéaire. Dans ce cas, il semble peu évident qu'une « micro-culture » soit née à travers des échanges socio-affectifs et socio-cognitifs abondants. Au mieux, nous pouvons dire que pour les participants actifs du forum (soit 9% des élèves), la conscience d'appartenance à une communauté a émergé à travers les rites d'interaction observés dans les fils de discussion. Les rites sont composés d'échanges socio-affectifs (politesse, échanges réparateurs). Ils sont la « connexion de base » (Lafferière, 2006) aux échanges socio-cognitifs. Ces échanges observés sont surtout basés sur l'entraide afin de dépasser les problèmes rencontrés (les problèmes techniques ont été cités par 25% des étudiants). Cependant, une grande quantité d'interactions informelles ont eu lieu. C'est peut être la raison pour laquelle les étudiants ont le sentiment d'appartenance, même loin du CERAM Sophia Antipolis (57%). Finalement, pouvons-nous dire que, parce qu'il est difficile d'identifier clairement la construction d'une identité commune entre les membres, les étudiants n'ont pas constitué une communauté d'apprenants ? Si l'on considère les théories de l'apprentissage social ré-actualisée dans les propos de Wenger (1998), le fait de participer à une activité commune ne serait-il pas un facteur d'apprentissage en lui-même ? (47% précisent avoir plus appris en faisant un

cours en ligne que le contenu du cours). Les apprentissages spontanés que les étudiants citent (à partir de la question ouverte : Qu'avez-vous appris qui vous a le plus marqué ?) sont « J'ai appris que les cours ne sont pas suffisants sans la pratique, J'ai appris à gérer mes priorités, gérer le conflit et s'imposer en douceur « . Autant de compétences transversales que les étudiants doivent acquérir pour être un futur chef d'entreprise (voir l'analyse dans la section 6.2.4.2).

La mise en perspective de ces résultats dans l'esquisse topologique nous permet-elle de répondre plus clairement à notre question sur la construction identitaire de notre collectif en ligne ?

7.3 Esquisse de l'Espace Stage

Nous avons souhaité revenir sur l'esquisse topologique et le plan géométrique dessinés dans la section 4.3.2 car ceux-ci nous permettent de formaliser toutes les données collectées et de faire clairement apparaître le paradoxe des communautés d'apprenants.

L'esquisse du dispositif Espace Stage est représentée dans la figure 7.4. Nous avons ajouté les échanges informels, c'est à dire ceux qui se sont déroulés entre élèves, hors dispositif du cours (sur des outils de communication informatisés type Chat MSN et téléphone). Ces données informelles sont calculées à partir des estimations des étudiants dans le questionnaire en ligne. Les élèves ont bien compris que le processus de communication, lorsqu'il est institutionnel ou dirigé par un enseignant, se donne toujours pour mission d'exercer un contrôle. Le processus de réification est ainsi existant mais souvent non observable dans notre étude de terrain. Peu de

situations de formation en ligne permettent d'ailleurs d'obtenir l'intégralité des échanges : de nombreuses communications se passent également par téléphone ou sur des chats non institutionnels du type MSN. Tout comme en face à face d'ailleurs (les échanges à la machine à café dans un milieu éducatif ou professionnel sont souvent riches en interactions socio-affectives mais aussi socio-cognitifs). L'esquisse se modifie ainsi pour accueillir ces échanges informels qui n'avaient pas été mesurés auparavant (dans la première topologie, seuls les échanges tuteurs/élèves étaient visibles) selon les différents lieux d'interactions (face à face ou virtuel).

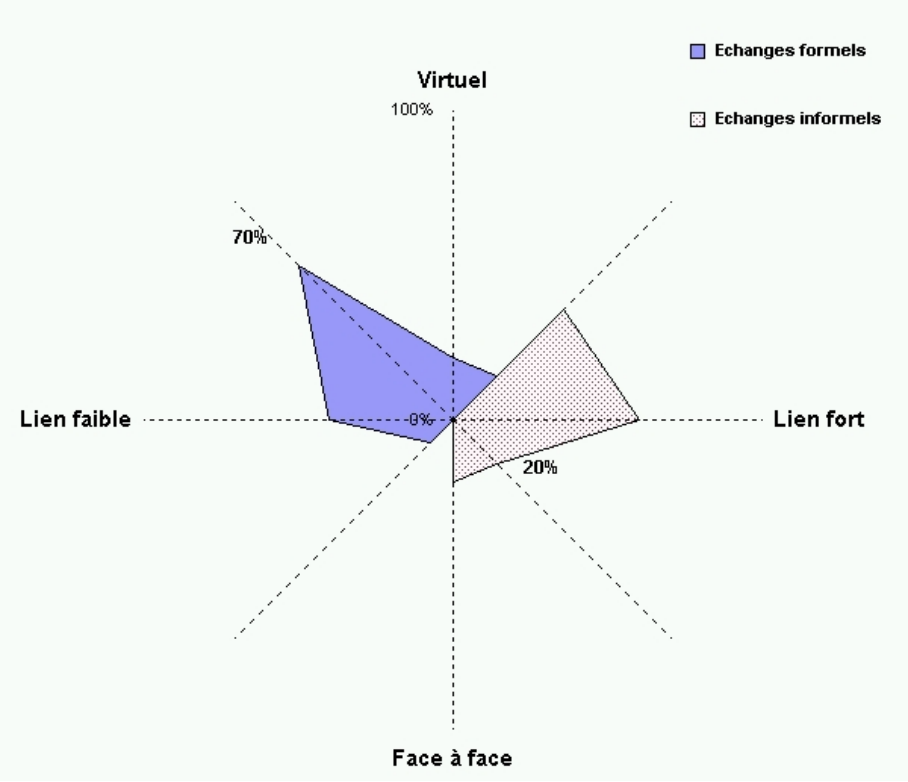


FIG. 7.4: Topologie des échanges de l'espace Stage 2006

Mais cette esquisse nous semble encore insuffisante pour pouvoir comprendre les tensions qui se sont déroulées au sein de notre dispositif, constitutives d'éventuelles constructions identitaires de la communauté d'ap-

prenants. Nous devons, d'un point de vue plus micro que lors des précédentes esquisses, nous recentrer sur le monde virtuel et la nature des échanges qui s'y sont déroulées. Nous devons recontextualiser les processus de réification et de participation analysés dans la section précédente pour clarifier le développement culturel de la communauté d'apprenants.

L'intérêt de la mise en perspective de la dialectique participation - réification dans l'esquisse est qu'elle permet de rendre compte du processus dynamique du développement d'une communauté intégrant l'environnement des échanges informels qui faisait défaut à la première esquisse. La structuration de la communauté s'avère être un phénomène plus complexe que celui suggéré par le modèle du cycle de vie de Mc Dermott (2000). Elle semble en effet générée par des tensions et suit un processus dialectique. Nous nous focalisons sur les tensions et les déséquilibres observés dans l'étude du terrain. Nous introduisons notamment les deux états associés au processus de réification : la réification formelle, (messages ou productions écrits au sein du dispositif d'apprentissage), et la réification informelle (hors du dispositif d'apprentissage). Cette analyse permet ainsi de recontextualiser la place des échanges observables ou invisibles aux yeux des enseignants, et mettre à jour le paradoxe des communautés d'apprenants.

Le nouveau plan géométrique intégre les deux états de la réification à l'environnement : lieu virtuel-lien social fort. En effet, c'est là que la construction de l'identité d'une communauté en ligne est optimisée puisqu'il y existe des liens forts entre les participants. Encore faut-il que ceux-ci soient en tension équilibrée avec le processus de réification formel (donc observable aux yeux de tous les membres). En effet, si les échanges, pro-

ductions ou écrits ne sont pas mutualités dans un espace commun sur Internet, la construction identitaire de la communauté par les membres sera plus disparate, voire improbable. N'oublions pas que le répertoire partagé est une des conditions d'existence de la communauté pour Benghozi et al (2001). Il semble en effet que le besoin de réification formel soit plus important en ligne qu'en face à face car la distance crée une rupture physique qui rend impossible la diffusion des échanges par bouche à oreille par exemple. Dans la figure 7.5, on note la tension qui s'équilibre entre la réification formelle et la participation comme processus de construction de l'identité d'une communauté d'apprenants. Cette tension n'est pas toujours équilibrée. Beaucoup de réification et peu de participation par exemple (seules quelques personnes sont actives sur des forums et mettent de nombreuses productions en ligne mais il n'y aura pas émergence d'une identité collective, tout au plus une microscopique-culture).

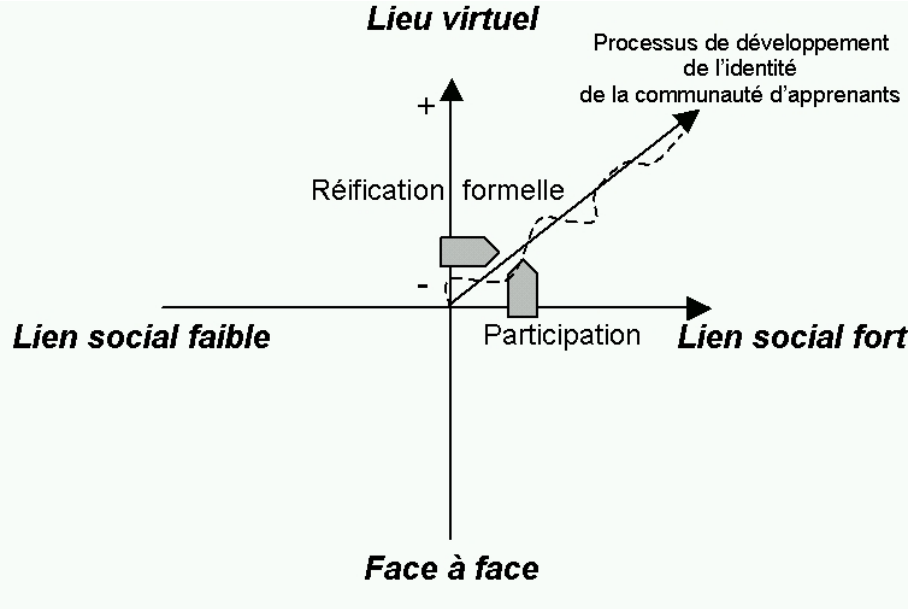


FIG. 7.5: Plan géometrique de l'esquisse 2

A l'inverse, si l'enseignant observe sur les outils formels, comme c'est le cas pour le dispositif « Espace Stage » au CERAM Sophia Antipolis, des échanges essentiellement constitués de lien faible, et une minorité de liens forts réifiés (27%) alors le collectif ne se sera pas cristallisé en une communauté mais plutôt en plusieurs sous réseaux d'apprenants dont les liens forts sont en cours de construction. Si l'enseignant n'a pas connaissance des activités informelles des étudiants, alors il pourra penser, à tort, que le sentiment d'appartenance communautaire a diminué en ligne.

La topologie de l'espace stage est présentée dans la figure 7.6.

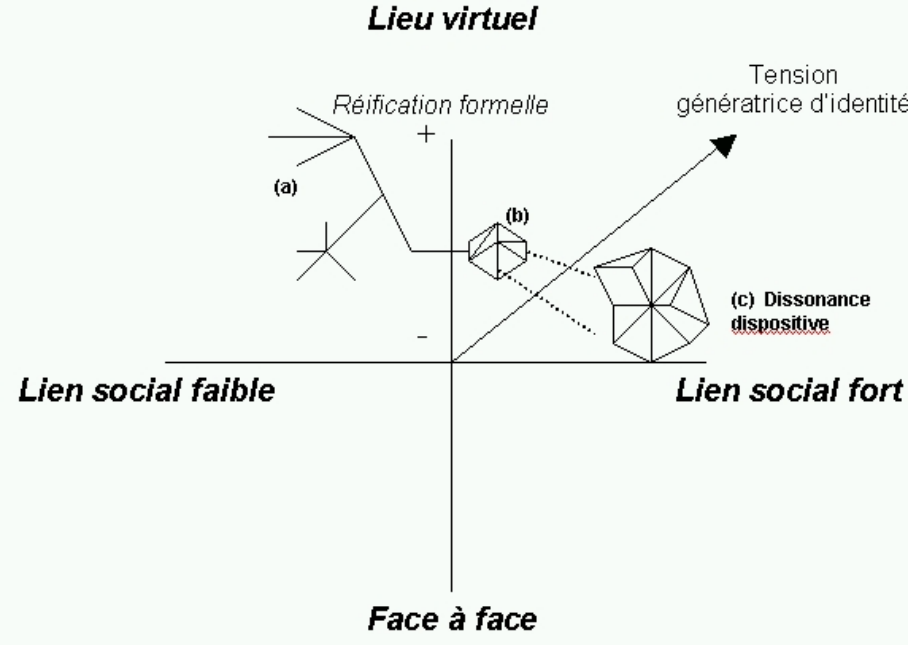


FIG. 7.6: Esquisse du dispositif Espace Stage

– (a) : Espace de signification formel composé de liens faibles. Il constitue le réseau d'apprenants (échanges majoritaires observés au sein du dispositif, soit 73% des messages).
– (b) : Espace de signification formel composé de liens forts. Communauté émergente par des processus de réification écrits et officiels,

au sein de la plate-forme (27%). Mais peu de participation. Le taux de participaton aux forums et aux chat est de 10%, et les interactions collectées sur la plate-forme représenteraient environ 24% du total des échanges. On peut donc penser qu'il y a un déséquilibre, et que la construction identitaire en est à ses premisses. Sans plus de réification sur les forums du cours, la communauté d'apprenants n'évoluera pas jusqu'à construire une « micro-culture » en ligne.

– (c) : Espace de signification informel et parallèle. Réification écrite peu importante dans le cadre du cours (MSN et téléphone) mais forte participation et lien social fort (plus de 70% n'ont pas perdu le lien avec leurs collègues). On peut donc également penser qu'il y a un déséquilibre.

Ces déséquilibres constituent la dissonance dispositive de l'Espace Stage. C'est en effet le paradoxe des communautés d'apprenants : une communauté émerge de l'activité de ses membres, or, dans une communauté d'apprenants, c'est l'enseignant qui crée l'environnement intentionnellement. D'où l'apparition d'une communauté auto-organisatrice, mais parallèle, hors du dispositif.

Tous les processus à l'œuvre dans la construction identitaire sont cependant complexes. Notre recherche comporte de nombreuses limites, tant sur le dispositif que sur son évaluation.

7.4 Limites de notre recherche

Les limites de notre recherche sont de trois ordres. Elles concernent le dispositif mis en place, son évaluation et la traçabilité de la dynamique

des échanges.

Concernant le dispositif que nous avons mis en œuvre, nous observons qu'il n'y a pas d'activités pédagogiques centrées sur la collaboration, ou du travail collectif intentionnellement initié par l'enseignant. De ce fait, les échanges sont plutôt de nature informationnels et orientés vers des liens faibles (le dispositif est composé de deux cours en ligne favorisant l'auto formation, et d'une activité de suivi de stage à distance qui est plus orientée élève-tuteur que élèves-élèves). C'est pourquoi, sans doute, tous nos résultats sont orientés vers ces conclusions (liens plutôt faibles au sein du dispositif dans la relation tuteur-élève, liens forts entre les élèves hors du dispositif). La situation que nous avons analysée est donc un cas particulier : il s'agit d'une situation où l'apprentissage collectif n'est pas un des objectifs pédagogiques clairement définis (la raison de la part des enseignants est essentiellement l'appréhension de gérer des grands groupes à distance et du travail collectif fort consommateur en tutorat et en accompagnement). Ce que nous pouvons tirer comme conclusion, toutefois, est l'importance de la conception d'activités d'apprentissage favorisant les tâches collectives, si le souhait est de favoriser l'émergence de communautés d'apprenants. Donc le rôle primordial de l'enseignant ou du concepteur du cours dans la phase de préparation du dispositif.

Une deuxième limite concerne l'évaluation du dispositif. Bien que nous ayons mis à jour des données qui sont cohérentes avec le type de dispositif qui a été construit, nous pensons toutefois que l'analyse des discours est un exercice difficile car subjectif, et que le nombre de messages à traiter est une tâche lourde à réaliser seul. Les données que nous avons recueillies sont sans doute encore à exploiter, et il serait à l'avenir pertinent de les

analyser à plusieurs, et dans plusieurs laboratoires de recherche (en Sociologie et en Sciences de l'Information et de la Communication). L'analyse lexicale du logiciel Sphinx étant limitée, il serait également opportun de travailler avec un logiciel spécialisé dans le traitement des données qualitatives sur les forums (comme l'outil sur lequel travaille actuellement Sebastien Georges, chercheur à l'université de Lyon).

Une dernière limite à notre analyse concerne le fait qu'elle ne prend pas en compte clairement la dynamique des messages des forums dans le temps. La comparaison des dispositifs entre 2005 et 2006 a été abordée tout au long de l'étude des résultats, mais n'a pas fait l'objet d'une étude détaillée. En effet, le manque de temps ne nous a pas permis de concrétiser cette analyse. Il est toutefois à noter que cette dynamique entre deux années n'aurait pas apporté de réflexions supplémentaires sur la construction identitaire car les phénomènes observés ont été similaires (En revanche, elle aurait sans doute conforté les résultats). Notons que la particularité des communautés d'apprenants est que celles-ci sont initiées par l'enseignant selon les dates des programmes scolaires. L'évolution de l'identité de cette communauté est sans doute un peu biaisée par cette contrainte, car nous avons observé que les étudiants se connectent pour presque 50% d'entre eux aux dates limites des activités en ligne. Le modèle de cycle de vie n'est pas adapté à une communauté d'apprenants.

Toutes ces limites nous permettent d'ouvrir nos horizons de recherche à d'autres perspectives. Comment gérer les contraintes des communautés d'apprenants, quels facteurs seraient incitatifs de l'émergence des communautés, en tenant compte de toutes les contraintes citées précédemment ?

CHAPITRE 8

COMMENT GÉRER LE PARADOXE DES COMMUNAUTÉS D'APPRENANTS ?

Par delà l'idée de communauté, un concept pertinent à convoquer ici pourrait être celui de collectif de travail. (Baron & Bruillard, 2006, page 193)

Sommaire

8.1 Auto-organisées dans un environnement artificiel . . . 330

8.1.1 Réseau et Communauté 330

8.1.2 Privé *versus* Public 332

8.1.3 Contrôle *versus* Lâcher-prise 334

8.2 Favoriser les échanges socio-cognitifs 335

8.2.1 Des situations didactiques conflictuelles 335

8.2.2 L'entraide 338

8.2.3 Un environnement authentique 341

8.2.4 La place des outils 343

8.1 Auto-organisées dans un environnement artificiel

8.1.1 Réseau et Communauté

Selon la littérature, l'identité de la communauté émerge de liens socio-affectifs forts, de partage de valeurs (Zarifian, 1996) ou de négociation de sens (Wenger, 1998), donc d'une micro culture (Audran et Daele, 2006). Dans la figure 8.1, une communauté peut être représentée comme la continuation d'un réseau. Elle est en réalité une sous-partie du réseau. Les liens sociaux seraient ainsi plus faibles dans les réseaux que les communautés car il y s'agit essentiellement de faire circuler l'information (Ferrary et Pesqueux, 2004, page 165).

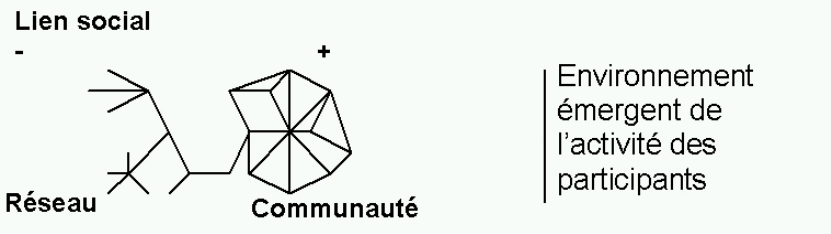


FIG. 8.1: Émergence des communautés

En revanche, la caractéristique essentielle d'une communauté serait « *la force du lien social qui unit ses membres qui ont un centre d'intérêt partagé* » (Henri et Pudelko, 2006, page 107). Ferrary et Pesqueux (2004), qui se sont intéressés à la dynamique des réseaux sociaux sur Internet, précisent que les liens forts[1] sont une des conditions d'existence de la communauté.

« *Les liens sociaux forts sont le ferment d'un groupe social por-*

[1]Rappelons que les liens sociaux forts correspondent à des relations sociales fréquentes, durables, interpersonnelles avec un engagement émotionnel fort.

teur d'une identité forte car la multiplicité des échanges sociaux est la condition de l'émergence d'une identité sociale. L'existence de ces liens favorise l'existence de cliques et de communautés qui sont des groupes sociaux dont les membres sont unis par des échanges sociaux nombreux. (Ferrary & Pesqueux, 2004, page 164) »

C'est aussi ce que Anis (1998) appelle les « usages horizontaux de discussion » au sein des listes de discussions étudiées. A l'inverse, les liens faibles (vertical informationnel pour Anis, 1998), correspondent à de l'échange d'informations (par exemple un message envoyé à une liste de diffusion). Il convient d'ajouter qu'en réalité (voir les résultats de l'étude de terrain dans la section 6.3), il n'est pas facile de départager le type de lien social qui est vécu par les membres. Ceci implique que les frontières entres toutes les structures sociales en ligne ne sont jamais clairement définies. La sociologie des réseaux sociaux met en évidence la transitivité des liens sociaux, ce qui explique la dynamique de ces liens. En effet, la nature du lien social (fort, faible, virtuel) n'est pas figée et la densité évolue dans le temps au gré des circonstances, des centres d'intérêt (Ferrary et Pesqueux, 2004).

« *La réalité sociale est une alternance de liens forts et de liens faibles qui, à un niveau plus général, fait apparaître la société dans son ensemble comme étant composée d'une multitude de communautés unis par des liens forts et plus ou moins reliées par des liens faibles. (Ferrary & Pesqueux, 2004, page 169)* »

Le maillage social tend à constamment varier. Les réseaux peuvent ainsi se transformer en communauté et vice versa, disparaître, re-émerger selon les circonstances et les pratiques des acteurs. Cette transformation peut être temporaire ou vécue par certains membres actifs.

Au delà de cette dynamique, il est important de souligner les caractéristiques spécifiques des communautés dans un contexte éducatif (figure refchampi3.

8.1.2 Privé *versus* Public

Si la communauté émerge des interactions et des actions des membres (Wenger, 1998), alors le professeur-tuteur doit rester dans l'ombre du dispositif pour que les interactions soient initiées entre étudiants.

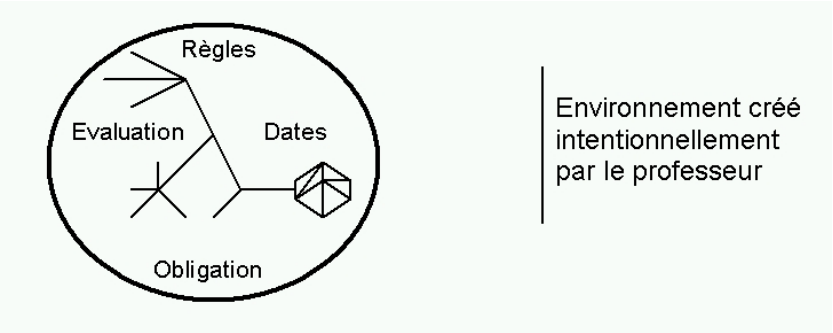


FIG. 8.2: Émergence des communautés d'apprenants

Le professeur n'étant pas présent physiquement, il doit remplacer son charisme par des situations pédagogiques qui encouragent l'interaction entre apprenants. Il doit préparer et mettre en place un environnement d'apprentissage composé de règles strictes afin d'encourager les échanges (signifié par le cercle qui entoure la communauté d'apprenants potentielle, le dispositif) (figure 8.2). Sans ses règles strictes, l'interaction n'a pas lieu. Cette obligation de participation peut toutefois entraver à l'émergence d'une communauté par les apprenants. Le processus de participation spontané par les apprenants peut être alors redirigé vers des outils non contrôlés, comme les chats et téléphone. Autant d'outils de communi-

cation à caractère « privé », au dépit des outils de communications publics et officiels (forums, répertoires de cours etc.).

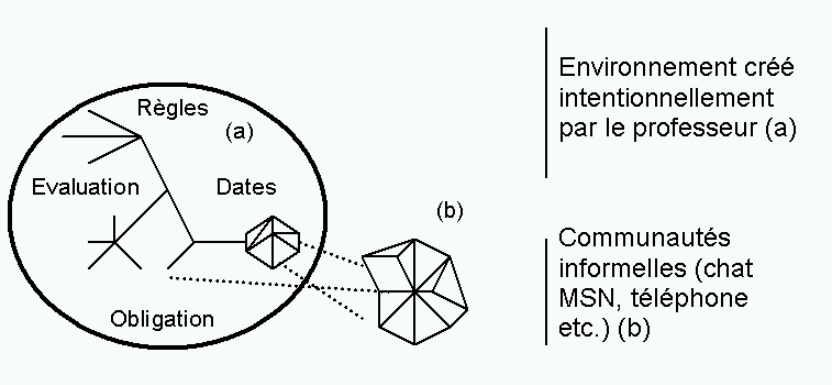


FIG. 8.3: Paradoxe des communautés d'apprenants

En effet, un dispositif en ligne favorisant l'émergence de communautés est construit de règles, de dates limites et d'évaluations. Cependant toutes ces mesures contribuent à la création d'un environnement d'apprentissage artificiel, ou peu « authentique » (Brown, 1993). Ceci est la raison pour laquelle les étudiants (de notre étude) ont majoritairement socialisé par téléphone (42%), MSN (39%), et 20% se sont retrouvés régulièrement sur Paris, en face à face (figure 8.3, espace (b)). Rappelons que lors d'un sondage réalisé auprès des étudiants de l'école (138 répondants), 40% précisent qu'ils ne communiquent pas plus sur les forums de la plate-forme car ils sont publics et contrôlés, peu séduisants (37% des réponses) et pas pratique (20% des réponses). Dans la question ouverte (« *Pourquoi ne pas utiliser plus les outils de la plate-forme* », les raisons sont : « *pas le temps, pas le but de la plate forme, otre choz a faire etc., lié au cours, pas à la mode* »

Ces interactions informelles sont essentiellement des échanges socio-affectifs. Or paradoxalement pour l'enseignant tuteur, ce sont ces échanges qui sont souvent des « connexions de base » essentielles à des débats socio-

cognitifs (voir la figure 5.1). Dans l'aspect culturel des communautés d'apprenants, le privé et le public doivent ainsi être appréhendés comme les deux dimensions d'une même réalité. La messagerie électronique, les forums et les chats apparaissent en effet, comme des dispositifs socio-techniques de médiation entre un espace privé (mêmeté) et public (altérité), ouvert alors sur son environnement.

8.1.3 Contrôle *versus* Lâcher-prise

Le défi consiste en la création intentionnelle des activités d'apprentissage par l'enseignant qui favoriserait l'émergence spontanée des communautés d'apprenants. Ceci implique de créer des scénarios ou des ingénieries pédagogiques centrés sur des tâches collaboratives entre élèves, intégrer des dates butoirs et des règles très précises sans lesquelles l'interaction n'aurait pas lieu. La « fonction cognitive » est ainsi importante, au delà de la « fonction relationnelle » (Barbier, 1996, pages 7-16)[2].

Mais quel est l'équilibre entre le caractère formel des activités en ligne planifiées par l'enseignant qui exerce un contrôle, et le lâcher-prise nécessaire à l'appropriation des élèves d'un travail qui est le leur, et donc à l'émergence d'une communauté auto-éco organisée (Morin, 1999, page 43) ? Ceci constitue le paradoxe que nous inscrivons dans la différence entre la communauté vivante (auto-organisatrice) et la création des situations pédagogiques artificielles ou artefact (organisée par l'enseignant)[3].

[2]Les fonctions tutoriales décrites par Barbier (1996, pages 7-16) sont la fonction cognitive, (d'aide à l'apprentissage, organisation du temps, méthodologie du travail), la fonction relationnelle (vécu, intégration), la fonction gestionnaire (gestion des rapports, notation, la fonction d'aide technique.

[3]Ce type de paradoxe est emprunt à Von Neumann (1966), repris par Morin (1999) appliqué aux systèmes complexes : le paradoxe est inscrit dans la différence entre la machine vivante (auto-organisatrice) et la machine artefact (organisée, constituée d'éléments

En effet, d'un coté, le dispositif formalisé et formalisant peut diminuer la créativité et l'appropriation des apprentissages, et de l'autre, le lâcher-prise comporte au moins deux risques : - seuls les plus avantagés réussissent. - le manque de cadre régulateur et normatif peut induire l'apprenant en erreur par rapport aux attentes de l'enseignant. Si le cadre est trop ou pas assez normatif, les dissonances dispositives seront renforcées. Cela demande une gestion de l'imprévisible car l'étudiant se trouve dans mauvaise posture d'apprenant.

On peut ainsi se demander quels facteurs favorisent l'équilibre du cadre normatif/lâcher-prise, quels facteurs encouragent l'émergence de communautés spontanées, ou semi-spontanés dans un contexte éducatif. Comment améliorer la participation et les échanges socio-cognitifs *sur* le contenu du cours, *dans* l'environnement formel d'un cours en ligne. Voici quelques pistes de réflexion.

8.2 Favoriser les échanges socio-cognitifs

Au delà de la forme de collectif qui émerge en ligne, il est important de se recentrer sur les tâches collectives et les facteurs qui favorisent les débats socio-cognitifs qui peuvent se dérouler dans le cadre du dispositif.

8.2.1 Des situations didactiques conflictuelles

Suite aux diverses expériences menées au CERAM Sophia Antipolis, nous proposons quelques facteurs incitatifs à la participation des étudiants

extrêmement fiables mais dont la fiabilité de l'ensemble n'est pas garantit). Selon lui, la machine vivante s'auto-régule (par exemple l'organisme reste identique, car ce ne sont que ces composants qui se renouvelent (molécules)).

sur les forums, comme la mise en place de débats situés (dans l'actualité), des controverses, des situations problématiques et/ou des situations pédagogiques complexes qui impliquent l'ensemble des participants. Ceci n'est pas un fait nouveau, il s'agit du même phénomène en face à face : des étrangers ne vont pas communiquer ensemble sauf si un événement imprévu les affectent tous et leur donne l'occasion de communiquer (par exemple une situation climatique extrême). Ces facteurs externes peuvent ainsi provoquer des interactions entre les étudiants auxquelles les professeurs tuteurs sont largement absents. Quels facteurs marchent le mieux ? Quel type d'actions favorisent les interactions et les apprentissages ? Il est préférable de centrer les actions vers le contenu du cours et non pas vers des problèmes techniques comme cela a été le cas au CERAM Sophia Antipolis car ils provoquent de nombreuses frustrations. Les facteurs doivent provoquer des conflits socio-cognitifs positifs. Ceux-ci peuvent en effet favoriser l'émergence de communautés d'apprenants authentiques car ils sont investis des acteurs et de leur action.

Etudiant des situations de jeux en équipes, Johsua et Dupin (1993, page 313) ont distingué quatre situations didactiques sources de conflit socio-cognitif :

- « *Le conflit est dû au fait que l'équipe est confrontée à l'échec d'une stratégie sur le terrain* ». Il y a dès lors une possible désorganisation de l'équipe, un problème au niveau de la coopération. Confrontée au caractère inopérant de sa stratégie, l'équipe est amenée à reconsidérer la situation et à élaborer d'autres démarches afin de palier à ses déficiences.
- « *Le conflit est dû à la confrontation de réponses divergentes qui expriment*

des centrations de points de vue opposés ». Au cours de l'action, les élèves ont un avis divergeant quant au choix d'une stratégie. Un ou plusieurs élèves vont alors se décentrer de leur propre point de vue et prendre en compte l'avis d'un tiers.

– « *Le conflit est dû à une remise en question dans une situation de marquage social* ». Il s'agit d'une remise en question de ses propres représentations sociales, suite à l'adoption d'une stratégie en contradiction avec ce qu'il possédait.
– « *Le conflit est dû à la communication dans le jeu de codage/décodage d'une équipe à l'autre* ». Ici, le conflit est provoqué par le décodage d'une verbalisation d'une stratégie effectuée par un tiers.

Le concept de conflit socio-cognitif demeure très pertinent dans de nombreuses situations d'apprentissage collectif, puisqu'il se réfère à un phénomène où l'élève dépasse un conflit (par rapport à une notion apprise antérieurement) ou un obstacle généré par une situation sociale.

A ces situations nous pouvons ajouter, dans un contexte à distance, de la compétition entre les groupes d'étudiants pour encourager la solidarité qui agit comme stimulus à l'interaction et des problèmes qui nécessitent l'action de tous les membres du groupe (ceci favorise l'entraide qui peut être un composant essentiel de l'émergence de communautés d'apprenants).

Toutes ces situations font partie de l'environnement d'apprentissage maximaliste de Tardif (2002, page 23). En effet, cet environnement favorise l'apprentissage à partir de problèmes, de projets, de questions et d'enquêtes car la contextualisation des apprentissages est considérée comme une condition *sine qua non*. Par opposition à l'environnement minimaliste,

où les savoirs sont considérés comme des objets à travers des exercices et de leçons. Le rôle de l'entraide et du tutorat entre les pairs est notamment primordial si l'on souhaite créer un dispositif favorisant l'émergence de la communauté.

8.2.2 L'entraide

L'apport des relations interpersonnelles entre pairs sur l'apprentissage à distance a très peu été étudié (Pineau, 2000). Or, on peut penser que les réseaux d'entraide (Foucault et al., 2002, Bothorel et Marquois, 2006), suscités par les technologies informatiques en réseau, peuvent avoir des effets bénéfiques sur les apprentissages entre élèves.

L'échange entre pairs est primordial du point de vue motivationnel et de l'entraide. Bruner (1995) souligne l'importance de l'élaboration d'un processus d'étayage[4] dans l'action d'accompagnement du tuteur en tant qu'action intersubjective. La particularité, dans le cas des communautés, est que le tuteur est un élève.

L'entraide mutuelle qui s'installe à l'intérieur d'une communauté d'apprenants présente de nombreux avantages. Brown et Campione (1995) proposent un exemple concret d'organisation d'une communauté d'apprentissage au sein d'une classe, à travers la méthode du puzzle.

> « *Les deux formes principales d'apprentissage coopératif utilisées pour y parvenir sont la méthode de puzzle et l'enseignement réciproque. Des thèmes du programme scolaire sont donnés aux élèves*

[4]Selon Bruner, le processus d'étayage implique six fonctions interactives : 1. L'enrôlement ; 2. La réduction des degrés de liberté ; 3. Le maintien de l'orientation ; 4. La signalisation des caractéristiques déterminantes ; 5. Le contrôle de la frustration ; 6. La démonstration ou présentation de modèles.

(par exemple l'évolution des populations), chacun de ces thèmes étant divisé en cinq sujets (populations éteintes, en danger, artificielles, assistées et urbanisées). Les élèves forment cinq groupes de recherche, chargé chacun de l'une des subdivisions. Ces groupes de recherche préparent des matériels didactiques en ayant recours à la technologie informatique de pointe. Puis, à l'aide de la méthode puzzle, les élèves se réunissent en groupes d'apprentissage dans lesquels chaque élève est expert dans l'un des cinq sujets, détenant ainsi un cinquième des informations. Chaque cinquième doit être combiné aux quatre cinquièmes restants pour former une unité complète d'où le terme de « puzzle ». Le meneur du débat est choisi dès lors en fonction de la compétence et non pas du hasard comme c'était le cas à l'origine dans le travail d'enseignement réciproque. Tous les enfants d'un même groupe de travail sont des spécialistes d'une partie donnée du matériel, l'enseignent aux autres et préparent des questions en vue du test auquel ils seront tous soumis sur le sujet dans son ensemble. (A. Brown & Campione, 1995, page 19). »

A travers les travaux de groupes, des collectifs d'apprenants semblent émerger sous une forme particulière, celle des réseaux d'entraide générés uniquement entre élèves. L'analyse des interactions entre apprenants au CERAM Sophia Antipolis (via les messages laissées sur les forums de discussion) a confirmé l'existence de pratiques d'échanges qui relèvent de l'entraide, soit pour compenser le sentiment d'isolement et le manque de réactivité et/ou de disponibilité des tuteurs, soit pour faire face à une situation problème qui est apparue. L'analyse de ces messages peut être très riche et mettre en évidence différents types de relations décrivant les ac-

tivités de type communautaires. Les réseaux d'entraide sont ainsi le reflet d'interactions entre apprenants, interactions suscitées par un besoin de soutien. Ils se matérialisent par des échanges de conseils, mais aussi, plus simplement, des discussions. Ces réseaux très informels peuvent avoir une durée de vie très brève ou au contraire, se cristalliser en communautés plus structurées et plus stables (Bothorel et Marquois, 2006).

Ce type d'activité peut être perçu par les étudiants comme le rôle de l'enseignant ou du tuteur. La transition vers du tutorat par les pairs doit être incorporée au dispositif. Si l'on poursuit notre logique, les apprenants pourraient apprendre les uns des autres, et la communauté d'apprenants pourrait se consolider, voire devenir une communauté de pratique. Ceci est un bon exemple de la fluidité des structures sociales et de la transitivité des liens technologiques. Cependant ce scénario doit être considéré comme emprunt d'idéaux. En règle générale, dans une situation pédagogique, un équilibre doit être trouvé entre le dispositif de l'enseignant et l'implication de l'élève. Le dispositif en ligne est un artefact, tout comme la situation de classe. La communauté qui émerge d'un cours en ligne aura toujours un coté artificiel. Le rôle de l'enseignant est cependant de favoriser un environnement d'apprentissage le plus authentique possible, pour arriver à une approximation la plus proche de l'interaction spontanée.

Le tutorat entre pairs au delà de ses avantages pédagogiques indéniables, peut aussi répondre à une réalité économique. Lorsque le scénario de cours introduit des éléments d'interaction entre les personnes, et spécialement lorsqu'il favorise l'interaction entre les apprenants, il diminue la demande en soutien pédagogique en même temps qu'il augmente la motivation par le jeu social. Cela ne peut se faire n'importe comment et

demeure à la fois fragile et non généralisable. Mais lorsque cela réussit, il devient possible de renouer, par-delà la massification de l'université, conséquence de l'industrialisation, avec les modèles d'interaction riches pratiqués autrefois lorsqu'on n'avait que quelques dizaines d'apprenants à former. Les enseignants, à travers l'utilisation des TIC peuvent transformer la masse de l'auditoire en un réseau ou une communauté de personnes, rendant ainsi aux étudiants leur personnalité d'interlocuteurs et par là une motivation d'apprendre à travers un échange avec autrui.

8.2.3 Un environnement authentique

Un environnement authentique pourrait se situer dans la perspective de l'apprentissage situé (défini dans la section 3.3.2.1). En effet, Tardif (1998) précise que les TIC offrent des possibilités exceptionnelles d'introduire en classes des apprentissages situés à travers la communauté d'apprentissage ou la communauté de pratique. Dans ces communautés, les élèves apprennent les uns des autres et construisent ensemble des connaissances en se regroupant avec ceux qui ont des centres d'intérêt et des préoccupations identiques.

Jerman (1996) souligne qu'un bon environnement d'apprentissage est un environnement qui permet à l'apprenant d'entrer dans une communauté d'experts qui le guident et le conseillent. Ainsi les compétences acquises par les apprenants dans une situation d'apprentissage englobent non seulement les savoirs et savoirs-faire, mais aussi les démarches de production et de mobilisation de ces savoirs en interaction avec les aspects matériels et socioculturels de la situation. C'est-à-dire, il faut que l'apprentissage s'inscrive dans un contexte pour que l'apprenant puisse lui donner

un sens.

Les communautés dont les agents sont situés (Wenger, 1998) sont les communautés de pratique.

> « *Les communautés de pratiques sont constituées d'agents situés, notamment dans une même organisation, et appartenant au même métier. (Wenger, 1998, page 11)* »

La solution serait-elle de faire évoluer une communauté d'apprenants, réunie par l'enseignant selon un contexte précis, vers une communauté de pratique ? Une idée serait de mettre en contexte l'apprentissage selon les centres d'intérêts professionnels des étudiants, ou plutôt selon leurs futures carrières (par exemple, une communauté finance, une communauté marketing, RH etc.). L'avantage, en plus du fait d'être située dans une pratique, est que la communauté peut dépasser le cadre d'un cours et perdurer à plus long terme. Une des contraintes vécues dans les communautés d'apprenants (la durée de sa vie est conditionné par les programmes scolaires) pourrait ainsi être levée. Qu'elles soient formelles ou pas, elles pourraient s'auto-organisées et ses membres pourraient être recrutés par cooptation, comme dans les communautés de pratique (Wenger et Snyder, 2000). Si la perspective de l'apprentissage situé peut être une solution, en revanche, cela ne peut pas être une condition suffisante pour l'émergence d'une communauté d'apprenants. En effet, le dispositif Espace STAGE au CERAM Sophia Antipolis était bien situé dans la pratique et un environnement professionel. En revanche, nous n'avons pas organisé intentionnellement de tâches collectives, requises ou obligatoires. D'où le peu de participation au répertoire commun qui a été mis en place (le wiki, deux blogs et les forums). Il y avait d'ailleurs trop d'outils (les étudiants, dans une

question ouverte, précisent qu'il vaut mieux un bon outil que plusieurs). Quelle place l'outil pourrait-il avoir pour le développement de situations d'apprentissage dans la perpective de l'apprentissage situé et social.

8.2.4 La place des outils

Les outils peuvent avoir une place importante dans la mise en œuvre de communautés d'apprenants ou de pratiques. En effet, ils peuvent influencer les pratiques sociales. Un exemple ? Les sites de mise en réseau (ou réseautage, Dumas, 2002) dont l'objectif est de faciliter la connexion entre les membres. Ils proposent des fonctionnalités de mise à jour des profils avec envoi automatique de messages éléctroniques (ex. Viaduc, LinkIn), ils offrent la possibilité de créer une communauté d'amis, de collègues en quelques clics. Les membres des réseaux ou des communautés sont visibles dans un repertoire partagé. Le sentiment d'appartenance est concret, visible. Les processus de réification et de participation sont très présents. Tout comme dans les sites publics que sont les Wiki. Ces sites de collaboration fédèrent les internautes sur des thèmes, un travail ou un projet. Aujourd'hui le succès de Wikipédia est incontesté. Mais la particularité est qu'au delà de la mise en ligne d'articles, qui est avant tout une démarche individuelle peu interactive, des communautés s'institutionnalisent et se rencontrent virtuellement ou en face à face. Ceci est au départ dû aux fonctionnalités de l'outil qui rend les actes de publication possible sans être développeur de site ou informaticien. Sans les technologies numériques, les interactions se déroulent par le téléphone ou le courrier, ce qui est plus limité à distance. On peut ainsi considérer le lien électronique comme un lien de « communalisation » (Weber, 1964, page 352).

> « *Le lien électronique constitue le nécessaire lien faible du processus d'apprentissage social qui permet la construction et la pérennisation de liens sociaux forts dans la réalité virtuelle et /ou la réalité physique.* »

Pour revenir aux communautés virtuelles d'apprenants, l'intégration d'outils communautaires dans les campus virtuels pourrait offrir la possibilité aux étudiants de gérer eux-même des communautés d'intérêts et de pratique professionnelles. L'outil est alors une condition nécessaire au développement communautaire (comme la réification écrite et le répertoire partagé sont une des conditions de l'existence des communautés de pratiques), mais il n'est pas suffisant. Le CERAM Sophia Antipolis en collaboration avec Dokeos, est en train de développer ce type d'outils qui est encore peu intégré aux campus virtuels et aux plate-formes d'enseignement. Le rôle de l'enseignant-tuteur doit ainsi être redéfini : Doit-il, par exemple, lancer une communauté de pratique, ou réguler l'activité de participation avec des notes et des évaluations ?

Conclusion

Nous avions annoncé dans l'introduction à ce travail que celui-ci tenterait d'apporter les éléments de réponse aux questions suivantes :

- Comment favoriser l'apprentissage social grâce à l'utilisation des technologies informatiques en réseau ?
- Quelles sont les difficultés que l'enseignant rencontre lorsqu'il doit créer les conditions favorables à l'émergence des communautés d'apprenants ?
- Quelle est la place des échanges socio-affectifs et socio-cognitifs dans les processus d'apprentissage et la construction de l'identité ?
- Quels sont les éléments dans le dispositif de formation qui font sens pour l'apprenant ?

Nous avons, à cette fin, choisi d'aborder ces questions par l'étude du lien social médiatisé (par le lien technologique) qui unit les membres du collectif. Puis nous nous sommes tournés vers la compréhension du *Faire œuvre* qui semble être au coeur des processus d'apprentissage autant individuels que collectifs vécus dans les communautés. Une démarche méthodologique ethnologique a été utilisée pour analyser les rites d'interaction qui traduisent les phénomènes culturels de construction identitaire des communautés. Une esquisse topologique a également été proposée comme modélisation de la dynamique des liens sociaux centrée sur la dialectique participation /réification observée dans de cadre d'actions concrètes (le projet Espace stage).

Dans cette recherche, le paradoxe de l'émergence des communautés d'apprenants à distance a été mis à jour par des dissonances dispositives. Revenons sur l'origine de ce paradoxe.

La proximité physique n'est plus une des seules conditions nécessaires à l'engagement émotionnel et à la socialisation des individus. Une nouvelle génération d'utilisateur est capable de vivre sa socialisation dans un espace virtuel dans lequel le lien technologique peut être « porteur d'engagements émotionnels et de phénomènes sociaux au même titre que la vie sociale traditionnelle » (Ferrary et Pesqueux (2004). Les mêmes structures sociales qui existent dans la réalité physique émergent désormais dans la réalité virtuelle : les réseaux sociaux et les communautés[5]. La différence entre les deux formes structurelles se situe au niveau de la force des liens qui unit les membres. Plus le lien est fort, plus les échanges portent une charge émotionnelle intense. Les échanges en ligne peuvent constituer du lien social fort, et favoriser le développement d'une identité commune, d'une « micro-culture » (Audran et Daele, 2006). Cette micro-culture est le fruit d'un partage de valeurs qui unit les membres. Se cristallise alors une communauté qui émerge des interactions et des actions de ses membres (Wenger, 1998).

Cependant, dans un contexte éducatif, l'émergence des communautés d'apprenants est régulée : l'enseignant crée intentionnellement l'environnement d'apprentissage, cadre formalisant et formatif de la communauté. En effet, la création de la communauté naît de l'intention d'un enseignant de favoriser l'apprentissage par l'action, les projets collaboratifs ou toute pédagogie favorisant la négociation de sens entre les membres. De plus, elle naît, croit et meurt selon les programmes scolaires (Henri et Pudelko, 2006, pages 115). Elle ne peut donc pas être confondue avec les autres com-

[5]Les communautés sont elles-mêmes divisées en 4 types : la communauté d'intérêt ou d'intérêt finalisé, la communauté de pratique et la communauté d'apprenants (Henri et Pudelko, 2006)

munautés (Henri et Pudelko, 2006 ; Brown et al, 1993) car elle répond à des objectifs pédagogiques bien définis dans les programmes, et ne se situe pas forcément dans une pratique située (situated learning), ou un milieu professionnel (communautés de pratique).

La principale difficulté que l'enseignant rencontre lors de la création d'un dispositif favorisant l'émergence de communautés est la suivante : il doit mettre en place des règles d'interaction, des dates limites et des outils d'évaluation. Cependant toutes ces mesures contribuent à la création d'un environnement d'apprentissage peu « authentique » (Brown, 1993). Cette artificialité peut entraver à l'émergence d'une communauté par les apprenants. Le processus de participation spontané par les apprenants peut être alors redirigé vers des outils non contrôlés, comme les chats et téléphone. Autant d'outils de communication à caractère « privé », au dépit des outils de communications publics et officiels (forums, répertoires de cours etc.). Ceci est la raison pour laquelle les étudiants (de notre étude) ont majoritairement socialisé par téléphone, MSN, ou se sont rencontrés sur Paris, tous ces lieux étant des espaces de signification informels.

> « *Les êtres humains n'habitent donc pas seulement dans l'espace physique ou géométrique, ils vivent aussi et simultanément dans des espaces affectifs, esthétiques, sociaux, historiques : des espaces de signification en général. (Serres, 1972, page 151)* »

Nous nous sommes interrogés sur la raison de ce paradoxe : est-ce dû à la nature du dispositif mis en place, ou est-ce la concrétisation de ces nouveaux espaces virtuels de socialisation que nous avons déjà mentionnés ? Si cela est dû au dispositif, comment trouver le bon équilibre pour que la communauté d'apprenants émerge sur un mode « semi-spontanée » ou

du moins dans l'environnement d'apprentissage le plus « authentique » possible ? Suite à nos expériences au CERAM Sophia Antipolis, au sein de notre campus virtuel Webintec, nous avons observé de nombreux déséquilibres qui renforcent le paradoxe : nous les avons appelés des dissonances dispositives. Par exemple, une dissonance apparaît lorsque l'enseignant n'a pas assez planifié d'activités collectives alors qu'il souhaite favoriser une communauté d'apprenants. Or, sans règles et situations didactiques conflictuelles et partagées, les interactions n'ont pas lieu dans le cadre du cours. Elles ont lieu hors du cadre du cours [6]. Elles sont constituées d'échanges socio-affectifs et de rites d'interaction (Goffman, 1974). En revanche, ces dernières ne sont pas réifiés dans le répertoire commun du dispositif en ligne (le processus de réification est informel, donc la tension réification/participation n'est pas équilibrée).

Les nouvelles pistes de réflexion au coeur de notre étude sont :

- Comment atteindre l'équilibre entre le lâcher-prise nécessaire à l'émergence communautaire et le contrôle exercé par l'enseignant ?
- Comment réconcilier le privé et le public, l'information et la formation, le lien faible et le lien fort comme les deux dimensions prioritaires et complémentaires des situations d'apprentissage en ligne favorisant les communautés d'apprenants ?
- Comment éviter des dissonances dispositives trop importantes pour se recentrer sur le coeur des communautés : les tâches collectives orientées vers des débats socio-cognitifs ?

Ceci signifie qu'au delà de la structure émergente, il est important de se recentrer sur les tâches de nature collaboratives, car « *peut-être, sous-estime-*

[6] 76% selon l'estimation des élèves et les calculs basés sur les statistiques de connexion par outil.

t-on la difficulté qu'il y a à travailler de manière productive et à plusieurs, en particulier dans les communautés d'apprentissage formel. » (Baron & Bruillard, 2006, page 193). La dissonance vécue dans notre dispositif souligne l'importance de la planification des tâches par l'enseignant, au delà de son rôle de tuteur-accompagnateur qui semble moins important dans les communautés (le tuteur doit rester dans l'ombre si les interactions ont lieu entre les membres). Les facteurs d'émergence des communautés d'apprenants seraient en effet le tutorat entre pairs qui favorise l'entraide, les travaux de groupes où chaque membre aurait un rôle particulier dans la résolution du problème[7]. Les échanges socio-affectifs pourraient alors à une « connexion de base » (Lafferière, 2006) aux échanges socio-cognitifs qui se situent au sein du dispositif de formation.

Si le dispositif « Espace Stage » n'a pas favorisé une communauté d'apprenants à distance (celle-ci pré-existait, s'est maintenue en ligne, mais ne s'est pas développée grâce au dispositif), nous pouvons toutefois noter que les étudiants ont développé de nombreuses compétences transversales (savoirs-faire et savoir-être) et ont travaillé ensemble (39% de l'échantillon). L'apprentissage situé dans une pratique (stage en entreprise) a notamment été une des conditions du succès du dispositif.

Cependant, toutes ces conditions nécessaires à l'émergence des communautés (débats socio-cognitifs et socio-affectifs, partage des valeurs, apprentissages situés, équilibre de la tension participation/réification formelle) sont-elles également des conditions suffisantes ? Dans les systèmes complexes auto-organisés, le tout (l'organisme) se situe au delà de la somme de ses composants qui se renouvellent sans-cesse (les molécules). Si la

[7] Voir l'exemple du puzzle de Brown et Campione (1995) dans la section 8.2.2.

communauté vivante a les propriétés des systèmes complexes, se situe-t-elle au delà de la somme des conditions nécessaires à son émergence ?

Peut-être est-ce le passage du travail collectif au *Faire œuvre* pour apprendre ensemble ?

Mais ces articulations sont encore à élucider...

Bibliographie

Références

Abernot, Y. (2004). Mode semi-distanciel. *Colloque TICE Méditéranné, 26 et 27 Novembre 2004*.

Ardoino, J. (1980). Le savoir doit-il être écartelé entre ces limites extrêmes : devenir incohérent ou insignifiant ? *Education et Relations*.

Astolfi, J. P. (1992). *Procédures d'apprentissage en sciences experimentales*. Paris : ESF.

Audran, J. (2000a). Le réseau et la fable : Deux modèles pour construire un dispositif d'écriture sur internet. *En question*, *Cahier n° 33*, 205- 275.

Audran, J. (2000b). Sciences de l'Éducation et nouvelles technologies de l'information et de la communication, des objets parmi les hommes. *Spirale*, *n° 26*, 64-69. (Université de Lille III)

Audran, J. (2001). *Influences réciproques relatives à l'usage des ntic par les acteurs de l'école. le cas des sites web des écoles primaires françaises.* Thèse de Doctorat, Université de Provence.

Audran, J. (2005). *Ethnologie et conception de sites web scolaires*. Hermes.

Audran, J., & Daele, A. (2006). *Forums et liste de diffusion : rapport à la communauté et "micro-culture"*. Sous presse.

Audran, J., & Pascaud, D. (2006). Construction identitaire et culture des communautés [Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants]. In Charlier & Daele (Eds.), (p. 211-225). L'harmattan.

Audran, J., & Simonian, S. (2003). Profiler les apprenants à travers l'usage du forum. *Information sciences for decision making*, *10*, 21-32.

Augier, M. (2005). *Hypertextualité et représentation des connaissances*. Thèse de Doctorat, Université de Nice Sophia Antipolis.

Bachelard, G. (1932). *L'intuition de l'instant*. Paris : Editions Poche.

Bachelard, G. (1957). *La poétique de l'espace*. Paris : PUF.

Bakhtin, M. (1993). *Toward a philosophy of the act* (T. T. U. Press, Ed.). M. Holquist. (Traduction française, 2003, Pour une philosophie de l'acte. Lausanne : L'Âge d'Homme.)

Bandura, A. (2004). *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle*. L'Harmattan.

Barab, S. A., & Duffy, T. M. (2000). From pactice fields to communities of practice [Theoretical foundations of learning environments]. In (p. 25-55).

Barbier, J. M. (1996a). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation, formation et dynamique identitaire. *Education Permanente*, *N 128*, 11-27.

Barbier, J. M. (1996b). Tutorat et fonction tutorale : Quelques entrées d'analyse. *Recherche et Formation*, *n°22*.

Barbier, J. M. (2000). *Signification, sens, formation*. Paris : PUF.

Baron, G. L., & Bruillard, E. (1996). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. PUF.

Baron, G. L., & Bruillard, E. (2006). Quels apprentissage dans des communautés d'enseignants en ligne ? [Comprendre les commautés virtuelles d'enseignants]. In Charlier & Daele (Eds.), (p. 177-195). L'Harmattan.

Basque, J., & Doré, S. (1998). Le concept d'environnement d'apprentissage informatisé. *Journal of Distance Education*.

Beguin, P. (2004). Dialogisme et conception des systèmes de travail [Psychologie de l'interaction]. Sous presse.

Bellier, S. (2001). *Le e-learning : pédagogie contenus modalités acteurs*. Liaisons.

Bender, C. (1998). Bakhtinian perspectives on "everyday life" sociology. *Bakhtine and the Human Sciences*, *London*, 181-195.

Benghozi, P., Bitouzet, C., & Soulier, E. (2001). *Le mode communautaire : vers une nouvelle forme d'organisation.* Paris.

Bergson, H. (1907). *L'évolution créatrice* (86 ed.). Paris : PUF.

Bernard, M. (1999). *Penser la distance en formation* (C. E. et Formation, Ed.). L'harmattan.

Bertrand, Y. (1993). *Théories contemporaines de l'éducation*. Chroniques Sociales.

Beslile, C., & Linard, M. (1996). Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des tic ? *Education Permanente*, *n° 127*, 19-48.

Béguin, P., & Clot, Y. (2005). L'action située dans le développement de l'activité. (http ://www.activites.org/v1n2/html/beguin.fr.html)

Bilodeau, H., Provencher, M., Bourdages, L., Deschênes, J., & Gagné, P. (1999). Les objectifs pédagogiques dans les activités d'apprentissage des cours à distance. *Distances*, *volume 3, n° 2*, 33-67.

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism*. Prentice Hall.

Bolter, J. D. (1991). *Writing space : The computer, hypertext, and the history of writing*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Bordeau, J., & Bates, A. (1996). Instructional design for distance learnin. *Journal of Science Education and Technology*, *vol. 5, n°4*, 267-283.

Bothorel, C., & Marquois, E. (2006). Faciliter l'émergence de réseaux d'entraide, agir sur la motivation des e-apprenants.

Breton, P. (2000). *Le culte d'internet*. La découverte.

Bringuier, J.-C. (1977). *Conversations libres avec jean piaget*. Paris : Robert Laffont.

Brown, A., & Campione, J. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves. leçons théoriques et pratiques. *Revue française de pédagogie*, *11*, 11-33.

Brown, J., & Duguid, P. (2001). Knowledge and organization : a social-practice perspective. *Organization Science*, *12*, 198-213.

Bruillard, E. (1997). *Les machines à enseigner*. Paris : HERMES.

Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit. de la révolution cognitive à la psychologie culturelle* (Eshel, Ed.).

Bruner, J. (1996). Meyerson aujourd'hui : quelques réflexions sur la psychologie culturelle [Pour une psychologie historique. Écrits et hommage à Ignace Meyerson.]. In F. Parot (Ed.), (p. 193-207). Presses Universitaires de France.

Bruner, J. (1999). *Culture, self, and other. sémiotique des cultures et sciences cognitives.*

Burt, R. (1992). *Structural holes. the social structure of competition*. Cambridge, Harvard University Press.

Carré, P., & Caspar, P. (1999). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod.

Carré, P., Moisan, A., & Poisson, D. (1997). *L'autoformation*. Paris : PUF - Pédagogie d'aujourd'hui.

Caspar, P., & al. (1999). *Nouvelles technologies éducatives et réseaux de formation. des entreprises parlent de leurs expériences*. Paris : Editions 'Organisation.

Certeau, M. de, Giard, L., & Mayol, P. (1990). *L'invention du quotidien, tome 1 : Arts de faire*. Gallimard.

Changeux, J. P. (2002). *L'homme de vérité*. 0dile Jacob.

Charlier, B. (2000). Comment comprendre les nouveaux dispositifs de formation ? [Cyberespace et formations ouvertes : vers une mutation des pratiques de formation ?]. Bruxelles : Editions De Boeck.

Charlier, B., & al. (2001). Faire apprendre avec internet : mission impossible ? *Le point sur la recherche en éducation N° 15, Université de Namur*.

Charlier, B., & Daele, A. (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants, pratiques et recherches*. L'harmattan.

Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2005). Articuler présence et distance, une autre manière de penser l'apprentissage universitaire. *21e congrès de l'AIPU, Association Internationale de Pédagogie Universitaire*.

Charlier, B., Nizet, J., & Dam, D. V. (2006). *Voyage au pays de la formation des adultes, dynamiques identitaires et trajectoires sociales*. Défis formation L'harmattan.

Charlier, B., & Peraya, D. (2003). *Technologie et innovation en pédagogie, dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck Université.

Charlier, E., & Charlier, B. (1998). *La formation au coeur de la pratique, analyse d'une formation continuée d'enseignants*. De Boeck.

Chew, M. (2000). Communication and coordination in social networks. *Review of Economic Studies*, *67*, 1-16.

Choplin, H., & Jacquinot, G. (2002). La démarche dispositive aux risques de l'innovation" les tic au service des nouveaux dispositifs de formation. *Education permanente*, *152*.

Château, D. (1991). *L'effet zapping* (Seuil, Ed.). Communications.

Ciussi, M. B., Rosner, G., Augier, M., & Mallet, J. (2006). Learning communities are not mushrooms, or how to cultivate learning communities in higher education [Creating Learning environments for Educators]. Charlotte, North Carolina, USA. (Sous presse, 2007) : Information Age Publishing, Inc.

Clergue, R. (1997). *L'apprentissage de la complexité*. Paris : Hermes.

Collins, A., & al. (1991). Cognitive apprenticeship : Making things visible. *The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, *15 n° 3*, 6-11.

Collins, A., & al. (1994). Learning environments. *The international encyclopedia of education, 2e édition, volume 3, Oxford*, 3297-3302.

Couchot, E., & Hillaire, N. (2003). *L'art numérique*. Flammarion.

Cusson, M. (1992). Déviance [Traité de sociologie]. PUF.

Dameron, S., & Josserand, E. (2005). Le processus de développement d'une communauté de pratique : une approche par la dialectique participation-réification. *XIV Conférence Internationale de Management Stratégique, Pays de la Loire*. (Angers)

Deschênes, A.-J., & al. (1996). Constructivisme et formation à distance. *Distances*, *1*, 9-25.

Deschênes, A.-J., & al. (2001). Les activités d'apprentissage en d'encadrement dans des cours universitaires à distance : le point de vue des concepteurs. *Journal of Distance Education*, *16*, 1-31.

Deschênes, A.-J., & al. (2002). Les activités d'apprentissage en d'encadrement dans des cours universitaires à distance : le point de vue des apprenants. *Journal of Distance Education*, *17*, 25-56.

Dessaint, M.-P. (1995). *La conception de cours, guide de planification et de rédaction*. Presses de l'Université de Québec.

Dillenbourg, P. (1995). *The mechanisms of collaborative learning*. University of Geneva, Switzerland.

Dillenbourg, P., Poirier, C., & Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? [Pedagogiques.Net]. Montréal, Presses.

Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Psychologie sociale et développement cognitif*. PUF.

Donnadieu, B. (1998). *Modèles, situations d'apprentissages et d'acquisitions*. Licence, Tome 2, Université de Provence.

Donnadieu, B., Genthon, M., & Vial, M. (1998). *Les théories de l'apprentissage*. Interéditions Masson.

Donnay, B., & Bernard, J. (1999). *Variations sur la création*. Paris : Le Pommier.

Donnay, J., & Charlier, E. (2001). Le praticien réflexif : la diffusion d'un modèle de formation. *Recherche et Formation*, *n° 36*, 169-172.

Donnay, J., & Depover, C. (1999). Processus cognitifs, dans quel sens ? *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, *De boeck, Bruxelles*.

Dumas, P. (1997). Virtuality and reality in business interaction. *Swedish Library research*.

Dumas, P. (2001). *Les tic comme espace de médiation dans l'apprentissage et la regénération du lien social.* En collaboration avec D. Gasté.

Dumas, P. (2002). Ethique et edition de revues en ligne.

Dumas, P., Lacroux, F., & Gaste, D. (2001). Décider ensemble : complexité

des apprentissages et convergence des disciplines. *International journal of Information Sciences for Decision Marketing*. (Disponible sur : http ://isdm.univ-tln.fr)

Dumas, P., & Riqueau, C. (2003). De la formation à distance à l'e-formation : recherches et applications. *International journal of Information Sciences for Decision Marketing*, *10*, 1-14.

Eco, U. (1965). *L'oeuvre ouverte*. Paris : Seuil.

Eisner, E. (2000). Benjamen bloom : 1913-1999. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXX, n° 3*, 437-446.

Elias, N. (1987). *La societé des individus*. Agora.

Enriquez, E. (1999). *Le goût de l'altérité*. Desclee de Brouwer.

Ertzscheid, O. (2002). *Le lien, le lieu, le livre. les enjeux cognitifs et stylistiques de l'organisation hypertextuelle*. Unpublished doctoral dissertation, Université de Toulouse 1.

Ferrary, M., & Pesqueux, Y. (2004). *L'organisation en réseau, mythes et réalités*. PUF.

Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance. *CA : Stanford University Press*.

Forget, P., & Polycarpe, G. (1997). *Le réseau et l'infini, essai d'anthropologie philosophique et stratégique*. Paris : Economica.

Foucault, B., Metzger, J.-L., & Bothorel, C. (2003). Traces, interactions, co-constructions collectives et relation à la cognition. *Les nouvelles formes de collectifs dans la eformation, Journée thématique*. (CoMETE, CNRS STIC, 19 décembre, Paris)

Foucault, B., Metzger, J.-L., & Pignorel, E. (2003). Les réseaux d'en-

traide entre apprenants dans la e-formation : à la recherche d'espaces d'échanges et de communication. *Deuxième colloque de Guéret, 4, 5 et 6 juin 2003*.

Foucault, B., Metzger, J.-L., Pignorel Éric, & Vaylet, A. (2002). Les réseaux d'entraide entre apprenants dans la e-formation : nécessité et efficacité ? *Education permanente, 152*.

Genthon, M. (1990). Construire des situations d'apprentissage. *Les cahiers pédagogiques, n° 281*, 12-14.

Genthon, M. (1997). Apprentissage, evalutation, recherche, genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices. *En question, Université de Provence*.

Gleick, J. (1991). *La théorie du chaos*. Champs Flammarion.

Gobert, T. (2003). *Qualification des interactions observables entre l'homme et les machines numériques dotées d'interfaces à modalités sensibles*. Presses du Septentrion.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Les éditions de minuit.

Gongla, P., & Rizzuto, C. R. (2001). Evolving communities of practice : Ibm global services experience". *IBM Systems Journal, 40, N° 4*, 842-862.

Granovetter, M. (1973). The strengh of weak ties. *American Journal of Sociology, 78, n° 6*, 1360-1380.

Grumbach, A. (2001). *Cognition virtuelle : Réflexion sur le virtuel, ses implications cognitives, ses réalisations artistiques*. Paris : ENST.

Henri, F. (2003). Les campus virtuels, pourquoi et comment ? [Technologie et innovation en pédagogie, dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur]. In Charlier & Peraya (Eds.), (p. 72-78). Bruxelles : De Boeck.

Henri, F., & Charlier, B. (2005). L'analyse des forums de discussion. pour sortir de l'impasse. *Acte du colloque Symfonic, Université de Picardie*. (http ://www.dep.u-picardie.fr/sidir/articles/henri-charlier.htm)

Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. pour comprendre et concevoir des environnements d'apprentissage virtuels*. Presses de l'Université du Québec.

Henri, F., & Pudelko, B. (2006). Le concept de communauté virtuelle dans une perspective d'apprentissage social [Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants]. In Charlier & Daele (Eds.), (p. 105-126). L'harmattan.

Holmberg, B. (1981). *Status and trends of distance education*. London : Kogan Page.

Hubert, S., & al. (2001). De l'utilisation pédagogique d'internet dans l'enseignement secondaire. *Le Point sur la Recherche en Education*, *1*.

Jacquinot, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, *102*, 55-67.

Jacquinot, G. (1997). Nouveaux écrans du savoir ou nouveaux écrans aux savoirs ? *Apprendre avec le multimédia où en est-on ?*, *Éditions Retz, Paris*, 157-164.

Jacquinot, G. (1999). *Comment être à la hauteur de nos drôles de machines.* (En ligne sur http ://www.moddoulearning.com/info/ ?q=node/36)

Jeanneret, Y. (2002). Communication, transmission, un couple orageux. *Sciences Humaines*, *hors série n°36*.

Jobert, G., Pirotton, G., & Cornerotte, D. (2000). Développement des personnes et engagements des acteurs. *Éducation Permanente*, *4, n°145*,

93-102.

Johsua, S., & Dupin, J. J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. PUF.

Jonassen, D., & Duffy, T. (1994). Constructivism : Implications for the design and delivery of instruction. *Handbook of Research for Educational Communications and Technology, Macmillan Library Reference*.

Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development*, *48*, 63-85.

Jonassen, D. H., & Land, S. M. (2000). Revisiting activity theory as a framework for designing student-centered learning environments [Theoretical foundations of learning environments]. In (p. 89-121).

Jorro, A. (1999). Deux processus intriqués dans l'apprentissage : l'autoévaluation et le transfert. *Educations*, *17*.

Keegan, D. (1980). On defining distance education. *Distance Education*, *1, n°1*, 13-36.

Kilpatrick, W. H. (1951). *The education of man - aphorisms, introduction to pestalozzi*. New York : Philosophical Library. (http ://www.infed.org/thinkers/et-pest.htm)

Kollock, P. (1999). The economies of on-line cooperation : gifts and public goods in cyberespace [Communities in Cyberespace]. In (p. 220-239). London : Routledge.

Kollock, P., & Smith, M. A. (1996). Managing the virtual commons : cooperation and conflict in computer communities [Computer mediated communication : Linguistic, social and cross culturall perpectives]. In (p. 109-128). Amsterdam : Herring.

Laferrière, T., Bracewell, R., & Breuleux, A. (2001). La contri-

bution naissante des ressources et des outils en réseau à l'apprentissage et à l'enseignement dans les classes du primaire et du secondaire. *Rapport SchoolNet*. (En ligne sur http ://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/revue/revue01.html)

Laferrière, T., Bracewell, R., & Gregoire, R. (1996). *L'apport des nouvelles ntic à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire*. Revue documentaire : RESCOL/SCHOOLNET (revue en ligne). (http ://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/apport/apport96.html)

Lafferière, T. (2000). Apprendre à organiser et à gérer la classe, communauté d'apprentissage assistée par l'ordinateur multimédia en réseau. *Revue des sciences de l'éducation*, *25*, 571-592.

Lafferière, T., & Nizet, I. (2006). Conditions de fonctionnement des communautés dans les espaces numériques [Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants]. L'harmattan.

Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice [Perspectives on socially shared cognition]. Washington, DC. : American Psychological Association.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripherical participation*. Cambridge University Press.

Lemieux, V. (1999). *Les réseaux d'acteurs sociaux*. PUF.

Le-Moigne, J.-L. (1999). *Les Épistémologies constructives*. Paris : Poche.

Lescure, J. (1932). Introduction à la poétique de bachelard [L'Intuition de l'instant]. Livre de Poche.

Licklider, J., & Taylor, R. (1968). The computer as a communication device. *Science and Technology*.

Linard, M. (1996). *Des machines et des hommes. apprendre avec les nouvelles*

technologies. Paris : Nouvelle édition réactualisée : L'Harmattan.

Lévy, P. (1994). *L'intelligence collective, pour une anthropologie du cyberspace*. Paris : La Découverte.

Lévy, P. (1997). *Cyberculture*. Paris : Odile Jacob.

Lévy, P. (1998). *Qu'est ce que le virtuel ?* Paris : La découverte.

Lévy, P. (2002). *Cyberdémocratie*. Paris : Odile Jacob.

Mallet, J. (1996a). *Développement des personnes et développement des organisations. enjeux sous l'éclairage des théories de la complexité et des sciences cognitives*. Aix en Provence : Omega Formation Conseil.

Mallet, J. (1996b). *L'organisation apprenante : Tome 1 - l'action productrice de sens*. Éd. de l'Université de Provence.

Mallet, J. (1998). Les sujets en formation, illusion ou nécessité ? *En question, Université de Provence*.

Mallet, J. (2000). *Globalisation et nouvelles technologies : de nouveaux enjeux pour les universités.*

Mason, R. (1998). *Globalising education, trends and applications.* New York : Routledge.

Mc-Dermott, P. (2000). Community development as a natural step, five stages of community development. *Knowledge Management Review*. (En ligne sur http ://www.knowledgeboard.com/library/mcdermott-final.pdf)

McLuhan, M. (1964). *Understanding media : The extensions of man*. New york : McGraw-Hill.

McLure, M., & Faraj, S. (2000). It is what one does : why people participate and help others in electronic communities of practice. *Journal of Strategic Information Systems*, *9*, 155-173.

Mehan, H. (1989). Microcomputers in classrooms : Educational technology or social practice ? *Anthropology and Education Quarterly*, *20*, 4-22.

Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.

Meirieu, P., & Develay, M. (1992). *Emile, reviens vite, ils sont devenus fous*. Paris : ESF.

Merleau-Ponty, M. (1964). *L'oeil et l'esprit*. Gallimard.

Merrill, D. (1994). *Principles of instructionnal design*. New Jersey : Educationnal Technology Publications.

Meunier, J. P., & Peraya, D. (2005). *Introduction aux théories de la communication*. De Boeck, 2ème edition.

Meyerson, I. (1987). *Écrits 1920-1983. pour une psychologie historique*. Presse Universitaire de France.

Meyerson, I. (1995). *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. Michel Albin.

Minkowski, E. (1995). *Le temps vécu*. Poche.

Minkowski, E. (2001, 1ère édition 1936). *Vers une cosmologie*. Petite bibliothèque Payot.

Morin, E. (1990, réedité 2005). *Introduction à la pensée complexe*. ESF.

Morin, E. (1999). *La tête bien faite*. Paris : Seuil.

Morin, E. (2001). *La méthode, 5. l'humanité de l'humanité, l'identité humaine*. Seuil.

Moulliac, D. V. de. (2004). *Copyright et droits d'auteur, définir l'oeuvre multimédia*. (En ligne sur http ://www.pigeon-bormans.com/article.php3 ?id_article=43)

Mugny, & Carugati. (1995). *Social representation*. Maison des Sciences de l' Homme.

Naymark, J. (1999). *Le multimedia en formation. bilan critique et prospectif*.

Paris : Retz.

Ndoye, A. K. (2005). Les rôles du tuteur dans la formation à distance des professeurs vacataires sénégalais. *Distances*, *volume 8, n° 1*.

Negroponte. (1995). *L'homme numérique*. Robert Laffont.

Nizet, J., & Rigaux, N. (2005). *La sociologie de erving goffman*. La découverte.

Nonaka, & Takeuchi. (1995). *The knowledge creating company*. Oxford University Press.

O'Neil, J. (1995). On technology and schools. a conversation with chris dede. *Educational Leadership*, *53*, 6-12.

Papert, S. (1981). *Le jaillissement de l'esprit*. Paris : Flammarion.

Paquelin, D. (1999). *Conception d'un environnement d'apprentissage interactif en fonction des attentes des usages*. Université d'Avignon.

Paquette, G. (1993). *Les logiciels de formation, initiation à la formation-conseil en milieu de travail*. ainte-Foy, Télé-université.

Paquette, G. (2006). L'ingénierie des interactions dans les systèmes d'apprentissage. *Centre de recherche LICEF, Télé-université*.

Paquette, G., & al. (1997). Le campus virtuel : Un réseau d'acteurs et de ressources. *Journal of Distance Education*, *12*, 85-101.

Pareyson, L. (1992). *Conversations sur l'esthétique*. Paris : Gallimard.

Parrochia, D. (1993). *Philosophie des réseaux*. Paris : P.U.F.

Partoune, C. (1998). L'évaluation en éducation à l'environnement - complexité, incertitude, lâcher prise ! *Environnement & Société*, *19*.

Pasquier, P. (2000). *Approche générique du conflit.*

Peraya, D. (1998). Vers les campus virtuels. principes et fonctionnements techno-sémiopragmatiques des dispositifs virtuels de formation. *Colloque "Dispositifs & médiation des savoirs", GReMS, GRAME*.

(Louvain-La-Neuve)

Peraya, D. (1999). Vers les campus virtuels. principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels [Le dispositif. Entre Usage et concept]. In (p. 153-168). Hermes.

Peraya, D. (2000a). Le cyberespace : un dispositif de communication et de formation médiatisées [Cyberespace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation ?]. De Boeck.

Peraya, D. (2000b). Le cyberespace : un dispositif de communication et de formation médiatisées. *Cyberespace et formations ouvertes : vers une mutation des pratiques de formation ?, Bruxelles : éditions De Boeck*. (En ligne sur http ://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/peraya-papers/toulouse-ref98f.rtf)

Peraya, D. (2003). De la correspondance au campus virtuel : formation à distance et dispositifs médiatiques [Technologie et innovation en pédagogie, dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur]. In (p. 79-91). De boeck.

Peraya, D. (2005). Axes de recherches sur les analyses de communication dans les forums. notes pour un texte. *Acte du colloque Symfonic, Université de Picardie*. (http ://www.dep.u-picardie.fr/sidir/articles/peraya.htm)

Peraya, D., & Meunier, J.-P. (2004). *Introduction aux théories de la communication : Analyse sémio-pragmatique de la communication médiatique*. Bruxelles : De Boeck.

Perkins, D. N. (1992). Constructivism and the technology of instruction : A conversation, t.m. duffy and d.h. jonassen. In (chap. Technology meets constructivism : Do they make a marriage ?). Hillsdale.

Perrault, P. (1997). D'hypertexte et de réseaux. *Revue électonique*. (En ligne sur http ://www.uqtr.uquebec.ca/perault/)

Perriault, J. (1986). Historique du concept de réseau. *L'éducation et ses réseaux*.

Perrin, P. (2001). *Proximité cognitive et répartition dynamique des liens forts et faibles, le cas de la diffusion d'une convention sociale.* Unpublished doctoral dissertation, Aix Marseille III.

Pestalozzi, J. (1797). *How gertrude teaches her children* (traduction par E. Holland et F. Turner, Ed.). London : Swan Sonnenschein.

Pestalozzi, J. (1801). *Comment gertrude instruit ses enfants*. Librairie Delagrave.

Petitmengin, C. (2001). *L'expérience intuitive*. Paris : L'harmattan.

Piaget, J. (1999). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.

Pineau, G. (2000). Autoformation et lien social [Autoformation et coformation]. Toulouse : Éditions universitaires du Sud.

Potolia, A. (2002). Mutations des supports mutations des pratiques. *Le français dans le Monde/Recherches et Applications, "Apprentissages et Technologies : des usages en émergence ", Clé international*.

Pudelko, B., Daele, A., & Henri, F. (2006). Méthodes d'étude des communautés virtuelles [Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants]. In Charlier & Daele (Eds.), (p. 127-155). L'harmattan.

Quéau, P. (1986). *Eloge de la simulation, de la vie des langages à la synthèse des images*. Paris : Champs Vallon.

Quéau, P. (2000). La fracture numérique est un slogan politique. *Le Monde Interactif, 13 sept.*

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des*

instruments contemporains. Paris : Arman Colin.

Raymond, E. (1998). Le chaudron magique [La Cathédrale et le Bazar]. In (p. chapitre 5). Fleury. (En ligne sur http ://www.linux-france.org/article/these/magic-cauldron/magic-cauldron-fr.html)

Resweber, J. P. (1986). *Les pédagogies nouvelles*. PUF.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Rolland, N. (2006). Knowledge management in action learning. *Journal of Management Development*.

Romiszowski, A. J. (1981). *Designing instructional systems*. New York : Kogan Page London/Nichols Publishing.

Salomon, G. (1992). Effects with and of computers and the study of computer-based learning environments [Computer-based Learning Environments and Problem Solving]. In (p. 249-263). Berlin.

Sartre, J.-P. (1938). *Théories des emotions*. Hermann.

Schurmans, M. N. (2000). Le corps social, métaphore du corps humain : d'une perspective explicative à une perspective compréhensive [Prendre soin dans le monde]. In Hesbeen & Weber (Eds.), (p. 143-156).

Serres, M. (1972). *J'habite une mutliplicité d'espaces*. Paris : L'interférence.

Serres, M. (1996). *Atlas*. Paris : Flammarion.

Simondon, G. (1969). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier-Montaigne.

Simonian, S., & Ciussi, M. (2005). L'échange favorisé par l'organisation relationnelle de contenu. *International journal of Information Sciences for Decision Marketing*, *18*. (Disponible sur : http ://isdm.univ-tln.fr)

Sirinelli, P., & Andres, J. (2002). Aspects juridiques des oeuvres multi-

médias. (En ligne sur http ://www.culture.gouv.fr/culture/cspla/aspectsjuridiquesdesoeuvresmultimédias.pdf)

Smith, M. (1999). Invisible crowds in cyberespace : Measuring and mapping social structure of usenet . *Communities in Cyberespace : Perspectives on New Forms of Social Organization*, *London*.

Soetard, M. (1995). *Pestalozzi*. PUF ; collection Pédagogues et pédagogie.

Spiro. (1992). Cognitive flexibility, constructivism and hypertext : Random access instruction for knowledge acquisition [Constructivism and the technology of Instruction : A conversation]. In L. E. Associates (Ed.), (p. 57-75). New Jersey : Hillsdale.

Steiner, G. (1998). *Après babel*. Albin Michel.

Sue, R. (2001). *Renouer le lien social : liberté, égalité, association*. Odile Jacob.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montreal : Logiques.

Tardif, J. (2002). La contribution des technologies à l'apprentissage : mythe ou réalité conditionnelle. *Le français dans le monde, Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence*, *CLE International*, 15-25.

Tricot, A., & Rouet, J. F. (1998). *Les hypermédias : approches cognitives et ergonomiques*. Paris : Hermes.

Turkle, S. (1995). *Life on the screen : Identity in the age of the internet*. Simon and Schuster, New York.

Valéry, P. (1970). *Eupalinos*. Flammarion.

Varela, F. (1996). *Introduction aux sciences cognitives*. Paris : PUF.

Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. sciences cognitives et expérience humaine*. Seuil.

Vial, M. (2000). La pensée par projet dans les formations professionnelles.

En question, *Cahier n°32*, 153-202. (Université de Provence)

Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.

Wallon, H. (1978). *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion.

Wamblash, M. (2001). Méthodologie des langues - pédagogie différenciée. *Le point sur la Recherche en Éducation*, *n° 21, Bruxelles*.

Weber, M. (1964). *The theory of social and economic organization*. Oxford University Press.

Weisberg, J. L. (1999). *Présences à distance , déplacement virtuel et réseaux numériques*. L'Harmattan.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.

Wenger, E., Dermott, R. M., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Harvard Business School Press.

Zarifian, P. (1996). *Travail et communication*. Paris : PUF.

Index et Annexes

INDEX

Apprentissage situé, 162, 341

Campus virtuel, 81, 95
Communautés d'apprenants, 69, 152, 309, 330
Communautés de pratique, 65, 68
Communautés en ligne, 57, 63
Conflit socio-cognitif, 156, 336

Dissonance dispositive, 104, 325, 346

Environnements d'apprentissage informatisés, 82, 84

Faire oeuvre, 140, 141, 161, 168

Hypertexte, 29

Interactivité, 22, 23, 26, 31, 35
Intersubjectivité, 159

Lien, 17
Lien d'altérité, 152
Lien social, 48
Lien social fort, 50, 59, 179, 330
Lien technologique, 19

Micro culture, 45, 64, 330
Mission Virtuelle, 111
Médiatisation, 55

Oeuvre multimédia, 40
Open Source, 98, 107

Processus d'actualisation, 89

Rites d'interaction, 50, 166, 212, 278
Réification, 165, 312, 315, 324
Réseaux sociaux, 58, 61, 62, 330

Signes, 37, 209

Topologie, 172, 181, 320

Virtuel, 88, 89

Web Art, 41

ANNEXE A

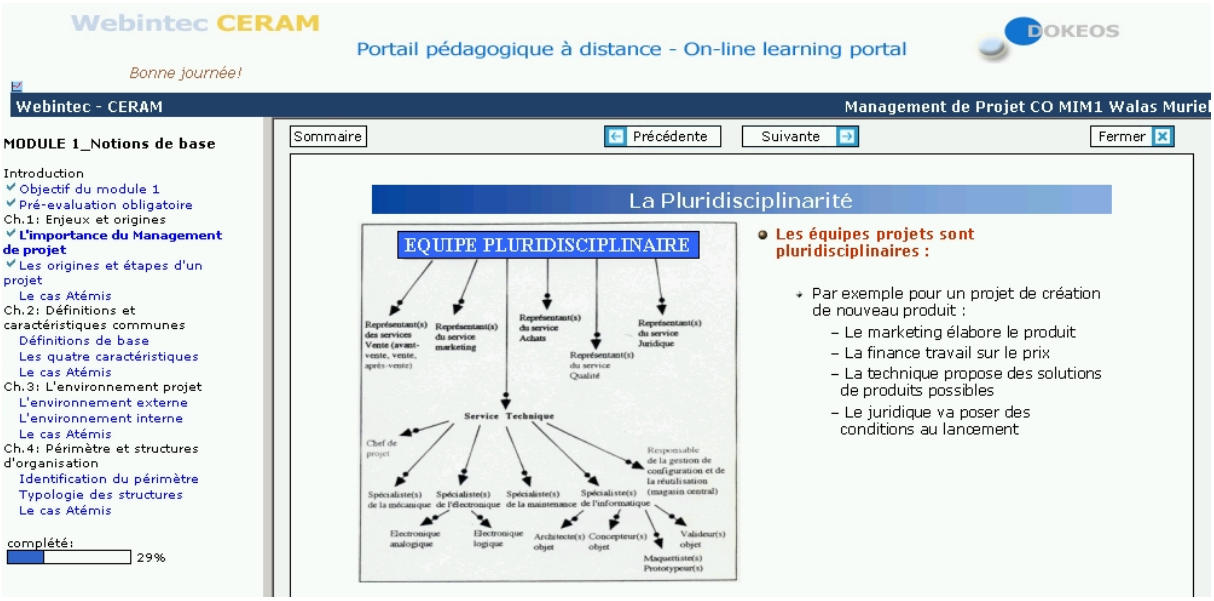
LE DISPOSITIF ESPACE STAGE

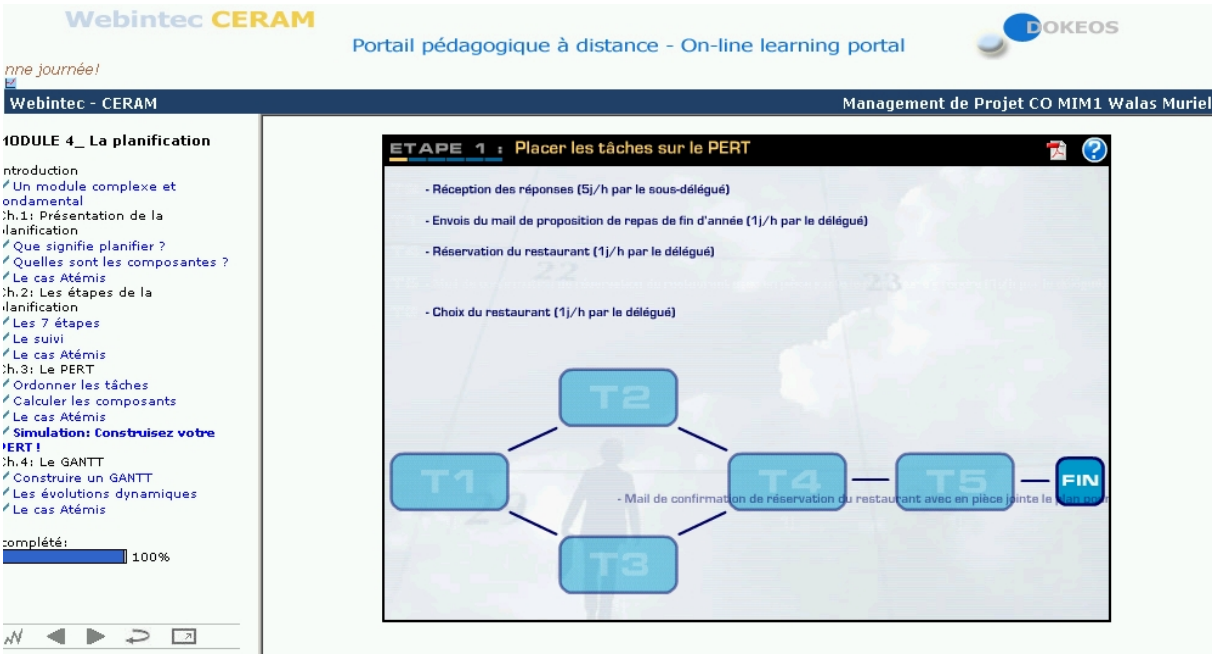
Dispositif Espace Stage

Partie 1 - Copies d'écran

Cours Management de projet

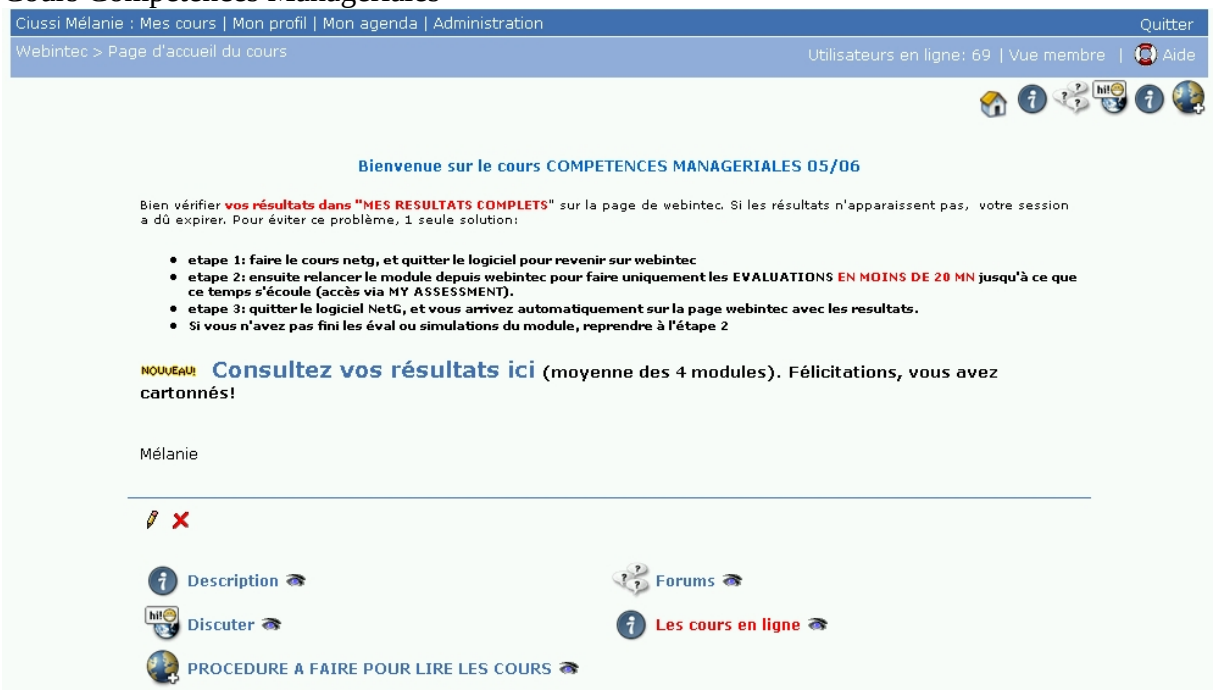




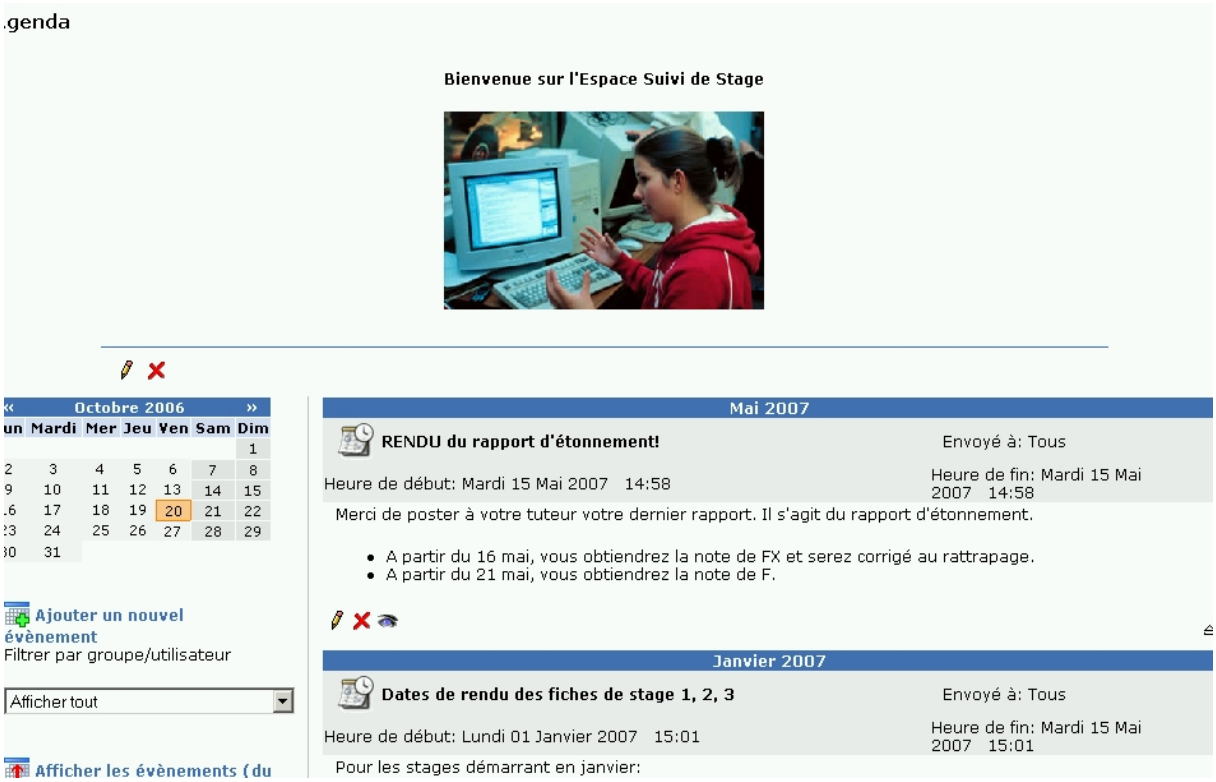


Exemple de la simulation mutlimédia

Cours Compétences Managériales



Espace Stage –Exemple, gestion de l'agenda



Partie 2 - Documents des activités du suivi de stage

Rapport d'étonnement mensuel

Nom Prénom :

Email :

La photo du mois (facultatif)

Carte d'identité	Début de stage :	Nom de l'entreprise :
Fonction :	Fin de stage :	Nom de votre responsable :

Comment s'est passée votre intégration dans l'entreprise ?	
Quels objectifs vous ont été assignés ? Sont-ils SMART ? • Spécifique • Mesurable • Acceptable • Réaliste • Déterminé dans le Temps	
Quels moyens ont été mis à votre disposition pour réussir vos objectifs ? Sont-ils pertinents ?	
Votre étonnement du mois	
Rencontrez-vous des difficultés particulières?	
Etes-vous en attente d'une aide/conseil de notre part ?	OUI Précisez ?
	NON

ANNEXE B

PRÉSENTATION DU DISPOSITIF AUX ÉLÈVES

CERAM Sophia Antipolis
European School of Business

CURSUS EN LIGNE
MIM 1
SEMESTRE 2
Amphi d'informations 06/10/2005

Equipe projet
Pascal Vidal,
Nathalie Sanchez,
Florian Sala,
Sylvie Martinaud,
Franck Moreau,
Mélanie Ciussi
Muriel Walas

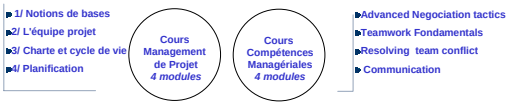


Enjeux et Contexte

- Nos objectifs:
  - accompagner les élèves tout au long de la formation
  - développer leurs compétences managériales
  - favoriser leur capacité d'autonomie
- Semestre 2: Stage long + 2 cours en ligne (semestre: 30 crédits)
- Finalités pour l'élève:
  - développement des compétences managériales
  - élaboration d'un projet professionnel
  - connaissance des secteurs d'activités et des métiers
  - pertinence du choix de la majeure
  - apprentissage de l'e-learning

Pour un suivi plus opérationnel …et individualisé

- Un professeur tuteur dédié tout au long de votre formation
- Des outils d'accompagnement en ligne sur webintec :
  - Suivi stage
  - 2 Cours



- Des procédures d'évaluation mensuelles

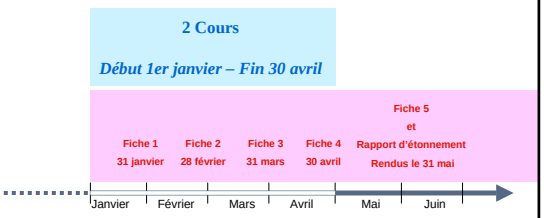
L'évaluation

- **Du Stage**
  - 5 fiches OBLIGATOIRES de suivi mensuelles : 15 crédits
    - 5 fiches rendues
    - L'ensemble des fiches donne lieu à une seule note de A à F
    - Une fiche manquante = F pour les 15 crédits !!!
  - Le rapport d'étonnement : 5 crédits
    - Le rapport donne lieu à une note de A à F
    - Un rapport en retard = Fx
    - Un rapport de mauvaise qualité ou non rendu = F
- **Des 2 cours**
  - Compétences managériales : 5 crédits (webintec/netg)
    - Moyenne de 50% sur l'ensemble des 4 modules pour valider
    - Vous pouvez passer autant de fois que vous voulez ET c'est la MEILLEURE tentative qui est enregistrée
  - Management de projet : 5 crédits (webintec/ceram)
    - Moyenne de 50% sur l'ensemble des 4 modules pour valider
    - Vous pouvez passer autant de fois que vous voulez MAIS c'est la DERNIERE tentative qui est enregistrée

Calendrier 2005-2006



Calendrier 2005-2006



Fiche = fiche de suivi si vous êtes en stage, ou fiche pré-stage dans le cas contraire

L'accompagnement à distance sur webintec

- Cours « Suivi Stage » (postez les fiches de suivi mensuelle et le rapport d'étonnement à l'attention de votre tuteur aux dates prévues)
- Cours « Management de projet » (cours sur webintec, TCHAT, forum, etc.)
- Cours « Compétences managériales » (accès aux modules NetG en ligne sur webintec, forum etc.)

Vous êtes automatiquement enregistrés à ces cours…
Cette présentation et les guides de navigation Netg seront disponibles en ligne

Le travail à distance

- Investissez du temps et donnez vous des plages de travail conséquentes (ex: 1 module = ½ journée)
- Nous vous conseillons de faire UN module de CHAQUE cours / mois
- Vous étudiez EN DEHORS du LIEU et des HORAIRES de TRAVAIL (sauf exceptions accordées par l'entreprise)
- Pour éviter les problèmes techniques (car il y en aura ☺ !)
  - appliquez bien la procédure et profitez de l'assistance du Front Office AVANT votre départ !!!
  - Utilisez votre portable configuré car souvent les PC utilisés dans les entreprises génent l'ouverture des cours (firewall)

ANNEXE C

ETUDE DES CÔUTS DU DISPOSITIF

Projet e-Learning

Comparaison des coûts sur 3 ans

	2004/2005		2005/2006		2006/2007 (estimation)	
	Détail	Coût (€)	Détail	Coût (€)	Détail	Coût (€)
Compétence Managériale	Achat 5 modules	11500	Achat 4 modules	13154	Achat 4 modules	7875
Management de Projet	Achat 5 modules	11500	Création en interne	8700	Création en interne**	640
Suivi Stage	35 professeurs	14700	35 professeurs	14700	35 professeurs	14700
Total		**37700**		**36554**		**23215**

** Ne comprend pas la remise pilote exceptionnelle -50% et non reconductible*

*** Frais d'ajustements (nouveaux cas/exo et test d'évaluation)*

Détail des coûts 2005/2006

	Détail			***Coût (€)***
Compétence Managériale	Achat 4 modules Net G			**13154**
	Détail	***Ressources***	***Heures effectuées***	***Coût (€)***
		2 permanents du CERAM	250	5000
		1 Moniteur Flash	40	500
		2 Moniteurs Etudiants CEF	320	3200
Management de Projet	Création du cours en interne		610	**8700**
	Détail	***Ressources***	***Heures effectuées***	***Coût (€)***
Suivi Stage	Suivi Individuel	35 Professeurs en suivi ind	420	**14700**

* 250 heures au taux horaire de 20 euro (charges comprises)

*** 12H de suivi par professeur au taux horaire de 35 euro (plan de charge)*

Le Ceram a bénéficié d'une remise Education de - 50% sur les prix

ANNEXE D

LA CRÉATION DU COURS MANAGEMENT DE PROJET

Décomposition du cours "Introduction au Management de Projet"

Module	Objectif général	Chapitre	Objectif	Nb de slides	Ordre d'évolution des activités →						
					Cours texte (+ Images + Définitions)	Chat avec Profes-sionnels / Anciens	Anim/ flash	Auto-évaluation (Mini-quizz)	Cas Atemis	Cas Atemis Points abordés	Cas ATEMIS le quizz
Module n°1: Notion de Base	Connaître les définitions de base. Situer le projet, dans son environnement. Définir un projet	Citation des objectifs									
		Chapitre 1: Importance du Management de Projet et Origine d'un Projet	1) Comprendre l'importance du management de projet	8	Introduction : Pourquoi le Management de Projet ?			V	Présentation Atemis et Centile	Présentations des entreprises, lien vers leur site, Principe de l'alliance et salon	V
			2) Comprendre l'origine et les étapes d'un projet	9	L'origine du projet: explication + Schémas			V			
		Chapitre 2: Définitions de bases et caractéristiques communes aux Projets	1) Intégrer les définitions de base	8	Définition d'un projet, du management de projet, des objectifs			V	Présentation du Salon et du Projet	Définition du projet, le triangle projet : Les résultats : image, se faire connaître, enrichir la base de donnée propects/clients, réaliser des ventes. Moyens: Conception : chef de projet + CFA, réalisation (le salon): 3 Commerciaux, matériel pour démo, mobiliers et divers. Budget prévisionnel: conception (CP m5i-temps + CFA sur 2 mois), Réa (locations, transport + 3 commerciaux 5 jours) soit 15 000€. Délais: Deadline réservation, prépa démo, invitations, insatllation du stand, et début salon	V
			2) Identifier les quatre caractéristiques communes à tous les projets	6	Rappel des 4 caractéristiqes du projet			V			
		Chapitre 3: L'environnement Projet	1) Comprendre l'environement externe d'un projet	8	Présentation de l'environnement externe			V	L'environement d'atemis, l'environement du projet	Environement externe : changement de direction centile, …	V
			2) Comprendre l'environnement interne et analyser les risques	9	Schéma de l'environnement interne			V			
		Chapitre 4: Périmètre projet et structures d'organisation	1) Assimiler le périmètre d'un projet	6	Définition du périmètre projet			V	Détails du projet	1. Partie du projet ; inclu dans le perimetre : Choisir l'emplacement dans le salon, choisir comment communiquer sur le salon (flyer, conférences, démo, apéritif, …), le mobilier, la démo, les invitations.Hors périmètre: séléction des commerciaux (déjà affectés) , création de la base de donnée propects clients (existe déjà), choisir le prix du produit, modes de distributions, communication pré-salon online et offline (dpt com). 2. Structure d'organisation : Une strucure matricielle, chef de	V
			2) Quelles sont les structures d'organisation	6	les structures d'organisation (matriecielle, hiérarchique, par projet)			V			
		FORUM	Identifiez un projet auquel vous participez dans le cadre de votre stage. Si vous ne participez à aucun projet, cherchez un projet qui a lieu dans votre entreprise. Puis répondez à ces questions sur ce projet: Quels sont les services concernés par ce projet ? Quels sont les domaines économiques et les secteurs d'activité concernés ? Quelle est la finalité de ce projet: Produit/Service/Résulat ? Décrivez en trois ou quatres lignes l'objectif de ce projet.							
		Questions rapport mensuel	Quel est le périmètre de votre projet ? Quels sont les éléments de l'environement externe qui peuevent influencer votre projet ?								
		Evaluation finale	V								

ANNEXE E

LE DISPOSITIF MISSION VIRTUELLE

Dispositif Mission Virtuelle
Copies d'écran
05/06



06/07



ANNEXE F

LA CRÉATION DU SCÉNARIO MISSION VIRTUELLE

Les Missions virtuelles

Planification du scénario pédagogique

Présentation générale

<table>
<tr><td colspan="3">Titre: An adventurous trip round the world</td><td colspan="2">Durée: 3 mois</td></tr>
<tr><td colspan="3" rowspan="2">But et description générale: Les équipes doivent organiser virtuellement un voyage autour du monde et relever des défis dans chaque pays visités (actions humanitaires, campagne de publicité…) . Le but est de remporter la compétition à laquelle ils participent grâce à l'originalité du carnet de voyage qu'ils proposent, à leur débrouillardise et à leur travail en équipe.</td><td colspan="2">Domaine(s):</td></tr>
<tr><td>Langues: Anglais</td><td>✓</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ecole de commerce</td><td>Éducation aux adultes</td><td>Formation professionnelle</td><td>Technologie</td><td>✓</td></tr>
<tr><td>Cycle: 3</td><td colspan="2">Année du cycle: 1</td><td>Participants : 300 élèves (60 groupes de 5)</td><td>Univers social</td><td>✓</td></tr>
<tr><td colspan="3" rowspan="2">Auteurs: Mélanie Ciussi, Gill Rosner</td><td>Voyage</td><td>✓</td></tr>
<tr><td>Développement personnel</td><td>✓</td></tr>
<tr><td colspan="3">Sources d'inspiration: Web quest, San Diego State University</td><td>Travail d'équipe</td><td>✓</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td><td colspan="2">Date:
1novembre 2002 – 30 janvier 2003</td></tr>
</table>

1ère Phase
Planification de l'enseignement

Intention pédagogique: En immergeant les élèves dans un projet créatif et challenging , développer leurs compétences de la langue anglaise à l'oral et à l'écrit. L'apprentissage de la langue n'est pas le but en soi mais un moyen de permettre aux élèves de se construire en acquérant des connaissances.
Pédagogie axée sur l'apprenant qui construit ses savoirs par les interactions sociales, la réalisation d'une tâche commune (travail d'équipe, co-apprentissage), et l'action qui caractérise ce projet.

Tâche : A travers les informations basées sur internet, les équipes doivent organiser un voyage original virtuel et présenter oralement, en anglais, un carnet de voyage relatant leurs aventures et justifiant leurs choix.

Pistes multidisciplinaires: Langues, Géographie, Budgétisation, Multimédia, Organisation…

Compétences transversales:

- **Communication** : au sein de l'équipe et avec les professeurs (via emails ou face à face)
- **Personnel et social** : structurer son identité, coopérer voire collaborer, travail d'équipe, adaptabilité
- **Méthodologie** : méthodes de travail efficaces, intégrer internet dans leur organisation, exploiter les TIC pour favoriser les situations d' apprentissages

Discipline et compétences disciplinaires:

- **Langues** : approche orale (2 présentations formelles et discussions entre élèves en anglais), écrite (2 documents à rendre) et lecture de textes en anglais sur internet principalement.
- **Multimédia** : utilisation des outils d'internet (moteurs de recherche, tris de l'information…)

Modes et critères d'évaluation des compétences:

- Auto-évaluation des etudiants avec les pré-post test (critères disciplinaires)
- Grilles d'observation remplies par les enseignants (critères transversaux)
- Feedback écrit des participants et session orale organisé pendant 1h00 (participants + professeurs)

Rôle de l'enseignant :

Il joue le rôle de co-organisateur et co-auteur du projet et met à la disposition du groupe sa compétence linguistique

Matériel nécessaire:
Un ordinateur portable par équipe minimum
Accès à Internet (en classe ou en dehors des heures de classe ou à la maison)
Mission (plan WebQuest) disponible sur la plateforme LS5

2ère Phase
Action en classe

1er temps - Préparation des apprentissages

Durée :30mns

Déroulement	Ressources
Présentation du contexte d'apprentissage: La mission virtuelle fait partie intégrante d'un dispositif d'apprentissage des langues et viendrait en complément de cours on line. Dans le contexte actuel, le professeur et le créateur vont présenter oralement la mission virtuelle et son contexte d'apprentissage en introduction du cours de « presentation skills ».	Pre-test

2e temps – Réalisation des apprentissages

Durée :2 semaines

Résumé du déroulement:
Activité 1: Organisation du groupe en fonction des tâches à effectuer; Production d'un document résumant la distribution des rôles et objectifs de chaque membre de l'équipe/ tâches définies + présentation orale aux autres groupes pendant 5mns (séances vidéo).
Activité 2 : Cueillette d'informations sur le internet
Activité 3: Production d'un carnet de voyage résumant les principaux arguments
Activité 4: Session de feedback animée + document à l'appui
Activité 5 Présentation orale du carnet de voyage devant tous les groupes

3ère Phase
Retour sur l'enseignement

Déroulement	Ressources
Analyse des documents de feedback, observation, auto-évaluation Présentation des résultats devant le comité de direction du Ceram. Si le test est concluant, le jeu virtuel sera organisé à plus grande echelle. Retour sur l'ensemble du travail Suggestions pour d'autres projets éventuels	Post-test et pre-test, feedback oral et écrit, individuel et par groupe, grilles d'observation.

ANNEXE G

PUBLICATION D'UN LIVRE COLLECTIF

Book publication, due date: 05/07
Communities of Pratice:
Creating Learning Environment for Educators
Directed by Chris Kimble and Paul Hildreth

Chapter 8

Learning Communities Are Not Mushrooms or How To Cultivate Learning Communities In Higher Education.

Mélanie Bos-Ciussi*, Gillian Rosner**, Marc Augier***, Jeanne Mallet****

ABSTRACT:
This chapter looks at advances of ICT and their effect on learning process. The study is based on a large sample of students in a business school and the chapter makes clear what we mean by on-line communities, specially in an educational environment. The chapter also addresses issue of the difference between Networks and Communities, and provides guidance to teachers or professionals who need to create such environments. The "take home message" of this chapter is that social bonds are essential for a community to emerge. This implies a total break with the traditional role of teacher as "dispenser of knowledge". One can extrapolate that the role of teacher might move towards that of coach dealing with complex environments and/or problems which require group solutions. The teacher, through course design, must also prepare a fertile environment where learning communities can grow...

KEYWORDS:
Higher education, virtual campus, networks, on-line communities, learning communities, emergence, media based social bonds, socio-affective interactions, situated learning, free software

Introduction

McLuhan's (1964) approach to new technologies stands out as prophetic: after the initial shock triggered by new technologies, "the real revolution" is in the "prolonged phase of "adjustment" of all personal and social life to the new model of perception set up by the new technology" (1964, page 118). Forty years on, advances in Information and Communication Technologies (ICT) have fundamentally heightened social interest in knowledge sharing and social networking on Internet. Although some believe that technology disconnects us from our 'natural selves', enthusiasm for on-line social networking would indicate that the contrary is true. The figures produced by Nielsen NetRatings in May 2006 show that on-line networking is growing ever faster and attracting more and more Internet surfers: 45% of Amercian Websurfers – 68,8 million individuals –are members of an on-line network. The biggest of these is MySpace with 38.359.000 members (8.210.000 in April 2005), followed by blogger and MSN group. The Education sector has its own success story: Facebook, created

by Harvard students in 2004, is now (2006) the most popular on-line social network in English for high school and university students with over 6 million active members all over the world.
This virtual “retribalisation” (McLuhan, 1964) raises questions in the educational environment as nowadays most teachers and professionals use Internet to communicate, teach and learn. What do these people exchange? Do they exchange best practices, tips, common interests, tacit or explicit knowledge? Can the on-line socialisation “success stories” mentioned above bring anything to the educational perspective? How do we proceed from “social networking” to “social learning”? (Vygostki, 1986; Lave and Wenger, 1991) in an educational context?
The focus of this chapter is on knowledge sharing in an educational environment. It looks at how tools such as forums and chats may lead to the emergence of a virtual community of learners. The purpose of the next two sections is to provide professionals and educators with insights into the challenges of setting up on-line learning communities from a pragmatic point of view. The first section seeks to clarify the background of the study: the challenges of network technologies in a higher education institution. We will also attempt to define media-based social bonds in on-line learning environments to clarify the different social structures which emerge in such environment: this range from networks to on-line learning communities. The second section proposes 3 case studies. We try to understand the following: firstly, how do learning communities emerge and secondly, which factors lead to this emergence? Finally, we propose future trends which concern pedagogy and the teacher's role.

1. Background

1.1. Challenges in Higher Education

As the possibilities for interaction of both teacher and student increase thanks to on-line tools (forums, chats, emails, wiki, blogs etc.) research points to a need for teachers to master more sophisticated pedagogical techniques (Lafferière, 2001) in order to encourage learners to collaborate, debate and share knowledge through learning activities. In other words, teachers must be able to make the most of network technologies for active and situated learning (Lave and Wenger, 1991; Henri and Pudelko, 2006). However, teachers or professionals face various challenges when setting up facilities for social learning on Internet.
First of all, they have to manage new communication tools (synchronymous and ansynchronymous) with various modes of distance collaboration. Recent studies shows that most of learners' interactions on forums are linear information exchanges. Socio-cognitive and socio-affective interactions are observed in forums but in minority (Lafferière and Pudelko, 2006; Audran and Daele, 2006; Ciussi, 2004). So how can teachers increase student participation to encourage the emergence of a genuine learning community ?
Second of all, they have to create various on-line activities. This implies creating scenarios and story boards using collaboration strategies which combine strict rules and resources with enough “teacher distance” for the student to learn both on his own and within a group. So what is the right balance between teachers' formal learning activities (obligation imposed by the "teacher") and students' self involvement and participation (necessity deriving from self motivation)?
This chapter will try to answer some of these questions and focus on the complexity involved in the emergence of a learning community within a pedagogical setting which is largely on-line and at a distance. In the next sub section, we look at what is generally included under the heading of "on-line communities" and explain what we mean by a *learning community*, in the specific context of higher education.

1.2. From on-line networks to virtual communities of learning

New technologies find social expression through various forms of cyber-communication, amongst which we find on-line networks or communities. These two terms are often used interchangeably when they appear on the Internet since both have in common a feeling of "belonging", and both are maintained through the social bonds between their members.

1.1.1. Dynamic structures and strength of ties

Indeed, on-line social structures are characterised by the type of social bonds between their members. According to Granovetter who largely studied social structures dynamics in 1973, the strength of bonds or ties varies, and may be weak or strong:

- Weak ties involve little emotional content and infrequent relationships. This type of tie forms “local bridges”, where messages are diffused to a wide range of people, such as that found in Internet distribution lists. Weak ties therefore tend towards simple information exchange or linear transmission of content. This type of exchange exists in most on-line networks, for example, a "technical" forum structured as frequently asked questions.
- Strong ties involve stronger emotions and more frequent relationships. These ties could encourage the emergence of on-line communities as socio-affective topics might be discussed and community consciousness may arise, as well as socio-cognitive debates and “affects regulation” (Bruner, 1997, page 69).

It should be added that in practice, it is not always so easy to draw hard and fast lines between the type of social link in play. This means that the borders between these types of social structures are not always clear cut. Communities and networks can merge into one another, disappear and re-emerge according to circumstances. Thus a network of practice may transmute into a community of practice. This transmutation may be for only a few members of the network, and may only last for a limited time.

Bearing these thoughts in mind, let us define what we mean in this chapter by network, communities of practice and learning communities.

On-line networks allow the transmission of material or information by means of relational resources" (Lemieux, 1999) whereas *on-line communities* involve the emergence of a micro-culture (Audran and Daele, 2006), whose members share « a common set of cultural values and practices." (Zarifian, 1996). These practices aim, for the most part, to recreate an informal meeting place in space-time where community relations may be revived or created." (Foucault et al., 2002, 2003). Communities should thus emerge from the participants' activities as these arise from strong social links.

On-line communities are themselves subdivided into categories according to Henri et Pudelko (2006, page 115). We shall refer to two of these: professional communities (CoPS) and learning communities.

- CoPS are made up of “groups of individuals who have a common history and who interact strongly, share knowledge and encounter problems within the same organisation” (Wenger 1998 page 11), whereas “learning communities” (Lafferière, 2000, Henri et Pudelko, 2006) are so called in a educational environment.
- Learning communities are made up of students as opposed to CoPS which are made up of colleagues or professionals. A learning community is not everlasting, but has a lifespan corresponding to a course, a project or an academic year. The community is the fruit of the teacher's wish to encourage learning by doing. This may be through

collaborative projects or any pedagogical approach which encourages student's active participation through self expression, i.e. through negotiating meaning with fellow students (debates, socio-cognitive conflicts). This situation (instigation by the teacher) is the basis of the paradox of learning communities.

1.1.2. The paradox of learning communities

As Henri and Pudelko (2006) and Brown et al (1993) have mentioned, a learning community cannot be considered as just another community because it arises from certain well defined pedagogical objectives set out in official school programs. The learning community is an artificial construct created by the teacher with a didactic goal. It is from this that stems the paradox when compared to other communities. A community ought to arise by itself, but in the case of a learning community, it is artificial right from the start. It is created by the teacher, thus perceived by students as an obligation. This brings us back to the question of balance raised in the introduction: how far, in education, can we eradicate the distinction between obligation (teachers create the community artificially) and necessity (the community emerges from student's intention).

How should we deal with this paradox in order to enable a community of learners to emerge? In other words, how can we boost a network of students to become a community – thus in a non artificial way?

A community will only emerge if members participate and share strong links in a way which is visible to all (for example in forums or a shared repertoire). How then should the teacher consider non-visible members ? (ie. members who may not write in the forum, but may well observe or even communicate with other mediated tools like phone or chat MSN etc.). Indeed, it is precisely these "invisible" exchanges that encourage the social relations necessary for the emergence of a community as a "micro-culture" (Audran and Daele, 2006).

This brings up the question of evaluation. How do we evaluate the contribution of someone who is "only" an observer? We can "force him/her to speak, just as in the classroom we can pick on him/her to answer. This artificiality may destroy the very sense of community which we are trying to evoke, as the whole situation becomes teacher-dominated once more. It would be interesting to analyse in the following case studies the percentage of interactions which are, for example, "under the control" of the teacher and which formal and informal tools are used by the participants.

2. On-line communities: some case studies

The first case study will deal with a learning environment, and focus on how different communities emerge within a VLE (virtual learning environment). This is a good illustration of the fluidity between on-line communities. The following two case studies concern the emergence of learning communities in Ceram Business School.

2.1. Case study 1: Webintec at CERAM: An LMS with an attitude

The selection, installation and customization of a Learning Management System is often a very difficult journey. Software companies usually provide solutions designed for firms. This is a paradoxal situation: learning systems are not built for learning institutions (i.e. schools)

but for companies, where the problem is different. To cut a long story short, we can summarize the difference in two sentences:

- A university with 10.000 students will have 10.000 learners registered in its LMS, a small IT team to handle it, and the professors who manage the courses are (mainly) not IT specialists.
- A company with 10.000 employees may have fewer than 1000 learners registered in its LMS, and a strong IT department to handle it as part of the company Information System (IS). The tutors are specialized in addressing learners technical problems, few mentors will address content questions that tutors cannot answer.

Now, when a learning institution, such as a business school starts to implement an LMS, it usually goes through the normal steps: it seeks existing solutions, contacts their providers, then realizes that no solution is really what it wants and that it is all much more expensive than expected. In this process a benchmark could have occurred. Such an analysis would have demonstrated that big institutions with an IT department in place were able to set up and use an existing LMS. Smaller institutions may be struggling with tools which are too big for their needs or they may be developing their own tool. Both solutions are very expensive: in one case you have to buy something with too many functions that you will never use, in the second case, you have to bear the whole cost of developing the tool.

This is where the community paradigm comes in: it is too difficult for only one institution to develop the tool, also the tool cannot be maintained if this depends only on one or two geeks in one university. However, since the community of schools is looking for such a tool, could not our school community put together resources to develop the *perfect* tool, or at least the tool we need?

The traditional answer to this has been partnership. A few schools join together and create another entity, and this entity is in charge of the tool's development. This is not a good solution, because it is very rigid: how are new partners to be included, what happens when an old partner resigns from the team? How are costs distributed? Should they be in proportion to the size of the institution or according to the motivation and need for the project? How are communications between professors and the development team regulated? In fact, the partnership reproduces many of the difficulties experienced with a traditional software company and adds some of its own for good measure. There is a better answer, this answer is called free software.

1.1.3. Free Software

The Free Software Foundation (http://www.fsf.org/) was established in 1985 by Richard Stallman, former researcher at the MIT (Massachusetts Institute of Technology). It is dedicated to promoting computer users' rights to use, study, copy, modify, and redistribute computer programs. The FSF promotes the development and use of free software. *Free software* is a matter of liberty, not price. To understand the concept, you should think of *free* as in *free speech*, not as in *free beer*. Free software is a matter of the users' freedom to run, copy, distribute, study, change and improve the software. The interesting point about free software is that its existence relies on "developer communities". People sharing the same needs or the same values work together, most of them may never meet physically because they may be in any town in any country and they are only linked via the Internet. What makes them meet in the cyberspace is this software project they share, usually for their personal or institutional needs.

1.1.4. From philosophy to hacking

A few years before CERAM was trying to implement a proprietary LMS, a professor of philosophy in Belgium was going through the same journey, with the same troubles. He had very simple requests and questions, but the only answers he could get from the technical staff of the LMS he was using at that time were too technical or beyond his scope: a university with 20.000 students. He started to use small free software tools that were closer to his needs: forum, document sharing on the Web, etc. He then realized that he could put these tools together (because they were open source) and build a package that would provide all the functions in one. He realized he was gradually turning a small development for his personal needs into a tool which several of his colleagues might also be interested in using in their classes. At this point, several real problems needed solving before going any further: who would maintain this software, who would ensure future developments and perenity? The answer was free software development project we know now as Dokeos (http://www.dokeos.com). The idea behind it is the same behind each free software project:
"*Every good work of software starts by scratching a developer's personal itch*." (Raymond, 1998)
Several other professors at different institutions had the same personal itch; by joining together inside the same development community we were able to build this tool which is now used in more than 1.000 institutions and in 34 different languages. These numbers can show how clever it was to open the source code of the Dokeos LMS instead of making it a closed solution. Such figures would have been very difficult to obtain in a traditional manner without employing a huge team of programmers. However, the software was not only free. The decision had also been taken at the outset to also make it user friendly, and this certainly contributed to its success. The tool thus has clean interfaces instead of screens bloated with useless functions, simple tools that don't require the user to be a computer scientist. This simplicity was the result of the paradigm shift that started in the way the LMS was developed. Dokeos proposes the same kind of community organization for the way content is created, and the way it is used. The community of developers thus proposes a tool to a community of teachers. In a standard tool there is a hierarchy of administrators, content creators, tutors, etc. In Dokeos there is no such thing, there are only 3 levels: administrator, professor and student. The administrator as usual, can do everything but his or her task is mainly devoted to maintenance. All course creation and content development is delegated to the professors. In Dokeos professors can choose to create as many courses as they wish using the tools of their choice. All of this can be done without recourse to the administrator. Thus, course development can proceed quickly because each teacher is able to be master of his own on-line domain. To make this possible, the tools have to be kept very simple: most Dokeos tools can be used with no documentation because they use the most popular icons and labels found on any standard graphic user interface. But this is not all. At their own level, students also have the same capabilities. They can even enrol into courses which are open to the whole on-line world (if the professor has chosen this level of "openness"). However, the professor remains in charge of setting the level of confidentiality, and decides who can view or enrol into his courses.
This set up results in an LMS which involves 3 communities. These communities could work independently, or alongside each other but our experience shows that they have a lot of interaction. This can be represented in a 3 layer chart:

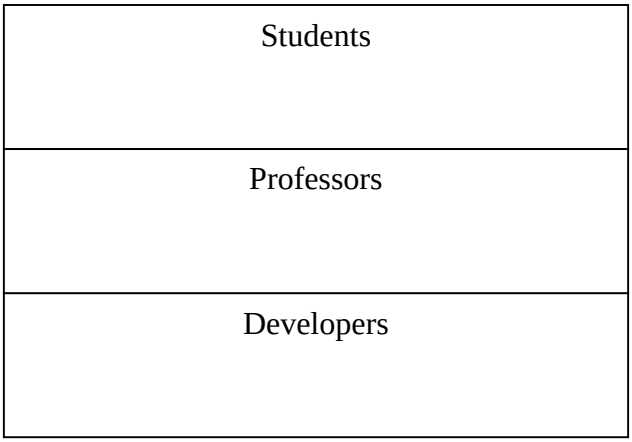


Figure 1 - The 3 community layers of the LMS

In fact, many developers are also professors: they build the tool according to what they want to do in their job. Several students can be professors in some courses, and this inevitably impacts on the way the other students and professors use the tool. An example of this could be a student instigated FAQ dealing with course content. As we shall see later, this is the type of exchange that could potentially develop into a learning community.
We will now analyse the dynamic of the interactions which take place in distance learning situations which are initiated by the teacher, thus within the student community. We choose to present 2 case studies based on 2 on-line courses which were carried out at Ceram Business School over the past 2 years through the Webintec portal.

2.2. Case study 2: A participative English course

It is perhaps not surprising that much has been contributed to this debate and to pedagogical practice by the world of EFL, for it was here that the communicative approach took root (Widdowson 1978). In some ways, EFL has an advantage, for in the world of language learning, “mere” practice in communicating is how a lot of learning takes place. This is of course less true for most other academic subjects. However, in our Business School, on-line tools have been the catalyst for a renewed pedagogical approach across the board.
This first case study describes a course which took place in 2003. Eighty students took part in this 2 week on-line component of what was also a weekly face to face class. The students were all second year students of the business school, most of whom have a reasonable level of English language competence. The aim of the face to face class (1.5 hours per week) was to encourage discussion and debate, and this was continued/initiated through the on-line component. This consisted of a forum where the teacher posted a controversial statement each week. The students were asked to contribute a personal reaction to the statement. They were told that their contributions would count as part of their "participation" grade for the course (it was also made clear that the evaluation was of their willingness to participate rather than the linguistic quality of the contribution or view point expressed). Students were not specifically asked to react to each others contributions, however it is interesting to note that this did in fact occur spontaneously, with relatively heated discussion and debate.

The Forum generated a large number of messages (224) within a short time (2 weeks). The participation rate was high (75%) and the forum was consulted regularly (1325 messages read). The teacher intervened very little on message content or about the exchanges in general (9% of messages). The course content was the subject of interaction (88%) rather than

technical questions (6%) or questions about evaluation (4%). To carry out this analysis we used Audran and Simonian's exchange typology (2003) as well as Lafferière and Nizet dynamic model of participation (2006, pages 163-171). It can thus be seen that by far the majority of interactions were socio-cognitive exchanges concerning the actual course content: discussions were often "altruist" in nature, in other words, students got involved with each other, exchanged contrasting opinions or questioned each others' points of view and even attempted to change others' viewpoints (zone E from Lafferière et Nizet model, 2006, page 167). 13% of contributions can be classified as socio-affective. They are of two types: "self expression" (a personal version of another contribution, expression of personal satisfaction/dissatisfaction), and directed towards others (suggestions or solutions). The links between these students are therefore fairly strong, whether they be socio-cognitive or affective, because they go beyond a simple linear exchange of information. We can therefore suppose that in this case, the ingredients necessary for the emergence of a community exist, even though formulation of principles following a consensus of opinion between students - i.e. truly collaborative work - is in the minority (6% of exchanges).

The question then arises as to what gave rise to the emergence of this potential community? Was it the fact that the students already knew each other in class? Was it the actual subject under discussion? Was it the user-friendliness of the tool? We think that students participated initially because of the "evaluation" element. However, their subsequent discussions arose from the interest of the "controversial statement". Subsequent teacher intervention in the exchanges was very limited. (9% of messages), suggesting that the community emerged above all from the students themselves (91%).

2.3. Case study 3: Internship follow-up 100% on-line

This 6 month on-line activity resulted from the wish to accompany 375 students in an out of school move towards professional experience (from January to June 06). Students have monthly on-line "meetings" with personal tutors (35 professors from the school, each being responsible for about 15 interns). At the same time, CERAM put two on-line courses at students' disposal. These dealt with important areas of competence for those embarking on professional life: Project management and Managerial competence (communication, dealing with conflict, negotiation and team work). Each of these courses represents over 40 hours of self-directed learning (lessons and simulations of professional situations) and was to be completed during the six month internship. Communication tools included a chat and a forum on every chapter of the course and for the on-line coaching. A wiki was set up two months later on students' demand (in order to share experience with others) and 2 blogs were set up by tutors on their initiative. It is important to note that all students participating are part of the same student cohort, so they do have a feeling of identity with the group as a whole. It would be interesting to know if the group identity evolves over the period of distance learning.
Evaluation techniques are the following:

- Analysis of quantitative data from the server (mySql requests)
- Analysis of corpus of texts from forums and chats. A qualitative conversational analysis was carried out regarding Audran and Simonian typology (2003) and Audran and Daele "3 socio discursive phases of construction of on line communities" (2006).
- Finally, an on-line self evaluation questionnaire answered by 352 students allowed us to find out how the community experienced this period on-line (did they use other tools, if so for which topics, for formal or informal discussions).

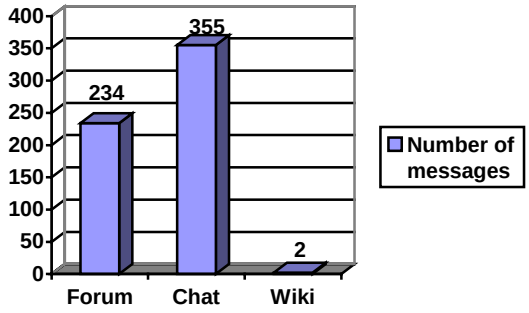


Figure 2 – Total corpus: 591 messages spit into 3 tools

The first observation (figure 2) is that the number of messages posted in each "formal" tool (i.e. tools set up by the teacher) varies from 234 (forum) to 355 (chat) and 2 (wiki) (all activities included). None of the blogs initiated by tutors generated comments. Students' hardly used the wiki. This is because a wiki is public. However, 3 blogs were created by students during their internship.

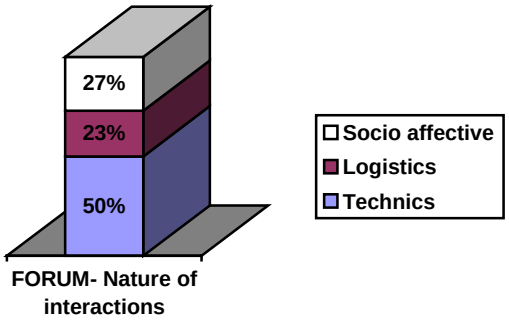


Figure 3 - Content analysis of Forums (sense units: 1 message can contain various sense units)

The second observation (figure 3) is that forums generated messages based predominantly on technical questions (total: 50 % messages) and instructions (logistics and evaluation: 23%) i.e. linear exchanges, therefore weak ties. We notice that 55% of these interactions come from students and 45% from tutors because the exchange is limited to FAQ (Frequently Asked Questions). The activities are mostly constructed along the lines of the expert vis-à-vis the novice (linear exchanges). We also notice that “socio-affective” exchanges represent a small proportion of the total (27%). This nevertheless indicates linking or connecting (Lafferière and Nizet, 2006, page 163) between the learners, i.e. stronger ties than simple information exchanges. All of these are initiated by students. In the case under study, this type of exchange gave rise above all to expressions of frustration (self orientated) but also to encouragement, and/ or mutual support between students who are "community orientated".
Indeed, in table 1, we can observe group awareness: ("*as to everyone else", "just wanted to let u know how I feel, have you seen how we have to watch out (...) May J.Hendricks be with us"*.

Mathieu	Nothing to add to the general problem – the same sh*** happens to me **as to everyone else** I suppose…but I just wanted **to let you know how I fe**el about all these anomalies….
Aude	Hey, have you seen how **we have to watch out** for the (limited) connection time on Webintec? Because **I tell you**, don’t mess around with that stuff – the machine is heartless!!!
Eric	Hey, poor old Aude – no luck eh?!! **You’re going to have** to start all over again. Well I managed to finish everything two weeks ago, and I’ve recorded my results so I’m not going to touch a thing now! I’m just sitting here waiting for judgement day. Good luck and **May Jimi Hendrix be with us!**
David	**It’s really not fair.** These computers are the pits. Maybe **we should** to go back to the abacus – at least they were reliable.

Table 1 - Thread of discussion - shared frustration and encouragement

Eric has finished the course, but still participates because he wants to share his thoughts and re-motivate Aude and the others. This thread could be part of Audran and Daele's most advanced phase of construction of a community identity, the "alter consciousness" (Audran and Daele, 2006, page 4). This is indicated by the use of "us" instead of "I" or "you". For Lafferière and Nizet, these socio-affective exchanges constitute the affective basis necessary for the co-construction of knowledge - the prerequisite for a true community of learners.

The third observation (figure 4) is that chat messages were mainly based on course content and sociability, depending on who initiated the chat.

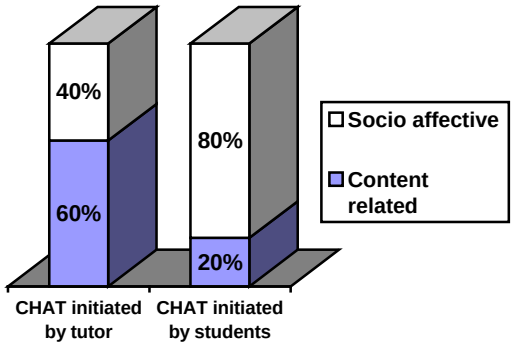


Figure 4 - Content analysis of Chats

If the teacher is the initiator, the chat is content related (60%), however, if students are the initiators, the chat is used mostly for socialising (80%, ex. invitation to meet face to face).

A fourth observation (table 2) concerns the number of messages analysed by teachers. Do the forum and chats reflect all exchanges between students? Are they tangible proofs of an on-line community identity? Thanks to the on-line questionnaire, we obtained a better idea of how the student actually lived the experience as a member of the community. We were thus not only limited to our own "teacher" viewpoint (based on what we could observe from student use of teacher instigated "formal" tools). (cf. paradox in section 1)

Data from student's self evaluation	*Forum*	*Email*	*Course Chat*	*MSN/ Yahoo*	*Phone*	*Total*
Interactions with tutor	20 %	57%	7%	10%	6%	100%
Interactions with students	8%	6%	5%	39%	42%	100%

Table 2 - Percentage of informal discussions

We notice that most of the students' exchanges were informal (Telephone (42%) and MSN (39%)). 20% of communications with tutors happened on the forum, but were mostly via email (58%). Why do students often use other tools instead of the ones planned by the teacher? Does this imply that the current platform tools are not user friendly? Does it mean that students lose contact with the school when they are away? Or does it mean that students don't want to share everything with the institution or the school ? To find out, we asked those 3 specific questions in the final questionnaire. In response to the first question, students do not think that new communication tools would do better (30% say no, 40% hesitate). For the second, 74% of students kept the same social links as before with their peers, 5% increased it, and only 21% lost track with colleagues. It therefore seems that most students did not lose contact even at distance. The third question tells us that they didn't use wikis or blogs for a simple reason: Students make (as do we) a strong distinction between "public" and "private". They will not share very informal information on a network made for "work". People will

usually do what is easiest: here, the easiest thing is to use chat or phone, or to see each other (20% met face to face). In the questionnaire on-line (open questions), we found some evidence that students do not want to share their experiences with everybody: JBi is a student who did his work placement in Madagascar. He lived in the same conditions as the locals, i.e. in a ghetto. Each month he would send his monthly "life story" in a humorous and lucid document. One student wrote: *"so the idea is basically OK, but in fact, no one could care less about the life of JBI"*. Another student went so far as to send out a parody of JBI's monthly newsletter... On the other hand, we have a student who says the opposite *«It's a pleasure to read contributions like JBI's newsletter...»* .
We notice that there are 2 different student profiles which are independent of the learning situation created by the teacher: some students have a social and "community profile" (57% of our sample), whereas others have a "individualistic" profile (47% of our sample). The community profile means that they kept contact, had the feeling of belonging to the same student cohort, and thought that mutual support is important; 40% of them worked together on the two on-line courses, and suffered more from physical absence (43%) than individualistic profiles, admitting to missing friends.

To conclude, can we say, in this case study, that a learning community emerged ? We observed that most formal interactions from forums were weak links and based on self centered information sharing. At the most, we may think that, for active participants (average of 9% on forums and chat), a community consciousness may have arisen as threads of discussion did take place. These were often based on mutual support in order to get over technical problems encountered frequently by 127 students (25%). However, a large quantity of informal interaction took place amongst students. This is may be why, from the student's point of view, they have the feeling of belonging to a community even when they are far away from each other (57%).
Finally, can we say that, just because it is difficult to spot the community identity, (as identified by strong ties and socio cognitive debates in forum), learners did not constitute a learning community? If we consider Wenger's social learning theories, isn't simply participating in such common activities a factor of learning in itself (47% said that they learned more from **doing** a course on-line than from the actual course content). From spontaneous learning, they quote *"I learned that just knowing how to do something isn't enough: you also need actual practice in real life." "I learnt to schedule priorities, manage deadlines in my own time," I learned about elearning: how to ask a question on a forum, write a frustration in a message in a constructive way, manage conflict and negotiate in a soft way"*, thus, from this on-line experience students did appear to learn some of the transversal skills that a future manager requires.

3. Recommendations and future trends

The questions raised in the first section of this chapter and the results from the case studies allow us to represent social activities of virtual campus learning communities as shown in figure 5.

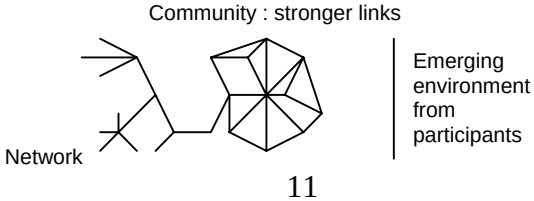


Figure 5 - Emergence of on-line communities

According to the literature, the community identity should arise from stronger socio-affective links, thus a micro culture (Audran and Daele, 2006, Zarifian, 1996). In this figure, communities may emerge as a continuum of networks. In reality, it varies according to participants, periods, topics of discussions etc.

It is important to highlight the specific features of communities in the educational environment (figure 6). For on-line interaction between students to take place (i.e. for a community to emerge), the teacher must stay in the background. In distant situations, the teacher can no longer communicate content directly through personal charisma (unlike the classroom situation for example). He/she must instead create content which will encourage students to interact. He must set up (and be prepared to implement) strict rules in order to encourage exchanges to emerge (environment (a) in the figure 6).

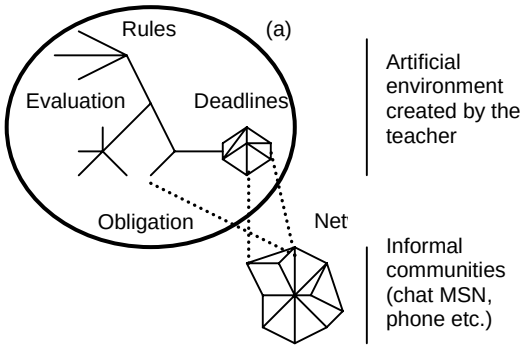


Figure 6 - Emergence of on-line Learning communities

Without this strict framework, the interaction will not happen. Thus, the course is deliberately bounded by rules, obligations and the evaluation of participants. However, all these measures contribute to an "artificial learning environment". This is why, as we noticed in case study n° 3, students socialise on chat, telephone and face to face meetings -outside the course structure (environment (b) in the figure); these socio-affective interactions are mostly informal. However, they also constitute an often essential point of contact in order for meaningful (i.e. student centred) socio-cognitive debates to take place.

What encourages spontaneous or semi-spontaneous communities to emerge within the educational context? How can we boost participation and socio-cognitive or affective debates *on* the course content, *within* the course structure ? . What elements should be incorporated into the course design to maximise transfer from informal socialisation (a) to discussions based on course content (b)? Here are some keys issues.

3.1. Boosting participation

We found from case studies n°2 and n°3 that this transfer can be maximised, or boosted, through use of controversial statements, problems and/or unpredictable complex situations involving all participants. This is to be expected, as it reproduces what occurs in face to face

situations: Strangers do not normally communicate spontaneously unless an external event (ex. extreme weather) gives them reason to do so.
Such external "boosts" provoke student based interaction and discussion from which the teacher is largely absent.
Which "boosts" work best? What types of activity promote interaction and learning? It is preferable to boost with content related issues rather than technical issues which should be minimized as they caused frustration (i.e. the activity "doesn't work"). The booster should provoke conflict, debate, shared or negotiated meaning between students. These types of activity are more likely to provoke the emergence of a genuine on-line learning community.
Which group configuration works best? How can this be incorporated into the course design?

- Competition between sub-groups encourages intra-group solidarity and act as a stimulus to interaction
- Groups whose members have different knowledge and/or competencies. This encourages learning from each other and creates a need for information which should result in interaction.
- Course design involving problems requiring group action: this promotes mutual support which can be a vital component for the emergence of the community identity, as in case study 3.

3.2. Mutual support

In mutual support networks, relationships are above all forged between colleagues. These relations are multidimensional. In other words, they include different types of interactions, with varying emotional loads, from discussion about the ongoing training course, information exchange, suggestions, help and advice. This type of support is perceived by younger students as the teacher’s role. The transition to peer support has to be created through the course design. Ideally, course design using some of the elements suggested above might lead to peer support (for example, a student led FAQ - perfectly possible if a multi-level tool is used). If this is taken to its logical conclusion where learners are effectively learning from each other, the learning community could become a community of practice. This is a good example of the social structure's fluidity and transitivity mentioned in section 1.
However, the above scenario must be recognised as an ideal. Most often, in an educational situation, a balance has to be struck between teacher set-up and student takeover. The classroom, even on-line, is an artificial construct. The “community” which arises purely from the learning activity will therefore always have its artificial side. All we can do is to set up the rules and aim for the closest approximation possible to spontaneous interaction. A good metaphor would be a football game: the rules of the game are set out by FIFA (teacher), however, this does not prevent a group of footballers (learners) from concentrating fully on their own interaction and play during a match (course).

Conclusion

In these case studies, we draw together information and communication as two complimentary vectors of on-line learning situations. In effect, we have seen that both weak and strong bonds exist between on-line learners. This implies that exchanges may be simply information based or tend towards a learning community. As we saw, socio-affective interactions, even outside the learning situation, can be the basis for mutual support messages or confrontational debates which may ultimately lead to the emergence of a learning community.

It might be interesting to use a mixture of methods on-line, such as creating a FAQ run by students. This situation implies a total break with the traditional role of teacher as "dispenser of knowledge". One can extrapolate that the role of teacher might move towards that of coach dealing with complex environments and/or problems which require group solutions. The teacher, through course design, must also prepare a fertile environment where learning communities can grow...

Bibliography

Audran, J.,Daele, A., *Forums et liste de diffusion: rapport à la communauté et "micro-culture »* , In publication, 2006.

Audran, J. et Simonian, S. Profiler les apprenants à travers l'usage du forum *Information sciences for decision making* n°10, pp. 21-32, 2003.

Barab, S., Duffy, T. *"Theoretical foundations of learning environments, From practice fields to communities of practice"*, p. 25-55, 2000.

Bruner, J. *Car la culture donne forme à l'esprit.* Paris : Eshel, 1997.

Foucault, B., Metzger, J.L., E, E Pignorel et Vaylet, A., « Les réseaux d'entraide entre apprenants dans la e-formation : nécessité et efficacité ? » *Education permanente*, vol. 152, 2002.

Granovetter, M., « The Strengh of Weak Ties », *American Journal of Sociology*, vol. 78, n° 6 : p. 1360-1380, 1973.

Henri, F., Pudelko, B., "Le concept de communauté virtuelle dans une perspective d'apprentissage social", pp 105-126 in *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants*, Charlier & Daele, L'harmattan, 2006.

Laferrière, T ., Bracewell, R., Breuleux, A. ,« La contribution naissante des ressources et des outils en réseau à l'apprentissage et à l'enseignement dans les classes du primaire et du secondaire ». Rapport SchoolNet, 2001.

Laferrière, T., Nizet, I. "Conditions de fonctionnement des communautés dans les espaces numériques" in *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants*, Charlier & Daele, L'harmattan, 2006.

Lave, J., Wenger, E. *Situated learning: legitimate peripherical Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

Lemieux, V. *Les réseaux d'acteurs sociaux*, Paris: PUF, 1999.

McLuhan, M. *Understanding Media: The Extensions of Man* , New York : McGraw-Hill, 1964.

Raymond, E. "the cathedral and the bazaar", First Monday, vol 3 N° 3,1998. http://www.catb.org/~esr/writings/cathedral-bazaar/cathedral-bazaar/

Ricoeur, P. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil, 1990.

Vygostki, LS. *Pensée et Language*, Paris: La dispute, 1986.

Wenger, E. *Communities of Practice*. Cambridge, UK : Cambridge University Press, 1998.

Widdowson, H. *Teaching Language as Communication*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1978.

Zarifian, P., *Travail et communication*, PUF: 1996.

ANNEXE H

DONNÉES DE L'ÉTUDE : QUESTIONNAIRE EN LIGNE SPHINX

H.1 Analyse quantitative

Enquête de satisfaction du dispositif d'elearning MIM1 _ 2006

Cette enquête a été conçue et dépouillée à l'aide du logiciel Le Sphinx.
Plan du 29/06/2006 à 09h44
Ce plan comporte 182 analyse(s).

Partie 1 - Enquête de satisfaction

1.1 satisfaction MP

Cours Management de projet

satisfaction MP1	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	1	0,3%
Pas du tout satisfait	18	5,1%
Plutôt pas satisfait	73	20,7%
Plutôt satisfait	226	64,2%
Tout à fait satisfait	34	9,7%
TOTAL OBS.	352	100%

La question est à réponse unique sur une échelle.
Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (Pas du tout satisfait) à 4 (Tout à fait satisfait).
Les calculs sont effectués sans tenir compte des non-réponses.

Moyenne = 2,79 Ecart-type = 0,68

1.2 satisfaction CM

Cours Compétences Managériales

satisfaction CM1	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	0,6%
Pas du tout satisfait	21	6,0%
Plutôt pas satisfait	68	19,3%
Plutôt satisfait	203	57,7%
Tout à fait satisfait	58	16,5%
TOTAL OBS.	352	100%

La question est à réponse unique sur une échelle.
Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (Pas du tout satisfait) à 4 (Tout à fait satisfait).
Les calculs sont effectués sans tenir compte des non-réponses.

Moyenne = 2,85 Ecart-type = 0,76

1.3 satisfaction ST

Suivi de stage

satisfaction ST	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	9	2,6%
Pas du tout satisfait	41	11,6%
Plutôt pas satisfait	87	24,7%
Plutôt satisfait	154	43,8%
Tout à fait satisfait	61	17,3%
TOTAL OBS.	352	100%

La question est à réponse unique sur une échelle.
Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (Pas du tout satisfait) à 4 (Tout à fait satisfait).
Les calculs sont effectués sans tenir compte des non-réponses.

Moyenne = 2,69 Ecart-type = 0,90

1.4 Tableau de groupe

Quel est votre niveau de satisfaction ?

	Non réponse	Pas du tout satisfait	Plutôt pas satisfait	Plutôt satisfait	Tout à fait satisfait	TOTAL
satisfaction MP1	0,3%	5,1%	20,7%	64,2%	9,7%	100%
satisfaction CM1	0,6%	6,0%	19,3%	57,7%	16,5%	100%
satisfaction ST	2,6%	11,6%	24,7%	43,8%	17,3%	100%
Ensemble	1,1%	7,6%	21,6%	55,2%	14,5%	100%

1.5 CM

Pour le cours CM, quels sont vos deux modules favoris?

CM_bestmodule	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	4	1,1%
Communication	157	44,6%
Negociating	236	67,0%
Team Conflict	221	62,8%
Team Participation	73	20,7%
TOTAL OBS.	352	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (2 au maximum).

1.6 MP

Pour le cours MP, quels sont vos deux modules favoris?

MP_bestmodule1	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	5	1,4%
Bases	104	29,5%
Equipe projet	278	79,0%
Chartre projet	88	25,0%
Planification	215	61,1%
TOTAL OBS.	352	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (2 au maximum).

1.7 Problèmes techniques MP

Cours Management de projet

pb technique MP	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	0,6%
Jamais	144	40,9%
Occasionnellement (1-5 fois)	154	43,8%
Assez souvent (5-10 fois)	44	12,5%
Toujours	8	2,3%
TOTAL OBS.	352	100%

La question est à réponse unique sur une échelle.
Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (Jamais) à 4 (Toujours).
Les calculs sont effectués sans tenir compte des non-réponses.

Moyenne = 1,76 Ecart-type = 0,76

1.8 Problèmes techniques CM

Cours Compétences managériales

pb technique CM	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	0,9%
Jamais	100	28,4%
Occasionnellement (1-5 fois)	150	42,6%
Assez souvent (5-10 fois)	82	23,3%
Toujours	17	4,8%
TOTAL OBS.	352	100%

La question est à réponse unique sur une échelle.
Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (Jamais) à 4 (Toujours).
Les calculs sont effectués sans tenir compte des non-réponses.

Moyenne = 2,05 Ecart-type = 0,85

1.9 Problèmes techniques ST

Suivi de stage

pb technique ST	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	10	2,8%
Jamais	232	65,9%
Occasionnellement (1-5 fois)	90	25,6%
Assez souvent (5-10 fois)	15	4,3%
Toujours	5	1,4%
TOTAL OBS.	352	100%

La question est à réponse unique sur une échelle.
Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (Jamais) à 4 (Toujours).

Les calculs sont effectués sans tenir compte des non-réponses.

Moyenne = 1,39 Ecart-type = 0,64

1.10 tableau de groupe

Avez-vous rencontré des difficultés techniques ?

	Non réponse	Jamais	Occasionnellement (1-5 fois)	Assez souvent (5-10 fois)	Toujours	TOTAL
pb technique MP	0,6%	40,9%	43,8%	12,5%	2,3%	100%
pb technique CM	0,9%	28,4%	42,6%	23,3%	4,8%	100%
pb technique ST	2,8%	65,9%	25,6%	4,3%	1,4%	100%
Ensemble	1,4%	45,1%	37,3%	13,4%	2,8%	100%

1.11 GENE PROBLEME TECHNIQUE

Ces problèmes vous ont-ils perturbés dans l'apprentissage?

ENERVE TECH	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	6	1,7%
oui	117	33,2%
non	229	65,1%
TOTAL OBS.	352	100%

La question est à réponse unique sur une échelle.
Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (oui) à 2 (non).
Les calculs sont effectués sans tenir compte des non-réponses.

Moyenne = 1,66 Ecart-type = 0,47

1.12 ISOLEMENT

Avez-vous souffert de l'éloignement physique avec vos collegues ou le ceram ?

ISOLEMENT	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	0,6%
Jamais	107	30,4%
Rarement	96	27,3%
Occasionnellement	103	29,3%
Assez souvent	38	10,8%
Très souvent	6	1,7%
TOTAL OBS.	352	100%

La question est à réponse unique sur une échelle.
Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (Jamais) à 5 (Très souvent).
Les calculs sont effectués sans tenir compte des non-réponses.

Moyenne = 2,26 Ecart-type = 1,06

1.13 IMPLICATION TUTEUR

Avez-vous souffert du manque d'implication de vos tuteurs ?

IMPLICATION TUTEUR	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	1	0,3%
Jamais	149	42,3%
Rarement	71	20,2%
Occasionnellement	68	19,3%
Assez souvent	35	9,9%
Très souvent	28	8,0%
TOTAL OBS.	352	100%

La question est à réponse unique sur une échelle.
Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (Jamais) à 5 (Très souvent).
Les calculs sont effectués sans tenir compte des non-réponses.

Moyenne = 2,21 Ecart-type = 1,30

Partie 2 - La communication avec votre tuteur

2.1 Satisfaction tutorat

Etes-vous satisfait du tutorat?

	Non réponse	Pas du tout satisfait	Plutôt pas satisfait	Plutôt satisfait	Tout à fait satisfait	TOTAL
satisfait tutorat MP	0,9%	8,0%	22,7%	56,8%	11,6%	100%
satisfait tutorat CM	1,7%	8,5%	21,0%	56,3%	12,5%	100%
satisfait tutorat ST	0,9%	16,2%	23,3%	34,4%	25,3%	100%
Ensemble	1,1%	10,9%	22,3%	49,1%	16,5%	100%

2.2 Nombre de contact

Combien d'échanges approximatifs avec vos tuteurs ? (tous moyens confondus)

	Valeur moyenne	Valeur minimum	Valeur maximum	Non réponses
Nb contact MP PE	0,68	0	10	17
Nb contact CM PE	0,79	0	8	17
Nb contact ST	3,38	0	30	9
Ensemble	1,63	0	30	

La question est à réponse ouverte numérique. Les observations sont regroupées en 7 classes d'égale amplitude.
La moyenne et l'écart-type sont calculés sans tenir compte des non-réponses.

Minimum = 0, Maximum = 10
Somme = 229
Moyenne = 0,68 Ecart-type = 1,37

2.3 Les outils

Par quels outils principalement ?

	Non réponse	Forum	T'chat	Email	Téléphone	autre	TOTAL
outilcontact_CM	41,2%	17,6%	1,4%	25,2%	1,6%	13,0%	100%
Outilcontact_MP	41,2%	17,9%	0,8%	26,9%	1,6%	11,5%	100%
outilcontact ST	13,2%	4,8%	1,3%	66,1%	7,6%	7,1%	100%
Ensemble	31,4%	13,2%	1,2%	40,1%	3,7%	10,5%	100%

2.4 FREQENCE ECHANGES

Pouvez-vous préciser la fréquence des échanges avec votre tuteur sur:

	Non réponse	Jamais	Rarement	Occasionnellement	Assez souvent	Très souvent	TOTAL
contact PE tech	1,4%	67,3%	15,3%	11,1%	3,1%	1,7%	100%
contact PE contenu	1,7%	47,4%	18,2%	21,6%	8,2%	2,8%	100%
contact PE logistique	1,7%	54,5%	15,3%	19,6%	7,1%	1,7%	100%
contact PE social	1,1%	50,9%	20,5%	17,3%	7,7%	2,6%	100%
Ensemble	1,5%	55,0%	17,3%	17,4%	6,5%	2,2%	100%

2.5 Contacts officieux

Auriez-vous préferé avoir des contacts plus proches et moins formels avec vos tuteurs ?

contact moins formels	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	1	0,3%
Oui	197	56,0%
Non	154	43,8%
TOTAL OBS.	352	100%

La question est à réponse unique sur une échelle.
Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (Oui) à 2 (Non).
Les calculs sont effectués sans tenir compte des non-réponses.

Moyenne = 1,44 Ecart-type = 0,50

2.6 Action

Si oui, avez-vous agit vers cette démarche (envoyé un mail directement à votre tuteur etc.)

Agit vers l'informel	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	72	20,5%
Oui	142	40,3%
Non	138	39,2%
TOTAL OBS.	352	100%

La question est à réponse unique sur une échelle.
Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (Oui) à 2 (Non).
Les calculs sont effectués sans tenir compte des non-réponses.

Moyenne = 1,49 Ecart-type = 0,50

2.7 Rencontre physique

Vous êtes-vous rencontré physiquement avec votre tuteur, en plus du RDV de décembre ?

	Non réponse	Jamais	Rarement	Occasionnellement	Assez souvent	Très souvent	TOTAL
rencontre physique CM	1,1%	94,3%	1,7%	2,3%	0,6%	0,0%	100%
rencontre physique MP	1,4%	93,8%	0,9%	2,8%	0,9%	0,3%	100%
rencontre physique ST	1,4%	86,1%	5,1%	6,3%	1,1%	0,0%	100%
rencontre physique autre1	6,8%	89,5%	1,1%	2,3%	0,3%	0,0%	100%
Ensemble	2,7%	90,9%	2,2%	3,4%	0,7%	0,1%	100%

Partie 3 - La communication entre vous

3.1 Fréquence

Vous êtes-vous contactés entre collègues :

Frequence contact EE	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	1	0,3%
Jamais	26	7,4%
Rarement	38	10,8%
Occasionnellement	96	27,3%
Assez souvent	118	33,5%
Très souvent	73	20,7%
TOTAL OBS.	352	100%

La question est à réponse unique sur une échelle.
Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (Jamais) à 5 (Très souvent).
Les calculs sont effectués sans tenir compte des non-réponses.

Moyenne = 3,50 Ecart-type = 1,15

3.2 Outils

Par quel outil technologique prenez-vous contact?

	Non réponse	Jamais	Rarement	Occasionnellement	Assez souvent	Très souvent	TOTAL
outil EE-forum	15,6%	68,5%	8,2%	4,3%	1,7%	1,7%	100%
outil_EE_tchatw	16,2%	73,3%	6,0%	3,7%	0,9%	0,0%	100%
outil EE msn	6,0%	16,5%	4,0%	17,3%	27,0%	29,3%	100%
outil EE tél	4,0%	10,5%	5,4%	21,6%	29,8%	28,7%	100%
outil EE_wiki	17,0%	79,8%	2,0%	0,9%	0,3%	0,0%	100%
outil EE_blog officiel	17,0%	80,1%	2,0%	0,6%	0,3%	0,0%	100%
outil EE_autre blog	16,8%	79,0%	1,4%	0,9%	1,1%	0,9%	100%
Ensemble	13,2%	58,2%	4,1%	7,0%	8,7%	8,6%	100%

3.3 FREQENCE

Pouvez-vous préciser la fréquence des échanges avec vos collègues de promo sur:

	Non réponse	Jamais	Rarement	Occasionnellement	Assez souvent	Très souvent	TOTAL
contact EE techique	1,1%	24,1%	21,9%	31,8%	14,8%	6,3%	100%
contact EE contenu	1,1%	9,7%	11,9%	35,5%	29,8%	11,9%	100%
contact EE logistique	2,0%	12,5%	15,3%	32,7%	27,3%	10,2%	100%
contact EE social	2,3%	9,1%	9,4%	24,7%	27,0%	27,6%	100%
Ensemble	1,6%	13,8%	14,6%	31,2%	24,7%	14,0%	100%

3.4 Sentiment d'appartenance

Même loin du Ceram, avez-vous ressentit le sentiment d'appartenance à votre promo d'étudiant?

promo	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	0,9%
oui	202	57,4%
non	147	41,8%
TOTAL OBS.	352	100%

3.5 Nature lien

Avez vous l'impression d'avoir:

Nature lien distance EE	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	1	0,3%
perdu le lien avec vos amis	76	21,6%
gardé le même lien	259	73,6%
renforçé le lien à distance	16	4,5%
TOTAL OBS.	352	100%

3.6 Souhaits

Auriez-vous souhaité échanger plus d'infos entre vous?

plus d'échange EE	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	0,9%
oui	81	23,0%
non	268	76,1%
TOTAL OBS.	352	100%

La question est à réponse unique sur une échelle.
Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (oui) à 2 (non).
Les calculs sont effectués sans tenir compte des non-réponses.

Moyenne = 1,77 Ecart-type = 0,42

Partie 4 - Appréhension du elearning

4.1 Navigation

Lors de la navigation dans les cours, vous avez suivi:

navigation	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	0,6%
la structure du cours	123	34,9%
votre propre logique	58	16,5%
les deux	169	48,0%
TOTAL OBS.	352	100%

4.2 Structure des cours

La structure des cours était-elle claire?

structurecours	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	0,9%
oui	308	87,5%
non	41	11,6%
TOTAL OBS.	352	100%

4.3 Complémentarité

Selon vous, les cours sont-ils un complément au stage?

utilestage	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	4	1,1%
oui	185	52,6%
non	163	46,3%
TOTAL OBS.	352	100%

4.4 Simulation

Selon vous, la simulation apporte t'elle une plus value aux 2 cours?

simulation	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	0,6%
oui	259	73,6%
non	91	25,9%
TOTAL OBS.	352	100%

4.5 Dates

Préferez-vous:

dates	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	8	2,3%
avoir 4 mois pour faire les cours	280	79,5%
des dates plus précises pour chaque module	64	18,2%
TOTAL OBS.	352	100%

4.6 Apprendre la distance

Avez vous l'impression qu'il faut apprendre à travailler à distance ?

apprendre la distance	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	6	1,7%
oui	241	68,5%
non	105	29,8%
TOTAL OBS.	352	100%

4.7 Eloignement frein

Avez vous eu le sentiment que l'éloignement physique vous a empeché de communiquer ?

eloignement frein	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	0,6%
oui	77	21,9%
non	273	77,6%
TOTAL OBS.	352	100%

4.8 Nouveaux outils

De nouveaux outils technologiques pourraient-ils améliorer la qualité de la communicaton à distance (ex. t'chat webcam)

webcam meilleur comm	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	0,9%
oui	105	29,8%
non	104	29,5%
j'hésite	140	39,8%
TOTAL OBS.	352	100%

4.9 Qualité de la communication

Pensez-vous avoir moins bien communiquer qu'en face à face ?

qualité comm distance	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	0,6%
oui	183	52,0%
non	106	30,1%
je ne sais pas	61	17,3%
TOTAL OBS.	352	100%

Partie 5 - Vos apprentissages...

5.1 Travail ensemble

Avez-vous travaillé les cours ou les rapports mensuels ensemble ?

W ensemble?	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	0,6%
Jamais	212	60,2%
Occasionnellement (1-5 fois)	104	29,5%
Assez souvent (5-10 fois)	28	8,0%
Toujours	6	1,7%
TOTAL OBS.	352	100%

La question est à réponse unique sur une échelle.
Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (Jamais) à 4 (Toujours).
Les calculs sont effectués sans tenir compte des non-réponses.

Moyenne = 1,51 Ecart-type = 0,72

5.2 Apprentissage social

Le fait de rester en contact social avec le Ceram ou votre promo vous a t'il aider à apprendre mieux:

apprentissage social	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	1	0,3%
Pas d'accord du tout	103	29,3%
Plutôt pas d'accord	99	28,1%
Plutôt d'accord	134	38,1%
Tout à fait d'accord	15	4,3%
TOTAL OBS.	352	100%

La question est à réponse unique sur une échelle.
Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (Pas d'accord du tout) à 4 (Tout à fait d'accord).
Les calculs sont effectués sans tenir compte des non-réponses.

Moyenne = 2,17 Ecart-type = 0,90

5.3 Soutien important

L'entraide est, dans le elearning,...

soutien important	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	0,6%
Sans importance	65	18,5%
Peu important	137	38,9%
Assez important	112	31,8%
Très important	36	10,2%
TOTAL OBS.	352	100%

La question est à réponse unique sur une échelle.
Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (Sans importance) à 4 (Très important).
Les calculs sont effectués sans tenir compte des non-réponses.

Moyenne = 2,34 Ecart-type = 0,90

5.4 Appris par quelle activité

Vous pensez avoir le plus appris grâce ...

appris cours	Nb. cit. (rang 1)	Fréq.	Nb. cit. (rang 2)	Fréq.	Nb. cit. (somme)	Fréq.
Non réponse	6	1,7%	18	5,1%	6 (3,29)	1,7%
aux cours en ligne	19	5,4%	5	1,4%	92 (2,96)	26,1%
aux rapports d'étonnement	9	2,6%	15	4,3%	65 (2,85)	18,5%
aux missions lors de votre stage	195	55,4%	71	20,2%	300 (1,49)	85,2%
à la vie quotidienne au travail	102	29,0%	146	41,5%	301 (1,91)	85,5%
aux contacts avec votre tuteur Ceram	2	0,6%	4	1,1%	23 (3,00)	6,5%
aux contacts avec votre maître de stage	11	3,1%	48	13,6%	183 (2,79)	52,0%
aux contacts avec vos collegues de stage	8	2,3%	39	11,1%	237 (3,19)	67,3%
TOTAL OBS.	352		352		352	

La question est à 4 réponses multiples ordonnées.
Le tableau donne les effectifs pour chaque rang et pour la somme.
Le rang moyen de citation de chaque modalité est indiqué entre parenthèses dans l'avant-dernière colonne.
Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (4 au maximum).

5.5 Precisez

Donc plutôt

precis appris	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	2	0,6%
des connaissances	36	10,2%
des savoirs faire	217	61,6%
des savoirs être	97	27,6%
TOTAL OBS.	352	100%

5.6 Apprentissage spontané

Pensiez-vous apprendre cela au mois de janvier dernier?

appr spontané	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	4	1,1%
oui	166	47,2%
non	182	51,7%
TOTAL OBS.	352	100%

5.7 Amelioration compétences techniques

Pensez-vous avoir amélioré vos compétences techniques suite aux cours ?

	Non réponse	Non	un peu	beaucoup	TOTAL
Options Internet	0,9%	62,8%	30,7%	5,7%	100%
Installation de programmes	0,9%	69,3%	24,7%	5,1%	100%
Environnement windows	0,9%	63,9%	26,4%	8,8%	100%
Ensemble	0,9%	65,3%	27,3%	6,5%	100%

5.8 Le plus apporté ?

Dans le dispositif d'elearning du Ceram, qu'est ce qui vous a le plus apporté:

plusappris	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	7	2,0%
la lecture du cours	135	38,4%
la communication avec le tuteur	27	7,7%
les quizz d'autoévaluation	102	29,0%
les quizz finaux	125	35,5%
les simulations	205	58,2%
les rapports mensuels	102	29,0%
le rapport d'étonnement final	114	32,4%
TOTAL OBS.	352	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (5 au maximum).

Partie 6 - Post test sur vos compétences

Ce post test est en relation avec les pre-test que vous avez déjà rempli..merci de répondre à toutes les questions...C'est un soupçon long, mais courage, c'est presque finit..

6.1 Vos impressions

Vous avez l'impression...

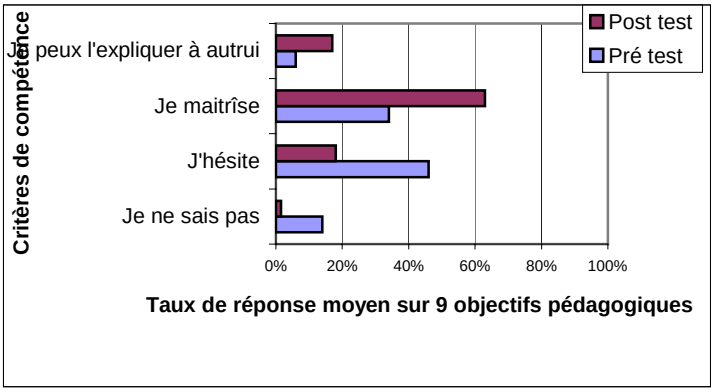
	Non réponse	vrai	faux	TOTAL
d'avoir appris autant qu'en classe	1,7%	41,2%	57,1%	100%
d'avoir appris plus sur les problèmatiques de elearning que sur le contenu du cours:	2,8%	44,9%	52,3%	100%
d'avoir plus travaillé à distance	2,0%	54,0%	44,0%	100%
d'être moins patient qu'en cours	2,3%	45,7%	52,0%	100%
d'être plus désemparé qu'en cours	3,1%	25,9%	71,0%	100%
d'être plus isolé pour faire les cours	2,3%	54,3%	43,5%	100%
d'avoir cherché plus de réconfort auprès de ma promo	2,6%	15,1%	82,4%	100%
que les rapports mensuels permettent une vrai réflexion	3,1%	48,9%	48,0%	100%
que le stage m'a fait grandir professionellement	2,8%	93,8%	3,4%	100%
Ensemble	2,5%	47,1%	50,4%	100%

6.2 Cours Compétences Managériales _module1

Savez-vous identifier ?

Pré-test	je ne sais pas	j'hésite	je maîtrise	je maîtrise et je peux l'expliquer à un novice
les questions utiles pour négocier	13.71% (41)	**52.17% (156)**	31.44% (94)	2.68% (8)
les tactiques de négociation	20.40% (61)	**50.17% (150)**	26.76% (80)	2.68% (8)
les tactiques non éthiques	26.09% (78)	**51.17% (153)**	19.73% (59)	2.68% (8)
les différents styles de conflits dans les groupes	11.04% (33)	**53.51% (160)**	30.43% (91)	4.68% (14)
les étapes d'un conflit	22.07% (66)	**54.85% (164)**	20.07% (60)	2.34% (7)
les bénéfices d'un travail de groupe	4.01% (12)	22.74% (68)	**56.52% (169)**	15.72% (47)
la taille optimale des groupes	14.05% (42)	**56.19% (168)**	26.42% (79)	3.34% (10)
les régles de base du travail de groupe	6.69% (20)	36.79% (110)	**48.49% (145)**	8.03% (24)
les bases de la motivation	7.02% (21)	36.12% (108)	**46.15% (138)**	10.70% (32)
Moyenne	14% (41)	(46%)138	(34%)101	(6%)17

Post test	je ne sais pas	j'hésite	je maîtrise	je maîtrise et je peux l'expliquer à un novice
les questions utiles pour négocier	1,7% (6)	18,0% (62)	67,8% (234)	12,5% (43)
les tactiques de négociation	0,6% (2)	20,6% (71)	66,0% (227)	12,8% (44)
les tactiques non éthiques	1,7% (6)	21,7% (75)	60,6% (209)	15,9% (55)
les différents styles de conflits dans les groupes	0,9% (3)	16,4% (56)	63,5% (217)	19,3% (66)
les étapes d'un conflit	0,6% (2)	21,2% (73)	63,2% (218)	15,1% (52)
les bénéfices d'un travail de groupe	0,6% (2)	8,4% (29)	63,1% (217)	27,9% (96)
la taille optimale des groupes	1,2% (4)	25,1% (86)	55,7% (191)	18,1% (62)
les régles de base du travail de groupe	2,6% (9)	13,2% (45)	64,8% (221)	19,4% (66)
les bases de la motivation	3,2% (11)	14,8% (51)	64,0% (220)	18,0% (62)
Ensemble	1,5% (45)	17,7% (548)	63,2% (1954)	17,7% (546)

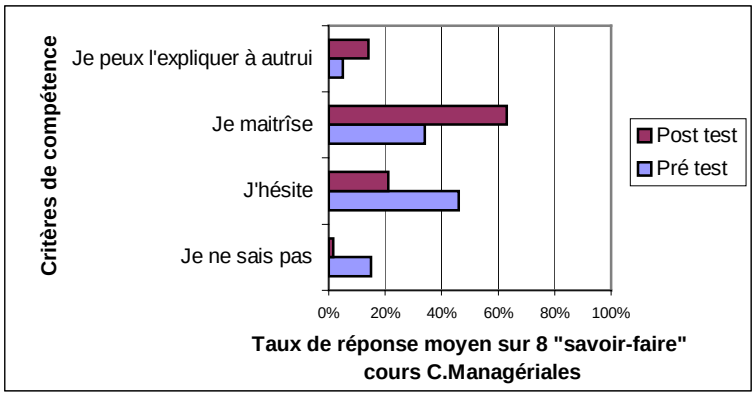


6.3 Cours Compétences Managériales _module 2

Savez vous ?

Pré-test	je ne sais pas	j'hésite	je maîtrise	je maîtrise et je peux l'expliquer à un novice
poser les bonnes questions pour négocier	15.77% (47)	**55.70% (166)**	26.51% (79)	2.01% (6)
élaborer une tactique de négociation	24.83% (74)	**48.99% (146)**	21.81% (65)	3.69% (11)
répondre à des tactiques non éthiques	31.54% (94)	**49.33% (147)**	16.78% (50)	2.01% (6)
suivre un guide de résolution de conflits	23.49% (70)	**50.34% (150)**	24.16% (72)	1.68% (5)
résoudre un conflit	6.38% (19)	**49.66% (148)**	39.60% (118)	4.36% (13)
transformer un conflit pour qu'il devienne constructif	14.43% (43)	**50.00% (149)**	31.54% (94)	3.69% (11)
mettre en place les étapes de construction d'un groupe	16.11% (48)	**51.01% (152)**	30.20% (90)	2.35% (7)
motiver une équipe	4.36% (13)	35.23% (105)	**52.01% (155)**	8.39% (25)
vous adapter aux personnalités d'un groupe	2.01% (6)	21.14% (63)	**69.13% (206)**	7.38% (22)
Ensemble	15% (46)	(46%)136	(34%)105	(5%)11

Post test	je ne sais pas	j'hésite	je maîtrise	je maîtrise et je peux l'expliquer à un novice
poser les bonnes questions pour négocier	2,0% (7)	27,2% (94)	62,6% (216)	8,1% (28)
élaborer une tactique de négociation	2,6% (9)	28,1% (97)	60,6% (209)	8,7% (30)
répondre à des tactiques non éthiques	2,3% (8)	25,2% (87)	59,1% (204)	13,3% (46)
suivre un guide de résolution de conflits	1,7% (6)	24,4% (84)	63,7% (219)	10,2% (35)
résoudre un conflit	1,4% (5)	17,1% (59)	66,4% (229)	15,1% (52)
transformer un conflit pour qu'il devienne constructif	1,8% (6)	19,6% (67)	60,5% (207)	18,1% (62)
mettre en place les étapes de construction d'un groupe	1,8% (6)	23,4% (80)	65,5% (224)	9,4% (32)
motiver une équipe	0,9% (3)	13,2% (45)	66,1% (226)	19,9% (68)
vous adapter aux personnalités d'un groupe	1,2% (4)	9,4% (32)	63,6% (217)	25,8% (88)
Ensemble	1,7% (54)	20,9% (645)	63,1% (1951)	14,3% (441)

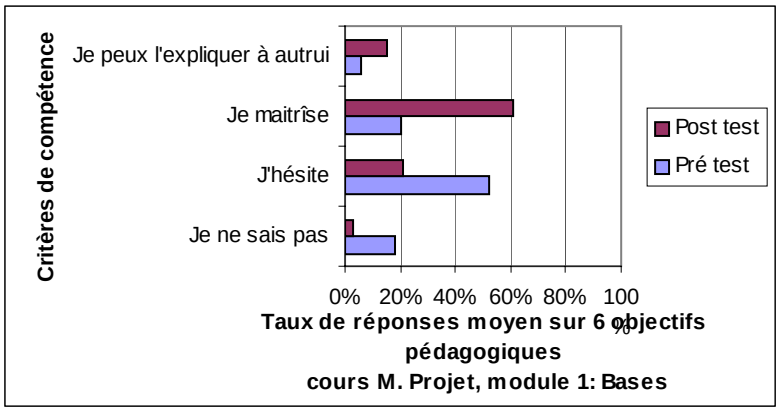


6.4 Management de projet_module1

Situez vos connaissances du module 1

Pré test	je ne sais pas	j'hésite	je maîtrise	je maîtrise et je peux l'expliquer à un novice
A quoi sert le management de projet ?	6.22% (30)	**41.49% (200)**	37.34% (180)	14.73% (71)
Quelles sont toutes les étapes d'un projet ?	14.73% (71)	**64.11% (309)**	16.60% (80)	4.15% (20)
Quelles sont les définitions de "projet" et MP ?	25.10% (121)	**52.28% (252)**	19.09% (92)	3.53% (17)
En quoi consiste l'environnement externe d'un projet ?	14.32% (69)	**49.17% (237)**	30.08% (145)	5.60% (27)
En quoi consiste le périmètre d'un projet ?	23.24% (112)	**52.70% (254)**	19.09% (92)	4.15% (20)
Quelles sont les différentes formes d'organisations d'un projet ?	28.84% (139)	**57.05% (275)**	11.83% (57)	1.66% (8)
Ensemble	18% (90)	(52%)254	(20%)107	(6%)27

Post test	je ne sais pas	j'hésite	je maîtrise	je maîtrise et je peux l'expliquer à un novice
A quoi sert le management de projet ?	2,6% (9)	12,2% (42)	66,2% (227)	19,0% (65)
Quelles sont toutes les étapes d'un projet ?	2,3% (8)	24,0% (82)	61,4% (210)	12,3% (42)
Quelles sont les définitions de "projet" et MP ?	3,8% (13)	22,2% (76)	60,1% (206)	14,0% (48)
En quoi consiste l'environnement externe d'un projet ?	2,3% (8)	15,4% (53)	64,5% (222)	17,7% (61)
En quoi consiste le périmètre d'un projet ?	2,6% (9)	27,7% (95)	55,4% (190)	14,3% (49)
Quelles sont les différentes formes d'organisations d'un projet ?	3,8% (13)	26,2% (90)	59,3% (204)	10,8% (37)
Ensemble	2,9% (60)	21,3% (438)	61,1% (1259)	14,7% (302)

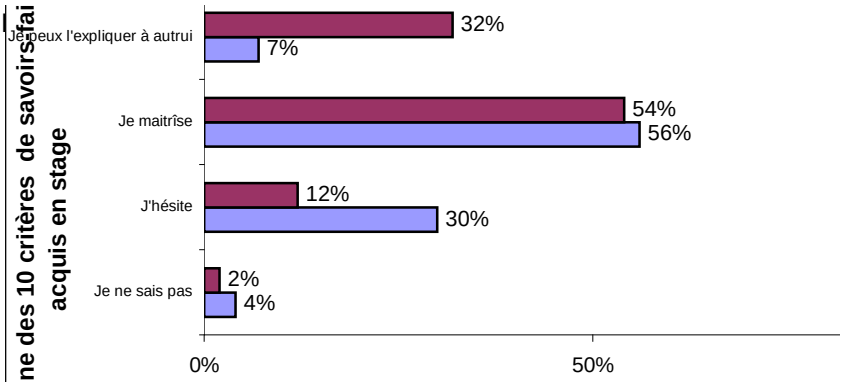


6.5 Management de projet _module2

Quelles sont vos connaissances du M2? L'équipe projet

Pre	je ne sais pas	j'hésite	je maîtrise	je maîtrise et je peux l'expliquer à un novice
Quelle est la définition et le rôle d'un chef de projet ?	7.88% (38)	**42.32% (204)**	39.42% (190)	10.17% (49)
Que signifie MAO et MAE ?	**55.39% (267)**	36.51% (176)	6.43% (31)	1.45% (7)
Quelles sont les parties prenantes d'un projet ?	18.05% (87)	**49.17% (237)**	28.01% (135)	4.77% (23)
Comment définir le rôle du comité projet ?	35.89% (173)	**53.53% (258)**	8.71% (42)	1.24% (6)
En quoi consistent les différentes formes de leadership ?	22.61% (109)	**52.07% (251)**	19.92% (96)	4.98% (24)
Quels sont les différents types de conflits ?	18.88% (91)	**53.32% (257)**	22.20% (107)	4.56% (22)
Quelles sont les méthodes pour gérer les conflits ?	20.12% (97)	**51.87% (250)**	22.20% (107)	4.36% (21)
Ensemble	25% (123)	(49%)233	(20%)101	(5%)22

Post	je ne sais pas	j'hésite	je maîtrise	je maîtrise et je peux l'expliquer à un novice
Quelle est la définition et le rôle d'un chef de projet ?	1,4% (5)	17,3% (60)	63,9% (221)	17,3% (60)
Que signifie MAO et MAE ?	4,9% (17)	28,0% (97)	51,9% (180)	15,3% (53)
Quelles sont les parties prenantes d'un projet ?	2,3% (8)	18,7% (64)	58,8% (201)	20,2% (69)
Comment définir le rôle du comité projet ?	2,9% (10)	34,8% (120)	52,5% (181)	9,9% (34)
En quoi consistent les différentes formes de leadership ?	1,7% (6)	24,9% (86)	60,7% (210)	12,7% (44)
Quels sont les différents types de conflits ?	2,0% (7)	19,9% (69)	62,0% (215)	16,1% (56)
Quelles sont les méthodes pour gérer les conflits ?	2,9% (10)	20,9% (72)	62,8% (216)	13,4% (46)
Ensemble	2,6% (63)	23,5% (568)	58,9% (1424)	15,0% (362)

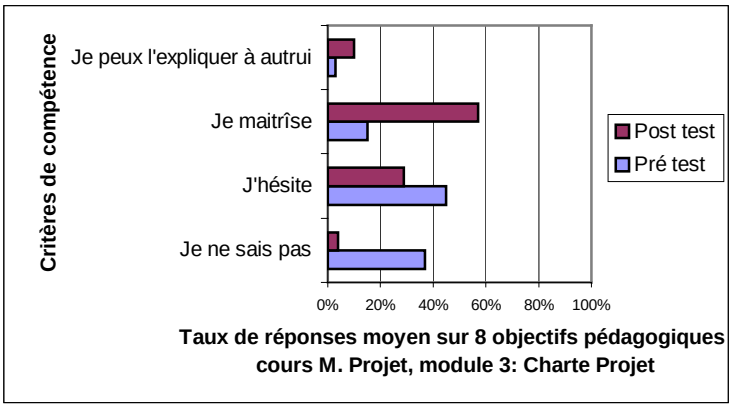


6.6 Management de projet –module 3

Vos connaissances de M3...

Pre	je ne sais pas	j'hésite	je maîtrise	je maîtrise et je peux l'expliquer à un novice
Comment découper un projet ?	26.56% (128)	**53.53% (258)**	15.98% (77)	3.73% (18)
Comment construire un PBS et WBS ?	**57.47% (277)**	34.23% (165)	6.43% (31)	1.45% (7)
Qu'est-ce qu'un schéma directeur ?	29.67% (143)	**49.59% (239)**	16.18% (78)	4.15% (20)
Comment découper un projet via le SD ?	**59.34% (286)**	35.06% (169)	3.94% (19)	1.24% (6)
Qu'est-ce qu' une charte de projet ?	29.05% (140)	**49.79% (240)**	16.39% (79)	4.36% (21)
Comment construire la charte ?	43.36% (209)	**45.44% (219)**	8.51% (41)	1.87% (9)
Comment définir un cycle de vie de projet ?	26.14% (126)	**48.34% (233)**	20.12% (97)	4.77% (23)
Quels sont les différents cycles de vie de projets	30.29% (146)	**46.68% (225)**	18.26% (88)	4.15% (20)
Ensemble	37% (181)	(45%)218	(15%)64	(3%)16

Post	je ne sais pas	j'hésite	je maîtrise	je maîtrise et je peux l'expliquer à un novice
Comment découper un projet ?	3,2% (11)	30,8% (107)	55,6% (193)	10,4% (36)
Comment construire un PBS et WBS ?	8,4% (29)	42,3% (146)	42,3% (146)	7,0% (24)
Qu'est-ce qu'un schéma directeur ?	3,5% (12)	22,8% (79)	64,5% (223)	9,2% (32)
Comment découper un projet via le SD ?	6,4% (22)	36,7% (127)	49,7% (172)	7,2% (25)
Qu'est-ce qu' une charte de projet ?	2,6% (9)	24,0% (83)	63,3% (219)	10,1% (35)
Comment construire la charte ?	4,1% (14)	33,8% (116)	54,5% (187)	7,6% (26)
Comment définir un cycle de vie de projet ?	3,2% (11)	21,4% (74)	63,3% (219)	12,1% (42)
Quels sont les différents cycles de vie de projets	2,0% (7)	20,9% (72)	63,7% (219)	13,4% (46)
Ensemble	4,2% (115)	29,1% (804)	57,1% (1578)	9,6% (266)

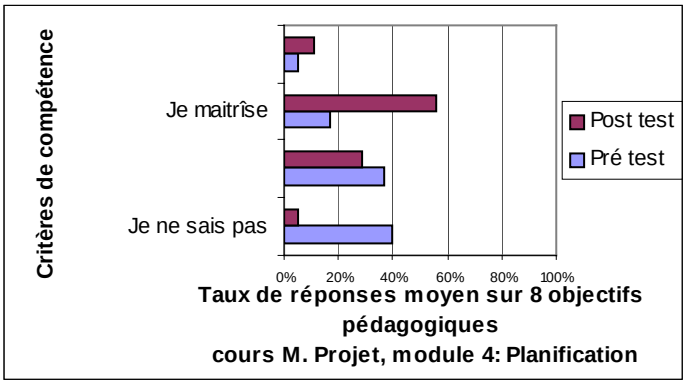


6.7 Management de projet –module 4

Pre	je ne sais pas	j'hésite	je maîtrise	je maîtrise et je peux l'expliquer à un novice
Quels sont les objectifs de la planification ?	17.01% (82)	**43.78% (211)**	33.20% (160)	5.81% (28)
Connaissez vous les 7 étapes de la planification ?	43.57% (210)	**48.55% (234)**	5.81% (28)	1.87% (9)
En quoi consiste un suivi de planification ?	32.16% (155)	**46.27% (223)**	18.46% (89)	2.70% (13)
Quel est le rôle du PERT ?	**48.96% (236)**	31.33% (151)	14.52% (70)	4.36% (21)
Savez-vous construire un chemin critique ?	**36.51% (176)**	33.82% (163)	19.92% (96)	9.34% (45)
Qu'est ce qu'un GANTT ?	**54.15% (261)**	27.39% (132)	13.49% (65)	4.36% (21)
Comment le construire ?	**55.81% (269)**	29.46% (142)	10.79% (52)	3.32% (16)
Ensemble	40% (198)	(37%)179	(17%)80	(5%)22

Post	je ne sais pas	j'hésite	je maîtrise	je maîtrise et je peux l'expliquer à un novice
Quels sont les objectifs de la planification ?	1,8% (6)	16,4% (56)	71,1% (243)	10,8% (37)

Connaissez vous les 7 étapes de la planification ?	3,2% (11)	37,0% (127)	49,0% (168)	10,8% (37)
En quoi consiste un suivi de planification ?	2,9% (10)	25,6% (87)	61,8% (210)	9,7% (33)
Quel est le rôle du PERT ?	4,7% (16)	30,3% (103)	53,8% (183)	11,2% (38)
Savez-vous construire un chemin critique ?	3,5% (12)	27,7% (95)	54,8% (188)	14,0% (48)
Qu'est ce qu'un GANTT ?	7,6% (26)	27,9% (95)	53,4% (182)	11,1% (38)
Comment le construire ?	9,4% (32)	35,3% (120)	46,8% (159)	8,5% (29)
Ensemble	4,7% (113)	28,6% (683)	55,8% (1333)	10,9% (260)



6.8 Management de projet -savoir faire

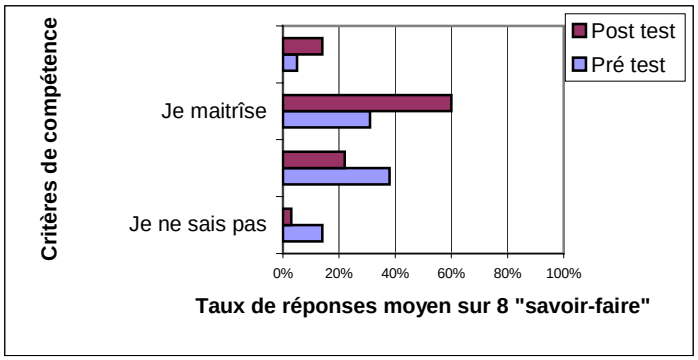
Suite au stage, pouvez-vous:

Savez-vous?

Pré	je ne sais pas	j'hésite	je maîtrise	je maîtrise et je peux l'expliquer à un novice
Réaliser un projet de A à Z	26.56% (128)	**51.04% (246)**	18.05% (87)	4.15% (20)
Gérer les contraintes de temps dans un projet	12.45% (60)	**45.44% (219)**	37.34% (180)	4.56% (22)
Appliquer une méthodologie de projet	17.84% (86)	**48.13% (232)**	29.67% (143)	3.73% (18)
Structurer un projet dans excel ou autres logiciels	25.93% (125)	**44.61% (215)**	24.90% (120)	4.36% (21)
Définir votre style de management	24.48% (118)	**45.23% (218)**	26.76% (129)	3.11% (15)
Résoudre un conflit dans une équipe	11.00% (53)	**43.98% (212)**	37.76% (182)	7.26% (35)
Gérer votre stress	5.39% (26)	31.12% (150)	**54.77% (264)**	8.51% (41)
Motiver une équipe	5.81% (28)	33.20% (160)	**50.41% (243)**	9.96% (48)
Ensemble	14% (69)	(38%)183	(31%)150	(5%)24

post	je ne sais pas	j'hésite	je maîtrise	je maîtrise et je peux l'expliquer à un novice
Réaliser un projet de A à Z	3,2% (11)	34,3% (119)	51,3% (178)	11,2% (39)
Gérer les contraintes de temps dans un projet	1,2% (4)	14,0% (48)	69,2% (238)	15,7% (54)
Appliquer une méthodologie de projet	2,9% (10)	22,5% (78)	65,6% (227)	9,0% (31)

Structurer un projet dans excel ou autres logiciels	7,5% (26)	26,6% (92)	53,8% (186)	12,1% (42)
Définir votre style de management	1,7% (6)	29,4% (102)	56,8% (197)	12,1% (42)
Résoudre un conflit dans une équipe	0,9% (3)	18,7% (64)	65,3% (224)	15,2% (52)
Gérer votre stress	0,6% (2)	16,2% (56)	61,2% (211)	22,0% (76)
Motiver une équipe	1,2% (4)	14,2% (49)	63,6% (220)	21,1% (73)
Ensemble	2,4% (66)	22,0% (608)	60,8% (1681)	14,8% (409)

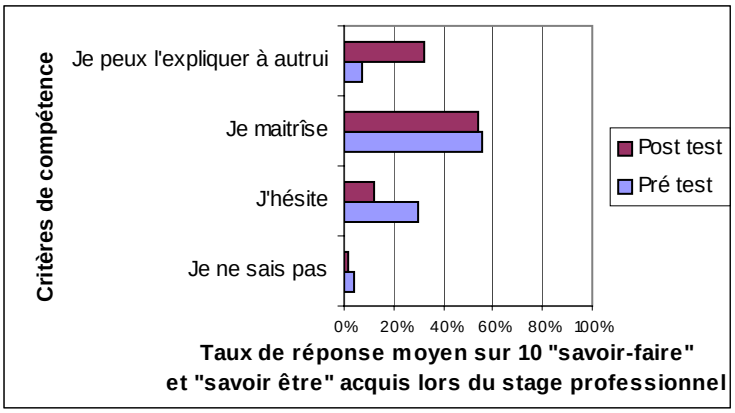


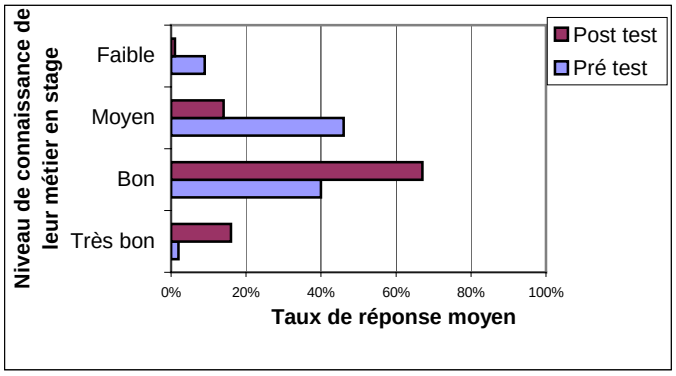
6.9 SUIVI STAGE

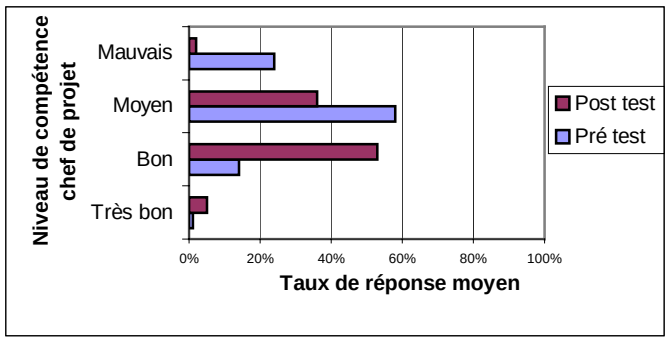
Pré- test	je ne sais pas	j'hésite	je maîtrise	je maîtrise et je peux l'expliquer à un novice
Fixer vos objectifs professionnels	1.14% (4)	36.57% (128)	**47.71% (167)**	14.00% (49)
Respecter les deadlines	2.57% (9)	16.29% (57)	**70.57% (247)**	10.29% (36)
Structurer vos idées par écrit	0.29% (1)	16.29% (57)	**76.00% (266)**	7.14% (25)
Fixer des objectifs avec votre responsable	1.71% (6)	25.71% (90)	**64.29% (225)**	8.00% (28)
Ecrire un rapport mensuel sur vos activités	2.86% (10)	30.86% (108)	**60.57% (212)**	5.14% (18)
Faire des feedbacks	5.71% (20)	26.86% (94)	**61.71% (216)**	5.43% (19)
Définir une stratégie de carrière	13.43% (47)	**54.00% (189)**	27.14% (95)	5.14% (18)
Prendre du recul sur vos activités	2.29% (8)	39.43% (138)	**54.29% (190)**	3.71% (13)
Conduire une réunion	16.29% (57)	**49.71% (174)**	30.00% (105)	4.00% (14)
Travailler en équipe	0.86% (3)	8.00% (28)	**82.00% (287)**	8.86% (31)
Ensemble	4% (16)	(30%)106	(56%)201	(7%)25

Post test	je ne sais pas	j'hésite	je maîtrise	je maîtrise et je peux l'expliquer à un novice
Fixer vos objectifs professionnels	2,0% (7)	10,9% (38)	56,4% (197)	30,7% (107)
Respecter les deadlines	0,9% (3)	4,3% (15)	52,4% (183)	42,4% (148)
Structurer vos idées par écrit	0,3% (1)	6,9% (24)	56,5% (196)	36,3% (126)
Fixer des objectifs avec votre responsable	0,3% (1)	5,8% (20)	54,5% (189)	39,5% (137)
Ecrire un rapport mensuel sur vos activités	1,4% (5)	6,3% (22)	58,2% (203)	34,1% (119)
Faire des feedbacks	0,3% (1)	7,7% (27)	59,0% (206)	33,0% (115)
Définir une stratégie de carrière	4,6% (16)	30,3% (105)	45,0% (156)	20,2% (70)
Prendre du recul sur vos activités	0,6% (2)	12,9% (45)	60,7% (212)	25,8% (90)
Conduire une réunion	5,7% (20)	29,6% (103)	46,3% (161)	18,4% (64)

Travailler en équipe	0,3% (1)	3,2% (11)	54,8% (190)	41,8% (145)
Ensemble	1,6% (57)	11,8% (410)	54,4% (1893)	32,2% (1121)







6.10 NOTEFINALE

Quelle est votre note finale ?

	Non réponse	A(90-100%)	B(80-89%)	C(70-79%)	D(60-69%)	E(50-59)	Fx(40-49)	F(0-39)	TOTAL
note CM	3,4%	36,4%	34,9%	13,1%	8,8%	2,6%	0,3%	0,6%	100%
note MP	5,4%	30,7%	33,0%	18,2%	9,4%	3,1%	0,0%	0,3%	100%
Ensemble	4,4%	33,5%	33,9%	15,6%	9,1%	2,8%	0,1%	0,4%	100%

.

Partie 7 - Pour mieux vous connaître :

7.1 SEXE

Vous êtes :

SEXE	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	4	1,1%
un jeune homme	192	54,5%
une jeune femme	156	44,3%
TOTAL OBS.	352	100%

7.2 Vous faîtes votre stage dans:

Vous faîtes votre stage dans:

Vous faîtes votre stage dans:	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	7	2,0%
le monde financier (banque, contrôle de gestion, finances de marché etc.)	105	29,8%
le monde commercial (vente, marketing, communication)	191	54,3%
le monde des ressources humaines	33	9,4%
le monde IT (système d'info etc.)	16	4,5%
TOTAL OBS.	352	100%

7.3 Satisfaction entreprise

Etes-vous satisfait de votre stage en entreprise ?

Satisfaction entreprise	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	4	1,1%
Pas du tout	1	0,3%
Plutôt non	11	3,1%
Cela dépend	35	9,9%
Plutôt oui	109	31,0%
Tout à fait	192	54,5%
TOTAL OBS.	352	100%

La question est à réponse unique sur une échelle.
Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (Pas du tout) à 5 (Tout à fait).
Les calculs sont effectués sans tenir compte des non-réponses.

Moyenne = 4,38 Ecart-type = 0,81

7.4 Type d'ordinateur

Avez vous utilisé en majorité :

Type d'ordinateur	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	6	1,7%
Votre ordinateur portable	152	43,2%
Un ordinateur sur votre lieu de travail	256	72,7%
Un ordinateur dans votre environnement proche (amis, famille etc.)	32	9,1%
Un ordinateur dans un cybercafé	2	0,6%
TOTAL OBS.	352	

Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (2 au maximum).

7.5 Temps de travail

Avez vous travailler plutôt :

Temps de travail	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	4	1,1%
Le week end, en journée	82	23,3%
Le week end, en soirée	51	14,5%
Les jours de semaines en journée	107	30,4%
Les jours de semaines en soirée	108	30,7%
TOTAL OBS.	352	100%

7.6 Raison temps de travail

Pourquoi ?

Raison temps de travail	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	5	1,4%
par contrainte	235	66,8%
par préférence	112	31,8%
TOTAL OBS.	352	100%

7.7 Connexion

Avez-vous eu des difficultés pour trouver une connexion Internet ?

Connexion	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	4	1,1%
oui	85	24,1%
non	263	74,7%
TOTAL OBS.	352	100%

7.8 cours recommandé

Recommanderiez-vous ce dispositif à l'avenir

coursrecommandé	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	11	3,1%
oui	228	64,8%
non	113	32,1%
TOTAL OBS.	352	100%

H.2 Analyse qualitative

Analyse lexicale sur Sphinx effectuée le 10 Juillet 2006

Réponses aux questions ouvertes suivantes :

1. Pourquoi avoir perdu ou gardé le lien avec vos amis ?
2. Si vous souhaitiez plus d'échange entre amis, pourquoi ne pas l'avoir fait sur blog ou wiki ?
3. Pourquoi faut-il apprendre à travailler à distance ?
4. Qu'avez vous appris qui vous a réellement étonné ?
5. Souhaitez-vous ajouter un commentaire ? Si oui, ces quelques lignes de clotûre vous sont dédiées.

1.1 (Q. 46) : Pourquoi avoir perdu ou gardé le lien avec vos amis ?

1 : Parce que rien ne change, et qu'au final son se retrouvera tous un jour ou l'autre.
4 : la plupart de mes amis sont restés sur paris et les autres je les ai souvent au telephone
5 : la plupart de mes amis sont restés sur paris et les autres je les ai souvent au telephone
6 : Tout simplement la distance géographique
7 : Tout simplement la distance géographique
9 : en partant du ceram, je m'etais vraiment lier d'amitie avec certains dont je suis reste tres proches meme a l'etranger. Par contre, je n'ai pas rencontre de nouvelles personnes.
11 : Email, sorties sur Paris
12 : Les relations construites avant le stage ne se sont pas évanouies parce que l'on travaillait tout d'un coup ...
13 : un sentiment d'appartenance à un groupe commun quelque soit l'endroit où l'on se trouve
14 : les amis restent, même malgré la distance. Ceux que l'on perd de vue ne sont pas des amis
15 : je suis toujours dans la région de sophia antipolis et, j'ai su développer des liens avec de nouvelles personnes (étudiants de 1er année, étudiants étrangers)
19 : les échanges se sont fait uniquement avec un cercle très proche d'amis. Il est impossible de conserver l'esprit d'une promo entière si loin.
21 : Parce que justement on est Amis...
22 : On va se retouver d'ici peu... et les expériences des autres sont également enrichissantes pour nous (échanges d'informations)
23 : uin ami est un ami, meme loin. Par contre j'ai crée des leins très fort avec les gens qui comme moi sont resté dans la région alpes maritimes.
24 : Solidarité
27 : éloignement physique...
28 : Parce que si ce sont vraiment des amis, on a la meme relation à distance.
29 : 4 mois de cours ensemble laisse un lien assez fragile. De plus le fait que certain font des années de cesure et d'autre non va contribuer a augmenter cette distance
31 : le contact téléphonique est bien différent du fait de se voir tous les jours!!!!
32 : la distance
33 : L'amitié si elle est sincère ne se casse pas comme ça. Et la différence pour chacun dans nos stages, la perception de chaque personne développe son propre enrichissement.
36 : Chacun de nous a mené sa vie de salarié. Nous ne nous sommes pas vu à cause de la distance (Sophia-Paris).
38 : la distance empeche la relation

39 : Bonne entente
41 : rien a changé
42 : parceque la charge de travail entre le stage et les cours ne permet de garder le contact qu'avec les gens très proches
43 : On se réunit régulièrement
44 : bonne question
45 : on se connaissait avant d'intégrer le Ceram
46 : Parce que je les revoyais sur Paris.
47 : Outils de communication!
50 : Tout simplement parce que ce stage long dénature l'esprit de promo. Notre esprit est moins au ceram, et les distances physiques créées rompent en partie le lien avec ses amis.
51 : Parce qu'on se parlait souvent. Et comme on se voyait peu, on avait plus de "nouveautés" à se raconter.
54 : Je n'ai gardé de liens qu'avec peu de personnes, étant donné que je suis partie à l'étranger pour justement être loin du Ceram!
55 : parce qu'il est vrai que l'on s'est rencontré par le biais du CERAM mais notre relation et nos points communs ne se confine pas qu'au CERAM
58 : Avec une minorité de personne Parce que l'on n'est des AP2 et sinon se serait perdu tout contact
59 : Pcq ce sont des vrais amis
60 : car les relations ont été entretenus par mail ou téléphone.
61 : On est surchargé par notre nouveau emploi du temps et nos nouveaux collègues de travail et l'éloignement géographique
62 : Malheureusement le stage prend beaucoup de temps et comme on dit loin des yeux loin du coeur
63 : Pas besoin de distance pour savoir qui sont ces amis ! Même si parfois j'ai été surpris par des mails de personnes que je ne m'attendais pas et qui m'ont fait très plaisir !
64 : parceque je commençais juste de m'intégrer lorsque nous sommes partis du ceram
65 : parceque je commençais juste de m'intégrer lorsque nous sommes partis du ceram
66 : Pas besoin de distance pour savoir qui sont ces amis ! Même si parfois j'ai été surpris par des mails de personnes que je ne m'attendais pas et qui m'ont fait très plaisir !
67 : Parce que je suis un passerelle 2.
68 : des liens se créent mais ne se délient pas
70 : Temps et distance.
71 : grace aux nouvelles technologies...
72 : 4 mois d'intégration et de cours est une durée très courte afin de créer des liens très fort ensuite la distance fait le reste, moins de communication, manque de temps...
73 : 4 mois d'intégration et de cours est une durée très courte afin de créer des liens très fort ensuite la distance fait le reste, moins de communication, manque de temps...
74 : Un autre environnement.
76 : Non seulement à cause de la distance mais aussi à ause du fait que l'on soit immergé dans un milieu professionnel et non plus étudiant
77 : Non seulement à cause de la distance mais aussi à ause du fait que l'on soit immergé dans un milieu professionnel et non plus étudiant
78 : Le téléphone et l'e-mail permettent de garder contact avec mes amis. Je ne pense pas que quelques mois en entreprise puissent rompre des liens.
79 : par rapport à la situation géographique et aux disponibilités de chacun
80 : je ne sais pas!
81 : Car je vois mon groupe trés souvent et on un peu l'imprression d'appartenir à une famille
83 : j ai garde le contact avec mes amis par msn

86 : tout ce qui a été vécu au sein du Ceram (Ceram Yachting, soirées, accueil des admissibles 2005...)
88 : Nous aviosn tous des choses différentes à faire dans notre stage et d'autres amis à voir.
89 : Les liens sont peut être plus sincères mais imposé par la proximité géographique, ça depend donc de "l'affectation" de mes amis... A noter aussi l'effet corporatiste des association
91 : parceque loin des yeux loin du coeur...
93 : parceque loin des yeux loin du coeur... Et nous sommes tous occupés par nos stages qui nous fatiguent.
94 : communication régulière.
95 : communication régulière.
96 : eloignement, beaucoup de travail
97 : Nous avons su garder le contact au travers de diverses sorties ou contacts (mails, téléphone,...)
98 : Car cela a toujours été ainsi depuis la première année. Il existe une vrai notion d'entraide et de soutien entre céramiens.
100 : Amitié forte grâce à la 1ere année + 1/2 2eme année
101 : Malgré la distance j'ai continué à avoir régulièrement de leurs nouvelles donc j'en suis très contente
104 : PARCEQUE ON A REUSSI A SE FAIRE DE VRAIS AMITIE ET CE N'EST PAS L'ELOIGNEMENT QUI VA LES DETRUIRE... APRES C SUR QU'IL Y A DES PERSONNES QU'ON VA OUBLIER
108 : grâce à un contact régulier au téléphone et sur MSn
109 : On avait des bonnes relations dés le départ
110 : de nature très sociable, ce n'est pas faute d'avoir essayé mais je n'ai que peu d'amis dans la promo et me sent beaucoup plus proche des étudiants étrangers...
111 : Parce que tout le mobnde est trop pris par son travail et que nous sommes trop éloignés
112 : parce qu'on est tous dispersé et qu'il n'y a pas assez d'evenements organisés pour les ceramiens loin du CERAM. Par exemple pas assez de soirées quotidiennes pour les ceramiens à Paris.J'ai eu des contacts avec les gens que je connais bien mais je n'ai pas souvent vu les autres ceramiens.
113 : Pas le temps
114 : éloignement, stage très prenant
116 : je sais pas
121 : Car j'ai souvent l'occasion de voir mes collègues du Céram qui font, tout comme moi, leur stage dans la région.
122 : oN NE VOIT QUE LES GENS QUE L'APPRECIE. pOUR MA PART JE SUIS EN COLLOC AVEC DES AMIS D'ENFANCE DONC LES CERAMIENS PASSENT AU SECOND PLAN
125 : Je suis un AP2 pas vraiment integre ;-) les seuls liens que j'ai conserve sont ceux crees avec les camarades de mon ancienne ecole qui ont aussi fait le choix du CERAM. C domage mais c comme ca :)
126 : Car je les revois tous les week-end !!!
127 : les bons amis ne se perdent pas de vue...
130 : Car mes amis du Ceram le sont hors ceram
132 : La colocation
136 : Je pense que si les deux parties mettent de la bonne volonté, on peut facilement rester en contact. De nos jours, nous avons tellement de moyens de communciation. Puis le fait de faire mon stage sur Paris m'a permit de vraiment rester en contact avec les ceramiens sur Paris.

137 : Je pense que si les deux parties mettent de la bonne volonté, on peut facilement rester en contact. De nos jours, nous avons tellement de moyens de communciation. Puis le fait de faire mon stage sur Paris m'a permit de vraiment rester en contact avec les ceramiens sur Paris.
138 : Parce que nous vivons des expériences communes, et pour beaucoup nous sommes sur Paris!!
140 : Msn facilite le maintien en contact.
141 : Je ne vais pas dire que j'ai gardé le lien avec tout le monde mais seulement avec mes amis proches
142 : Chacun de nous est trop occupé par le stage.
143 : je ne sais pas.
145 : Un emploi du temps très chargé
146 : Car les personnes que je fréquente au ceram sont des amis de longue date.
147 : on a encore la troisieme annee !
148 : Relation amicale +++ attachement
149 : aucune idée
150 : CF TITRE DES "BRONZES 3"
153 : chacun est retourné dans sa région et a donc retrouvé ses amis d'enfance.
154 : il ne tient qu'à nous de garder le même lien, la distance n'est en aucun cas un frein à ce lien
155 : J'ai gardé les mêmes liens parce que mon stage n'a pas fait de moi une autre personne et aussi parce que je suis encore étudiante au Ceram.
157 : Je suis partie en échange à Montréal cet hiver. Je suis arrivée à garder contact avec quelques uns mais pas avec tous... La distance! pas facile à gérer...
158 : Car on a gardé contact
160 : Car on continue à se voir de temps à autres.
162 : grace a msn
164 : Nous avons fait l'effort de prendre régulièrement des nouvelles les uns des autres
165 : tous mes amis proches sont partis à l'étranger...
166 : tous mes amis proches sont partis à l'étranger...
167 : les gens bien ne changent pas
170 : Par des contacts réguliers avec les personnes avec qui j'étais proche au Ceram.
171 : éloignement et rythme de travail
172 : Parce que ce sont des amis et pas des connaissances
173 : On est amis
174 : Le relations ne sont pas les mêmes quand on se voit tous les jours et quand on est à 1000km.
175 : éloignement physique et chagement de rythme de travail
176 : éloignement physique et chagement de rythme de travail
177 : éloignement physique et chagement de rythme de travail
178 : Parce que quand on est au CERAM, on est tout le temps ensemble, ce n'est pas quelques kilomètres qui vont tout changer et puis on garde le contact ! C'est toujours bon de savoir ce que les autres font, de profiter de leurs expériences !
179 : Les vraies relations résistent à la distance.
180 : pas de contact
181 : Car nous étions très nombreux sur Paris
186 : Le décallage horaire (12 heures de décallage)
187 : L'envoi de mails fréquents m'a permis de conserver le lien, même en stage à l'étranger
188 : tout simplement parce que dans mon groupe d'amis, on a l'habitude d'être éloigné (on voyage beaucoup)
190 : par contact téléphonique

192 : Pas les mêmes intérêts et ambitions
193 : Parce qu'on fait tous un peu parti de la même famille de céramiens
194 : pas d'amis, tout simplement!
196 : Perdu avec ceux que je n'ai pas eu le temps de mieux connaitre, gardé le même avec les autres. La raison : je ne communique pas avec les gens dont je ne connais pas l'existence.
198 : c'est inévitable avec la distance
199 : Car des liens fort ce sont tissés en 1 an et demi.
200 : Car des liens fort ce sont tissés en 1 an et demi.
201 : Car on s'est beaucoup appelé
203 : car il n'y a pas de difference entre cours en ligne et cours normaux
204 : de bons amis
205 : Le contexte du boulot (différent de l'environnement du ceram)+ l'isolement géographique ne facilitent pas le renforcement des lien. A nous de les entretenir même si le temps nous manque parfois
206 : LOIN DES YEUX LOIN DU COEUR
209 : chacun est trop occupé par son stage et donc on n'a plus forcément le temps de s'appeler d'autant plus qu'on ne partage plus les mêmes problèmes ni les mêmes expériences vu que nos stages sont différents.
210 : Eloignement géographique
211 : Eloignement géographique
212 : Car on s'est souvent retrouvé sur Paris
213 : de vrais amis
214 : Car je suis restée dans la région et que mes amis proches du ceram y sont aussi. J'ai aussi gardé le lien avec des personnes proches qui sont dans une autre région.
218 : J'ai gardé un très bon lien avec tous mes amis, onéchangeait beaucoup sur nos différentes éxpériences et aussi pour discuter de notre avenir...
221 : "loin des yeux près du coeur "
223 : la communication est resté présente entre nous et srtout un grand nombre de ceramiens était en stage sur Paris.
225 : J'étais à Paris et bcp de Ceramiens se retrouvent à Paris
226 : Avec mes amis du ceram, les plus proches, nous faisons en sorte de rester en contact malgrès la distance car chacun de notre côté, nous tenons à conserver la relation que nous partageons.
230 : aucune idée
231 : les moyens de communication mis a disposition fonctionnent tres bien
233 : Le changement d'air aura fait du bien à tout le monde,les liens restent les mêmes.
234 : J'ai gardé un lien plus fort avec les amis que j'ai pu revoir sur Paris. Garder le contact par mail ou téléphone est plus difficile.
237 : Je continue de voir beaucoup de ceramiens sur paris
238 : Parce qu'avec d'être des étudiants au CERAM ce sont avant tou mes amis...
240 : car on est tous séparés par la distance et qu'il devient difficile de se voir même s'il est toujours possible de parler au téléphone.
241 : Car dans la distance on a trouvé des moyens de substitution pour communiquer plus.
242 : car on s aime
243 : Beaucoup sont a l'etranger donc contact difficil.
244 : Car nous évoluons au meme rythme, rencontrons les memes expériences aux memes instants.
245 : Amis de longue date, collocataires. Liens plus que Céramiens
246 : les rapports restent les memes mais on ne peut pas dire qu'ils se sont renforcés puiqque l'on se voit pas.

249 : J'ai l'impression d'avoir gardé le même lien car la distance n'aide pas à renforcer les liens mais d'un autre côté grâce à msn et la boîte mail du ceram j'entretiens des contacts réguliers avec mes amis.
250 : pas de contact => pas de liens
251 : pas de contact => pas de liens
252 : L'intégration n'a pas été complète. On a pas participé à suffisamment de travaux en commun pour que je me sente suffisamment intégré.
254 : Les souvenirs des mois passés au CERAM et les lens qu'on avait créés restent les mêmes, il faut attendre la rentrée pour voir si ils se sont renforcés.
255 : on se retrouve plus réguliérement en dehors d'un contexte forcé
256 : rien ne change
257 : pas d'échange autre qu'avec les personnes les plus proches, rien n'insite à communiquer avec des personnes de la promo moins proches, puisque la plupart du temps c'est le rôle des associations.
259 : nous avons tous partagé nos impressions mais restons proches malgré la distance
260 : Avec mes amis, je n'ai pas perdu le lien. Par contre, j'ai posés des questions à mon tuteur qui ne répondait jamais jusqu'au jour où j'ai eu une réponse à force d'insister.Cependant la réponse était assez ironique "vous êtes la seule à ne pas comprendre les directives" en quelques sortes.
261 : liens très forts en esc1
262 : NSP
263 : Eloignement physique Pas de soirée en commun Pas le temps
264 : Il y a un certain nombre de Ceramien en stage à Paris.
265 : Le même lien car nous nous apprécions suffisamment pour ne pas perdre notre complicité malgré ces quelques mois de stage
267 : Malgré la distance, nous sommes restés en contact mais ca reste bien différent qu'un contact quotidien à l'école... On a pu se soutenir, échanger nos impressions et expériences...
268 : PArce que je le voulais ainsi
269 : la distance et le travail
273 : nous sommes amis
274 : Sans doute parce que je suis restée proche du Ceram : nous avons renforcé les liens entre ceux qui étaient restés
276 : DISTANCE
277 : parce que la distance ne change rien à l'amitié.
278 : De toute façon les amis que j'ai je les connaissais avant même de venir au CERAM
279 : parce que quand on est vraimment amis on le reste
280 : la distance
284 : BON AMIS PAS BESOIN D4AVOIR DE LA DISTANCE POUR PERDRE CONTACT
285 : car ce sont des vrais mais et non des connaissances que l'on perd a cause de l'éloignement
286 : Car à l'éloignement physique se substitue de nombreux contacts telephoniques
287 : Car à l'éloignement physique se substitue de nombreux contacts telephoniques
289 : le stage est très prenant, difficultés techniques de communication liées a l'etranger...
292 : car ce n'est plus la même configuration. Nous sommes en stage dans une autre ville
293 : car j'ai des bons amis
294 : car j'ai des bons amis
296 : je pense avoir gardé le meme lien car je suis resté en contact nottament par téléphone avec la plupart de mes amis
297 : Contact par mail

298 : Puisqu'on oublie pas les bons moments passés ensembles.
299 : La distance
301 : Durant ce stage,étant tous plus ou moins dans le monde de l'entreprise on garde contact et échangeons toujours nos points de vue.
302 : L'amitié n'est pas une question de distance.
303 : L'éloignement a un peu gaché l'ambiance de groupe
304 : présence dans l'netreprise
305 : L'éloignement permet de reconsidérer le niveau d'amitié que l'on entretient avec nos connaissances du CERAM
306 : L'éloignement permet de reconsidérer le niveau d'amitié que l'on entretient avec nos connaissances du CERAM
309 : Because of the courses on line, we communicated often for talking about it.
310 : Because of the courses on line, we communicated often for talking about it.
311 : Because of the courses on line, we communicated often for talking about it.
312 : liens déjà solides.
314 : L'implication dans mon stage, et la culture d'entreprise qui force a créer des liens au sein de l'entreprise
316 : Je suis souvent rentré chez moi
317 : Seuls les liens d'amitié forts persistent.
318 : Parce que j'ai tenu à garder contact avec mes ami(e) s. Je suis des partisans de ceux qui accordent une importance primordiale aux relations humaines et à la valeur synergique des groupes.
319 : relation auparememt etablit avant mon entree au ceral
320 : grâce aux différents moyens de communication
323 : car des amis restent des amis même à distance
324 : souvenirs de premiere année seulement (echange puis stage a l'étranger en MIM1)
325 : keep in touch with eachother could help solving problems
328 : on a à peine commencé à se connaitre et on est parti tres rapidement
330 : temps court au CERAM pour les admissions parallèles avant le départ pour le stage
331 : Parce qu'on était tous dans la meme ville donc on s'est beaucoup vu.
333 : parce qu on ne deconnait pas ensemble...je ne me suis pas assez occupé de mon amie, je ne me suis pas rendu compte qu elle avait besoin de moi: et là je l ai perdu!!!ca fait mal!
334 : Ce qui arrive ne pouvait pas ne pas arriver.
335 : On est tous au presque sur Paris
336 : Malgré la distance la bonne entente perdure
339 : Parce que se donne la peine d'entretenir nos relations
340 : la distance
342 : On se revoit en septembre
344 : La distance
346 : Les relations assez fortes tiennent , les autres non, donc tout reste normal
347 : grace a la frequence de nos communications
348 : parceque le seul lien que j'ai c'est mon lien avec mes anciens amis qui sont venus avec moi au Ceram après le concours SAI
350 : Parce que je sais que je peux compter sur mes amis qu'ils soient à distance ou non.
351 : superficialité des relations en Ecole de Commerce

1.2 Q48 :Si vous souhaitiez plus d'échange entre amis, pourquoi ne pas l'avoir fait sur blog ou wiki ?

Si oui, pourquoi vous ne l'avez pas fait par le blog ou le wiki?

1 : X
3 : manque de temps, pas d'internet au domicile.
8 : aucun post
14 : Beaucoup de problèmes techniques
19 : Car personne ne s'est lancé et surtout par ce qu'un echange informel avec un prof ou un ceramien dans un couloir est nettement plus accessible qu'un blog.
24 : Je n'ai pas eu le temp de l'utiliser04
29 : manque de temps
38 : parce que je suis plus une adeptedu téléphone
45 : on se voyait souvent
50 : Ils sont peu fréquentés.
51 : C'est totalement impersonnel!!! De toute façon je n'y suis pas restée longtemps (trop compliqué, impopulaire,...)
53 : IMPERSONNEL
58 : parce que je n'ais pas internet chez moi
60 : je n'en connaissais pas l'existence et je ne voulais pas communiquer avec tout le monde.
61 : C'est impersonnel
62 : MSN est beaucoup plus pratique
67 : Manque de temps
70 : Impersonel, decalage horaire.
72 : Pas le temps de voir ce que c'était, manque de formation et d'information à ce sujet
73 : Pas le temps de voir ce que c'était, manque de formation et d'information à ce sujet
79 : non
88 : C'est bête comme réponse mais personne n'y allait.
93 : parceque je connais msn depuis longtemps et je communique avec mes amis par ce biais depuis le début.
100 : Ni le blog ni le wiki ne sont des lieux d'échanges. Le blog a une vocation d'information et le wiki de travail collaboratif. Un forum ou des Instant Messengers sont beaucoup plus adaptés aux échanges d'idées/d'infos/dialogues entre personnes.
108 : parce que c est plus compliqué
110 : après envoi d'un mail collectif je n'ai reçu que des insultes ! par ailleurs, personne ne m'a répondu sur wiki...
112 : Personne y allait.
114 : pas l'habitude, trop formel
115 : par manque de temps
118 : pas le temps pendant les heures de boulot et pas d'accès à Internet chez moi
126 : Manque de temps.
132 : Pas habitué à l'utiliser avant de partir en stage !! Je n'y ai pas vu l'interet direct mais peut être que l'an prochain j'utiliserai plus ce système !
145 : manque d'aisance dans l'utilisation manque d'habitude
148 : Car je privilégie MSN. Mais c'est plus dû au fait que je fasse mon stage à l'étranger (Canada) : pb du décalage horaire => difficulté pour communiquer
159 : mis en place trop tard

165 : pas le temps
166 : pas le temps
167 : pas le temps
169 : connaissais pas
173 : Moins pratique que t¨¦l¨¦phone
178 : Pas l'habitude...
181 : Je ne connaissais pas leur existence
186 : Le décallage horaire (12 heures de décallage)
189 : manque d'habitude d'utilisation
192 : Parce que la messagerie instantanée est plus rapide, facile d'accès et privée.
196 : parcequ'il y a un blog et un wiki ?
203 : car je n'en ai pas vu l'utilité
205 : c'est qui Wiki?? :)
209 : parce que mes amis ne men avaient pas parlé.
210 : Rien de vaut msn...
211 : Rien de vaut msn...
218 : mon stage me prends beaucoup de temps et ne me permets pas d'aller sur les blogs..
230 : manque de temps, pas assez "formel"
238 : Je n'ai pas le tps...
240 : Car je préfère le contact direct qui est plus enrichissant.
252 : Les heures de retour du stage 19 heures, c'est assez pénible de se remettre devant un écran avant 22 heures.
257 : pas connaissance de son existence
259 : je connaissais pas
260 : pas internet chez moi et bloquée au boulot
261 : pas le temps
263 : Pas le temps
264 : je n'ai pas placé cela en priorité.
266 : j'ai pas besoin du blog du ceram pour contacter mes amis
275 : P
276 : PAS DIRECT
278 : Compliqué à utiliser, pas pratique et en plus il y avait 3 lois lieux de chat, ss'il y en avait qu'un seul ça aurait été plus efficace
280 : parce que ça ne marche quasiment jamais et c'est une galère
282 : pas le temps
288 : je n'en avait pas la connaissance
289 : pas de connexion internet a disposition
292 : car je préfère utiliser d'autres moyens comme msn ou le téléphone ou encore se voir
300 : pas pratique
303 : Un manque certain de temps
309 : because it's in French, I prefer English.
310 : because it's in French, I prefer English.
311 : because it's in French, I prefer English.
312 : aucun
333 : j aime pas les blogs
335 : pas de temps !!!
344 : Je ne connaissais pas l'existence
348 : parce que personne ne l'a fait

1.3 Q. 59 Pourquoi faut-il apprendre à travailler à distance ?

1 : Parce que le travail à distance va prendre une place de plus en plus importante dans le monde de l'entreprise.
4 : c'est toujours utile de pouvoir travailler quelque soit le contexte
5 : c'est toujours utile de pouvoir travailler quelque soit le contexte
6 : Car l'avenir va amener de plus en plus le travail à distance et le télétravail.
7 : Car l'avenir va amener de plus en plus le travail à distance et le télétravail.
8 : c'est un bon moyen de s'auto gérer et de devenir autonome
9 : aujourd'hui tout se fait par internet. Les services d'une entreprise ne sont pas forcement dans la meme ville ou le meme pays. cependant, il faut veiller a ce que ce soit le message soit bien passe. je ne suis donc pa sure que les cours en ligne soient adpates a la preparation d'un diplome.
11 : Gain de temps
12 : La formation est un élément indispensable, tant professionnellement qu'académiquement. Se faisant de plus en plus online, il nous est indispensable de s'y adapater.
13 : car on sera de plus en plus mobile et obligé de partir loin du siège social, et donc on pourra suivre une formation à distance (voir même apprendre des langues étrangères)
14 : Il s'agit plus d'un problème d'adaptation au monde de l'entreprise...Je ne pense pas que la distance ou l'éloignement du Ceram soient si difficile à vivre.
15 : du fait de la conjoncture actuelle, nous sommes amenés à bouger de plus en plus, l'apprentissage à distance est une bonne méthode pour se mettre à niveau quelque soit le lieu où l'on se trouve
19 : methode ou il est difficile de s'investir
22 : Excellent pour le futur.
23 : ca arrive de plus en plus souvent, surtout quand on fait son stage chez IBM !!!
24 : De plus en plus fréquent
27 : indispensable pour le gain de temps.
28 : on va etre oblige plus tard de travailler à distance donc plus tot on s'y met, mieux c'est.
31 : il vaut toujours mieux apprendre avec un professeur présent physiquement.Le cours est alors bcp plus marquant.
32 : cela se pratique dans certaines entreprises et dans certains métiers
33 : Pourquoi??? ce n'est pas mieux en cours? Même si c'était très intéressant!
34 : on ne sait jamais, peut etre que plus tard, dans la vie professionel, il nous sera demander de travailler ou rendre un rapport à distance.
35 : Mon actuel professionnel
36 : C'est une forme d'autonomie que je pense avoir acquise par le passé.
38 : parce travailler à distance demande de s'organiser différemment
39 : De plus en plus utilisé
40 : car il faut se fixer des règles dès le départ et bien s'y tenir
41 : Important si on doit travailler alors qu'on est en déplacement
42 : parceque c'est comme ça dans la vraie vie
43 : C'est l'avenir : les téléconférences, la révolution des moyens de communications...
44 : Pcq on aura besoin de le faire plus tard
45 : on sera amené à travaillé à distance quand on aura fini nos études

46 : Parce que certains métiers l'exigent.
47 : La question est trop vague donc la réponse le sera aussi: ce ne mène à rien: on ne sent pas vraiement l'intérêt!
50 : Etant issu d'une génération née dans l'informatique, je sais déjà le faire.
51 : C'est tout simplement primordial sur le plan professionnel. Cela développe l'autonomie (on doit apprendre à gérer son temps).
53 : ça fait des économies, ça coûte cher d'aller à nice!
54 : ca me parait évident
55 : Cela permet d'apprendre à gerer son temps et son calendrier (donc à être davantage autonome dans son travail. Pour ma par j'ai l'impression que les cours en ligne permettent d'être davantage concentrer sur ce que l'on étudie (donc peut être de mieux assimiler le contenu du cour ou en tout cas de l'assimiler autrement)
56 : C'est une méthode de travail très pratique qui se répand et qu'on peut avoir à appliquer dans notre vie professionnelle future
57 : C'est une part importante de la formation. De plus, lors de mes entretiens d'embauche pour une année de césure, j'ai pu remarquer que ce point attirait particulièrement l'intérêt des recruteurs.
58 : parce que les cour en ligne sont seulement une manière de nous surcharger un peu plus. Si nous en sommes la je pense que nous savons travailler par nous même. Les cour en ligne ne sont pas du travail à distance professionnellement parlant!!!
59 : C'est du a la mondialisation
60 : A part une question d'organisation, ça marche tout seul.
61 : On y sera peu confronté dans notre future vie profesionnelle, il y a des choses plus fondamentales
62 : Je pense qu'une évaluation à distance est un bon concept même si le QCM a des limites . Cependant je pense que l'apprentissage est un partage de connsaissance un échange...or il n'y pas d'échange sur une formation à distance.
63 : Pendant le stage on traville mais pas quand on fait du e-learning !
64 : rien ne vaut le contacte direct avec un prof et l'echange avec les collègues
65 : rien ne vaut le contacte direct avec un prof et l'echange avec les collègues
66 : Pendant le stage on traville mais pas quand on fait du e-learning !
67 : Ca depenmd des personnes, il y en a qui ont le sens de l autonomie et d autre non
70 : Pour etre productif lors de deplacement, em voyages d'affaires par exemple.
71 : nécessaire pour la vie professionnelle (détachement de l'entreprise, autonomie,capacité à gérer...)
72 : Je travaille tous les jours avec LOTUS afin de gérer mes missions avec certains interlocuteurs en France travaillant au sein de ma multinationale que je connais mais que je n'ai jamais vu simplement en travaillant à distance. Je penses franchement qu'il s'agit d'un atout du système pédagogique du ceram. Le seul problème étant les difficultés techniques, qu'au sein de mon groupe je n'ai pas.
73 : Je travaille tous les jours avec LOTUS afin de gérer mes missions avec certains interlocuteurs en France travaillant au sein de ma multinationale que je connais mais que je n'ai jamais vu simplement en travaillant à distance. Je penses franchement qu'il s'agit d'un atout du système pédagogique du ceram. Le seul problème étant les difficultés techniques, qu'au sein de mon groupe je n'ai pas.
74 : Ne pas confondre défauts d'ergonomie et besoin d'apprentissage.
75 : Aucune utilité en entreprise
78 : L'entreprise dans laquelle j'ai fait mon stage, par exemple, dispose de cours en e-learning.

79 : pour devenir autonome dans un contexte de professionnalisation vers l'international (habitudes aux vidéoconférences par exemple)
80 : c'est l'avenir
81 : Parcequ'aujourdh'ui on on a de moins en moins de temps alors que dans tous les metiers l'innovation va de plus en vite
83 : cela n a rien change pour moi car je travaille mieux seule pour ce genre de chose
84 : Pour renforcer l'autonomie de l'apprentissage académique
86 : dans un souci de rapidité et de compétitivité de travail
87 : cours théorique peut améliorer la pratique
88 : Nous allons être formés tout au long de notre vie professionnelle, autant apprendre à travailler sur d'autres outils dès maintenant
89 : Il faut surtout apprendre à voir que le bachotage ne sert à rien quand on suit un programe dit "professionalisant" en ESC
90 : Car c'est l'avenir.
93 : Parceque dans le monde professionnel, le trvail à distance est quotidien, il est donc intéressant de le pratiquer dès l' école.
94 : C'est la même chose que le travail à proximité.
95 : C'est la même chose que le travail à proximité.
96 : RIGEUR
97 : Cela permet de gérer son temps de travail mais aussi d'apprendre une connaissance et de pouvoir l'appliquer immédiatement pendant le stage.
98 : Car cela arrive fréquemment dan le milieu professionnel.
99 : pARCE QUE
100 : Presque tous les étudiants seront ammenés à le faire plus tard.
101 : Voulant plus tard travailler à l'étranger, je suppose pouvoir être envoyé en missions, donc il faut savoir travailler à distance avec sa maison mère.
102 : Parce que c'est aujourd'hui une possibilité
103 : Il est important de savoir faire preuve d'autonomie. C'est également un moyen d'apprendre à son rythme et de se perfectionner sans retarder les autres ou sans que les autres ne nous retardent.
104 : PARCEQUE SANS PRATIQUE CELA NE SERT A RIEN D'APPRENDRE ET EN NOUS FAISANT FAIRE LES COURS SI TOT, ON NE SE SOUVIENDRA DE RIEN A LA RENTREE
107 : Travailler a distance est utile mais cela ne sert a rien de nous l'apprendre, tout le monde en a la capacite par soi-meme.
108 : parce que ça permet d etre autonome
109 : C'est un moyen d'apprentissage qui va être de plus en plus utilisé
110 : pour être mobile !
111 : il n'est pas difficile de suivre les cours en ligne
112 : Parce que les formations à distance sont très rares en entreprise et que je trouve ça tres glauque de travailler tout seul derriere un ordinateur alors que l'on peut apprendre avec un professeur dans une salle.
114 : c'est souvent le cas dans les entreprises
115 : aujourd'hui les moyens de communications sont tles qu'on ne peux pas souffrir de l'isolement
116 : Simplement parce que c´est l´avenir du monde professionnelle. Il n´y a qu´a voir chez Deloitte l´investissement e-learning qu´ils ont fait
120 : Toutes les entreprises adoptent cette méthode.
121 : La méthodologie des cours en ligne est très claire et donc facile d'utilisation.

122 : C'EST UNE QUESTION DE VOLONTE. SI ON VEUT TRAVAILLER SES COURS ON LE FAIT MAIS A DISTANCE ON A MOINS LE SENTIMENT DE L'ECHEANCE, ON N'A PAS LE TEMPS ET PAS FORCEMENT ENVIE APRES 10 DE TRAVAIL.
123 : Je pense que ca apprend à travailler de facon autonome, en fiaxant nous memes nos délais
124 : Bon entrainement pour le travail en entreprise et apprentissage autonomie
125 : non, si un vrai suivi est mis en place. Par ailleur, bravo a madame Ciussi pour la qualite des FAQ!
126 : Car beaucoup d'entreprises pratiquent le télé-travail pour leurs cadres en région
127 : cela permet de renforcer son autonomie et d'expérimenter un tout autre mode de travail assez intéressant
130 : Car le monde de l'entreprise est également à distance
131 : la distance ne doit plus être une barrière au développement perso/pro
132 : je ne trouve pas la méthode efficace
136 : De nos jours, au sein des entreprises internationales, on travaille beaucoup à distance. Finalement, ça ne change pas grand chose, cela necessite simplement une plus grande qualité de communication.
137 : De nos jours, au sein des entreprises internationales, on travaille beaucoup à distance. Finalement, ça ne change pas grand chose, cela necessite simplement une plus grande qualité de communication.
138 : Parce que nous serrons certainement amené à le faire dans notre vie professionnelle
139 : c'est l'avenir
140 : C'est comme faire ces devoirs. On les fait seul. Pas besoin d'apprendre, on est déjà sensé savoir le faire.
141 : Car c'est ce qu'on aura dans les entreprises. C'est le futur de la formation! Mais c'est pas si évident que ça!
142 : ça peut être un outil très important pour le futur.
143 : parce que les distances n'existent plus.
144 : je vois pas réellement l'intérêt
145 : On n'apprend pas à travailler à distance il faut simplement être conscient de l'intérêt que ça représente au delà des contraintes (technique, pas d'interlocuteurs en direct...) C'est simplement un problème d'habitude, nous suivons depuis toujours des cours magistraux nous devons être capable de nous adapter
146 : Car c'est un moyen d'apprentissage qui se développe de plus en plus avec les nouvelles technologies.
148 : Car on sera amené à le faire plus tard en tant que cadre
149 : c'est important
150 : puisque c'était tout de même assez simple, et que même dans le rush, on arrivait à s'en sortir.
153 : apprendre l'autonomie (très important!)
154 : l'avenir pour beaucoup de professions reside dans le télétravail.
155 : Je suis tout à fait satisfaite par le fait de travailler chez moi, en toute autonomie et sans contrainte d'horaires.
157 : Parce que le monde du travail est tel qu'aujourd'hui il faut savoir travailler à distance pour communiquer avec le reste du monde. Nos collaborateurs ne seront pas toujours dans les mêmes locaux!
159 : c'est bien
160 : Car il est bien difficile de trouver du temps "libre" pour "travailler", justement
161 : Mobilité du travail oblige

165 : car on peut être amené à être immobiliser un jour à cause d'un accident et qu'il faut savoir s'informer différemment
166 : car on peut être amené à être immobiliser un jour à cause d'un accident et qu'il faut savoir s'informer différemment
167 : car bientot tout les cours seront donnés de cette maniere mais est-ce vraiment une solution ??
168 : Je pense que l'on travaille à distance comme l'on travaille d'habitude...
169 : toute la formation d'entreprise s'oriente vers cette voie.La plateforme dokeos est un plus
170 : La configuration du travail change et le télé travail prend de plus en plus de place dans le mode de l'entreprise.
171 : important dans les grandes entreprises
172 : Parce que les nouvelles technologies développent le télétravail
173 : c'est n¨¦cessaire
174 : Il faut apprendre à s'organiser pour donner du temps à ce type d'apprentissage
175 : Parce qu'il est toujours interessant de se former à nouvelles conaissances, et qu'il y aura à l'avenir de moins en moins de personnes disponibles pour nous transmettre ces connaissances. Nous pouvons les apprendre tous seuls maintenant grâce à Internet et en totale autonomie ...
176 : Parce qu'il est toujours interessant de se former à nouvelles conaissances, et qu'il y aura à l'avenir de moins en moins de personnes disponibles pour nous transmettre ces connaissances. Nous pouvons les apprendre tous seuls maintenant grâce à Internet et en totale autonomie ...
177 : Parce qu'il est toujours interessant de se former à nouvelles conaissances, et qu'il y aura à l'avenir de moins en moins de personnes disponibles pour nous transmettre ces connaissances. Nous pouvons les apprendre tous seuls maintenant grâce à Internet et en totale autonomie ...
178 : De nombreuses formations professsionnelle et réunions se font à distance. En revanche, c'est très bien de nous laisser apprendre seul à travailler à distance (je n'imagine pas un cours sur ce theme, ça serait d'un ennuie mortel)
179 : Etudiant ou pas, nous serons toujours dans l'obligation de suivre des formations. Mieux vaut apprendre à le faire en ligne.
180 : ça n'a jamais été un problème pour moi car j'ai toujours été très autonome et organisée.
181 : Mélanger stage et études n'est pas naturel pour les étudiants
182 : L'elearning est en plein boom et je pense que cela va de plus en plus se développer. Cela permet d'être plus autonome ou d'apprendre à l'être.
184 : Parce qu'aujourd'hui on travaille avec des equipes sur differents continents.
185 : Parce qu'aujourd'hui on travaille avec des equipes sur differents continents.
186 : Je pense que l'on ne peut pas apprendre, c'est une force de caractère
187 : Notre vie professionnelle à venir nous imposera probablement d'utiliser les outils à distance
188 : Travailler à distance, je suis d'accord pour le principe mais pendant un stage, le temps et les moyens nous manquent cruellement.
189 : on sera de plus en plus amené a travailler a distance dans noter futur
190 : car durant mon stage j'ai pu me rendre compte que les consultants travaillent seuls au quatre coin du monde et se mettent en relation par internet.
191 : parce que c'est pratique, surtout quand on fait son stage à distance de nice
192 : parce que c'est rapide et efficace.
195 : pour améliorer sa gestion du temps et savoir travailler lorsqu'on est pas sous contrainte
196 : Ca peut toujours etre utile.
198 : car le télétravail se développe

199 : Car nous sommes toujours appeler a travailler en déplacement
200 : Car nous sommes toujours appeler a travailler en déplacement
201 : Parce que la tendance est à l'internationalisation des moyens de communication
202 : Je ne vois pas que c'est un grand besoin.
205 : nous sommes de plus en plus amenés à travailler de manière mobile et flexible. Je considère que le bureau d'une personne n'est plus une constante contrairement à son ordinateur portable. Mon environnement de stage m'en a fait prendre conscience...Le travail ne connaît plus de frontières géographiques
207 : Dans mon cas, j'ai plus eu besoin d'une aide technique sur des points précis que sur des "banalités".
209 : Parce que je préfère avoir des cours avec un professeur a qui je peux poser des questions à tout moment et qui saura y répondre. Je préfère avoir un cours vivant où on peut m'épauler ou m'aider (professeur, collègue de promo) au besoin.
210 : problème de l'autonomie !
211 : problème de l'autonomie !
212 : ça peut être utile
213 : activité nouvelle et obligatoire entreprise
214 : Car il faut vraiment bien s'organiser
217 : parce que je n ai pas vraiment vu l interet de ces cours mais peut etre que si j y avasi reellement vu un interet alors oui j aurais eut l impression d apprendre.
218 : La mobilité devient un critère prépondérant dans le monde du travail d'aujourd'hui. Il est nécessaire de savoir travailler de cette manière
219 : C'est comme si on travaillait seul sur un livre, et pendant la prepa je l'ai fait plus d'une fois!!
220 : c'est assez simple mais ca prend beaucoup de temps
222 : Nous avons l'habitude de travailler sur internet qui est déjà un outil de travail à distance.
223 : parce qu'on risque de bouger et voyager beaucoup dans notre future carriere
225 : Cela dépend du travail que l'on veut faire
226 : Ce type de travail force à être autonome et volontaire.
227 : Je pense qu'on n'a pas à apprendre à travailler à distance : Il n'y a pas de problèmes particuliers si les moyens de communications sont performants.
229 : le contact est trop important
231 : je l'ai fait sans probleme
233 : Parce que c'est plus facile, moins contraignant et plus économique.
234 : Oui, car les entreprises développent de plus en plus la formation en ligne.
237 : Cela crée un certain lien avec l'école. Ca m'a bien amusé (sauf la veille!!)
238 : Les 3/4 des personnes ont fait le cours sous contraintes, allaient vérifier les réponses aux quizz et se lançaient bêtement sans même comprendre les questions...
239 : Car on peut être amené à travailler à distance un jour ou l'autre tout en gardant l'efficacité d'un travail en conditions normales.
240 : Car pour ma part je comprends et j'intègre mieux des cours que je suis en direct.
241 : Car cela s'intègre de plus en plus dans les méthodes de travail actuelles.
242 : c est l avenir
244 : Car nous découvrons l'éloignement en ce moment. c est tres formatuer par rapport a notre future vie professionnelle mais la premiere fois reste délicate.
249 : Il faut apprendre à gérer son apprentissage à distance.
250 : pour être plus autonome
251 : pour être plus autonome
252 : Par ce qu'on s'épanoui mieux. On est plus autonome et plus libre.

254 : Dans une entreprise il est important de savoir travailler à distance car on est pas toujours proche physiquement de nos collaborateurs et de nos clients.
255 : c'est l'avenir
256 : pour plus tard
257 : nous serons plus tard amenés à travailler avec des personnes que nous ne rencontreront peut être jamais physiquement
258 : Cela permet de travailler à son rythme et au moment voulu.
259 : c'est un réel moyen d'apprentissage
260 : Plus d'autonomie mais je pense que travailler à distance ne nécessite pas d'aprrentissage mais cela vient d'un désir. J'aime apprendre à partir du moment ou j'ai le choix des matières que je peux apprendre
262 : Mode de travail non comminicatif.
263 : C'est utile et je m'aperçois que l'on peut apprendre des programmes seul et à distance Bon pour l'autonomie
265 : nous serons de plus en plus amenés à nous déplacer professionnellement, c'est pour quoi, il est important de pouvoir travailler à distance
267 : En fonction du métier que l'on exercera plus tard, il est important de maitriser cela... Nous ne sommes pas forcement toujours dans un environnement très structuré, avec tous les éléments à proximité...
268 : Ca se fait en entreprises
269 : C'est utile au cas où nous devrions travailler chez nous ou en vidéo conférence avec des collègues ou collaborateurs à l'etranger.
274 : Parce qu'il est des situations dans lesquels on ne peut être présents physiquement sur son lieu de travail
275 : car on est seul et que l'on a un delai avec une dead line. A nous de nous orgniser.
277 : Parce qu'il faut savoir être autonome dans le travail
278 : Car le travail à distance est une chose que nous aurons à faire dans le monde professionnel
279 : parce qu'il faut s'organiser pour respecter les délais
282 : car incontournable et nous apprend à être indépendant
285 : car nos clients ou fournisseurs ne travaillent pas forcément à coté de votre siège, ils peuvent aussi etre étrangers
286 : Durant nos études et nottamment au céram, on prend l'habitude du travail à distance
287 : Durant nos études et nottamment au céram, on prend l'habitude du travail à distance
288 : car c'est plus rapide, on est autonome, plus efficace
289 : il faut savoir gerer son temps differement en prenant en compte les donnees techniques.
290 : Tout se dématérialise et ce sera le cas de plus en plus même dans le travail.
291 : Tout se dématérialise et ce sera le cas de plus en plus même dans le travail.
293 : ca peut etre un moyen de formation pas cher mais efficace et ciblé
294 : ca peut etre un moyen de formation pas cher mais efficace et ciblé
295 : nécessaire pour l'entreprise dans certaines situations ou au quotidien
296 : Durant mon stage, j'ai pu me rendre compte que le travail à distance était primordial en entreprise.
297 : C'est important de s'autoformer
298 : Parce qu' on n'est pas toujours proche.
299 : Importantce de savoir manier les outils informatiques
301 : La distance ne doit pas être un frein à tout apprentissage. Cette expérience pourra nous être utile peut-être dans notre future vie professionnelle.
302 : Communiquant de pus en plus à distance, il est utile de savoir ttravailler à distance.
303 : Cela permet un apprentissage plus autonome

305 : Afin de comprendre le rythme du travail en ligne
306 : Afin de comprendre le rythme du travail en ligne
309 : because it's useful.
310 : because it's useful.
311 : because it's useful.
312 : pour acquérir de l'autonomie
313 : on sait déja le faire
315 : ON DEVELOPPE PLUS D AUTONOMIE
316 : Parce que c'est simple
317 : Car c'est un mode de travail qui peut nous servir pour plus tard.
318 : Le e learning est une méthode évolutive d'apprentissage. Elle permet une formation continue et empêche la séparation entre travail et apprentissage. Elle permet aussi un gain énorme en temps.
319 : de par l importqnce des SI dans des contexte internationaux
320 : parce que c'est en pratiquant qu'on apprend
323 : oui il faut surtout apprendre à s'organiser et à se motiver
324 : parce que l'autonomie est une clé du succes surtout avec les NTIC
325 : there is no time for studying
327 : Travailler à distance nous fait gagner en autonomie et nous apprend de nouvelles méthodes de travail en harmonie avec les changements technologiques de notre époque.
328 : rien ne vaut un contact en classe avec un prof et des collegues
331 : Pq c'est un peu comme faire ses devoirs, on le fait depuis toujours.
335 : Sa facilite la prise en charge de soit même ne plus être dépendant d autres personnes
336 : Car cela peut être nécessaire dans notre future profession
337 : Pour apprendre a reguler son autonomie et pour faciliter son organisation en cas de stage "prenant"
339 : Dès lors qu'on aura intégrer le monde du travail, nous n'aurons pas le choix, pour pouvoir continuer à évoluer, il faudra s'auto former
340 : c une suite logik des impératifs de plus en plus éxigeants du business: allé de plus en plus vite...
344 : Pour devenir autonome
345 : les mises en situations proposées etaient de qualité et l'enseignementà distance nous permet d'etre autonome
348 : Parce qu'on est et on sera certainement amené à travailler à distance dans notre vie professionnelle

1.4 Qu’avez vous appris qui vous a réellement étonné ?

Qu'avez vous appris qui vous a réellement étonné pendant ces derniers mois (ceram ou stage) ? (3 faits maximum).

1 : Les débouchés à la sortie d'une école de commerce ne semblent pas aussi évident qu'à l'entrée.
2 : Découverte du milieu bancaire
5 : -mésentente au sein d'une équipe -stress lié aux dates butoires pour rendre certains travaux
6 : l'imbrication des métiers du commerce et des RH sur tout les postes chez Adecco

7 : l'imbrication des métiers du commerce et des RH sur tout les postes chez Adecco
8 : La vie dans un pays comme le Vietnam La découverte d'une entreprise de production, de plus en plus rare en France. L'autonomie
9 : - la communication plutot difficile lors d'un projet impliquant differents services dans differents pays. - la valeur ajoutee de la Business Intelligence - la solidarite entre expatries.
10 : - lourdeur administrative et temps perdu dans un grand groupe internationnal
11 : Il faut oser !!! On est toujours récompensé et ça permet de régler des problèmes majeurs dans la communication.
12 : - que savoir s'adapter est le savoir essentiel dans l'entreprise - que le travail d'équipe appris en école est un excellent tremplin pour le travail en entreprise - qu'il vaut mieux compter sur ses camarades de promo avec qui l'on a l'habitude de travailler plutôt que sur des tuteurs de stage totalement absents
13 : que travailler dans la bonne humeur rend les personnes plus productives.
14 : .esprit d'entreprise .gestion de l'echec et du succès .entraide et esprit de groupe
15 : principalement une nouvelle manière de communiquer
16 : mon organisation dans le rapport d'étonnement
17 : mon organisation dans le rapport d'étonnement
18 : gestion du temps et organisation dans le travail
19 : difficulté d'etre au ceram sans y etre et difficulté d'être en entrprise sans y etre. Les ingénieurs informaticiens sont un monde à part
20 : Que l'on avait des tuteurs a notre disposition, mais que concretement, on n'a eu aucun contact avec eux? quelle est leur utilité? je m'interroge
21 : L'importance de la culture d'entreprise et de la bonne ambiance au sein d'une équipe
22 : Prendre la parole lors de réunions diverses... j'ai toujours été timide, donc cette expérience m'a aidé à palier ce gros problème.
23 : a créer des fichiers flash
24 : Professionalisme, la grande distribution
25 : un nouveau métier
26 : la patience
27 : La réalité du monde du travail et d'une mission à moyen terme.
28 : le manque de communication dans les entreprises
29 : un savoir , un savoir etre et un savoir faire
31 : J'ai principalement appris le vocabulaire bancaire dans un premier temps.Deuxièmment j'ai aussi développé mon esprit d'analyse grâce à l'examen de dossiers concrets et enfin j'ai appris à m'intégrer très fortement dans une entreprise et dans une équipe.
32 : La différence entre la vie en entreprise et la vie d'étudiant. En entreprise j'ai appris un métier.
33 : 1) aimer son travail pour être heureux dans sa vie personnelle 2) l'écoute 3) s'impliquer dans son travail 4) la différence des autres fait la richesse de chacun
34 : des comportements à adopter face à diverses situations dans le monde professionel. les " coulisses" de la grande distribution durant mon stage
35 : rien de spécial
36 : J'ai été étonnée d'apprendre que j'avais un tuteur de stage, alors que je ne l'ai jamais vu et n'ai pas eu de feed back sur mes fiches mensuelles. J'ai également été étonnée par la forte présence de la hiérarchie et des procédures au sein de Bosch, où j'ai effectué mon stage.
37 : - la gestion de la relation-client
38 : - les relations humaines dans l'entreprise - le savoir faire qu on acquiert en entreprise
39 : De nouvelles notions de finance
40 : la vie au quotidien dans une entreprise
41 : Rien ne m'a réellement surpris

42 : - j'ai réalisé à quel point les gens du Ceram étaient immatures (tous les petits problèmes de connexions, de gestion du temps de travail ... ça me paraît normal et il vaut mieux s'y faire) - j'ai appris comme il est important qu'un chef donne le ton et crée l'ambiance de travail
43 : L'autonomie au sein d'un groupe de travail...entaché parralèlement par le manque de communication ou le manque d'échange d'information avec mon supérieur direct.
44 : Investissement personnel dans le travail
45 : le travail en équipe comment gérer les conflits comment se passent les réunions entre une agence et ses clients
46 : A supporter la pression, a suivre un rythme de vie exigent.
47 : La définition de publicité mensongère!
48 : - les techniques et le métier d'audit - la gestion d'équipe - la gestion de sa vie privée et professionnelle
49 : le fonctionnement d'une énorme entreprise
50 : Mon adaptation très rapide à mon entreprise d'accueil.
51 : J'ai découvert le marketing (rien à voir avec les cours du CERAM)et l'hypocrisie du monde du travail (mais aussi ses bons côtés). Cependant, c'est l'hypocrisie qui m'a le plus étonné.
52 : la communication au sein d'une grande entreprise, le training, et l'utilisation du CRM
53 : rigueur modestie entraide
54 : comment gérer une petite entreprise desormais prospère, en pleine mutation, gagnant un nombre de parts de marchéincroyable
55 : à être plus autonome et gérer mon planning seul. me forcer à avoir une methode de travail our etre plus efficace
56 : comment se passe un plan social les relations professionnelles
57 : Les Anglais aiment leur pays mais pas le temps qu'il y fait. La consommation de bière et la fréquentation des pubs est un phénomène plus commun qu'en France. Le CERAM possède plutôt une bonne réputation auprès des entreprises.
58 : Que l'on puisse vous demander de faire des cours en ligne alors que vous avez tellement de soucis entre le stage et l'avenir (césure cfa échange), c'est la culture de la surcharge de travail. Que des personnes en entreprise ont aucune connaissance théorique sur le management de projet, le marketing..etc
59 : LA qualité de la formation de la BNP Un non suivi de la part du tuteur qui a fait un compte rendu le premiere mois et ensuite il n'y a plus de récapitulatif
60 : la gestion du conflit le langage HTML
61 : La vie professionnelle qui n'a aucun rapport avec la vie étudiante
62 : Que les choses prennent du temps et qu'il faut faire ce qu'on aime
63 : - Comment fonctionne une multinationale - L'intérêt de la personne passe avant celui de l'entreprise - Un projet simple peut devenir très compliqué dans une grande société
64 : j'ai rien utilisé de ce que j'ai appris au CERAM pendant le stage j'ai appris aussi que en etant au CERAM on ne peut compter que sur sois même.
65 : j'ai rien utilisé de ce que j'ai appris au CERAM pendant le stage j'ai appris aussi que en etant au CERAM on ne peut compter que sur sois même.
66 : - Comment fonctionne une multinationale - L'intérêt de la personne passe avant celui de l'entreprise - Un projet simple peut devenir très compliqué dans une grande société
67 : UN model SAXON totalement different du francais.
68 : -à me connaître -le monde de l'entreprise n'est pas si rose que ça -le manque de communication entre les services
69 : Le front office ne peut pas nous aider si on est à l'étranger (dans un pays développé je précise) et que les cours en ligne ne marchent pas (alors que tout marche avant de partir)

70 : Faire payer une annee d'etudes entiere alors que nous sommes en stage pendant 6 mois ou plus ... C'EST DU VOL !!!
71 : capacité à réagir vite à un probleme capacité d'intégration capacité de compréhension
72 : La veille marketing au sein de mon entreprise. La nécessité de la matière systèmes d'informations et nouvelles technologies. Le manque de communication est nuisible à toutes relations.
73 : La veille marketing au sein de mon entreprise. La nécessité de la matière systèmes d'informations et nouvelles technologies. Le manque de communication est nuisible à toutes relations.
74 : 1°)Tout ce que l'on peut apprendre sur le marché automobile. 2°)La rigueur nécessaire à certaines tâches. 3°) la gestion du multi-tâches et des dead lines.
75 : --> J'ai découvert une autre motivation dans mon travail que celle de gagner de l'argent --> Faire un travail qui me plait.
76 : -organiser et contrôler un projet du début à la fin (encart, catalogues, visuels pub)
77 : -organiser et contrôler un projet du début à la fin (encart, catalogues, visuels pub)
78 : - Gestion du conflit - Adoption des bons comportements en enterprise - Orientation majeure
79 : les relations hiérarchiques femmes/femmes qui ne manquent pas de piquant. Le culot qu'il faut parfois avoir pour réaliser ses rêves. la plaisanterie du "profil" qui permet de faire telle ou telle profession. Il n'existe pas de voie royale.
80 : les produits financiers
81 : J'ai appris beaucoup sur ma personnalité et mon charactèrea alors que je croyais bien me connaître.
82 : gerer le temps
83 : que c'est un choix d'être disponible
84 : La différence de "milieu" et de types de travail entre l'école et l'entreprise.
85 : La diversité du métier d'audit Les différence de rémunération
86 : le relationnel plus qu'important pour le travail quotidien, le réseau accélérateur de carrière, le marketing = plein de stages mais peu de travail
87 : pratique quotidienne de l'anglais gérer une réunion de travail gérer un rdv avec un client
88 : Les gens se plaignent vraiment pour rien et veulent trouver un coupable pour le problème (cf les messages délirants sur les différents forum des cours en ligne!!!)
89 : Que la vie professionnelle arrive à grand pas, quelle n'est pas rose, et que ce que l'on aura pas appris ne le sera jamais.... Merci les QCM de bachotage.....
90 : J'ai appris à travailler en équipe, à appréhender le milieu bancaire et à respecter des dead-line.
91 : - le monde d ela grande distribution est un monde sans pitié - le métier de chef de secteur est épuisant puisqu'on doit faire des coses qui ne font pas partie de notre mission (réimplanter les rayons des Grandes SUrfaces)
92 : ce stage m'a conforté dans mon idée que rien ne vaut l'expérience du terrain
93 : - le monde de la grande distribution est vraiment sans pitié. - le chef de secteur a un pouvoir de néociation trs inférieur au directeur de GMS ce qui l'oblige a faire des choses qui ne font pas partie de son travail (réimplanter les rayons des GMS pour espérer référencer un produit...)
94 : Ma capacité à occuper un poste à part entière.
95 : Ma capacité à occuper un poste à part entière.
96 : la difficulté de la negociation
97 : - un nouvel environnement (SSII) - Une capacité de decision importante - une réponse rapide des tuteurs de stage
98 : - Connaissances - Une véritable expérience professionnelle de long terme

99 : L'hypocrise du milieu du luxe
100 : N/A
101 : -l'importance de l'appréciation des différences culturelles (mon stage s'est fait en Chine) -l'efficacité du travail en équipe -On peut s'améliorer tous les jours
102 : Programmer
103 : Je n'ai pas été "réellement étonnée" par ce que j'ai appris même si j'ai appris beaucoup de choses, notamment au niveau juridique!
104 : LA RESPONSABILISATION
105 : j'ai appris que j'étais capable de mener un entretien de recrutement d'une heure seule!
107 : NSPP
108 : - la gestion de projet - des connaissances en marketing
109 : - à être plus professionnel
110 : a n'avoir pas peur de m'exposer pour mes convictions à être plus tolérant
111 : A s'impliquer entièrement dans quelque chose qui nous plaît. Le sentiment de satisfaction lors d'une mission réussie.
112 : des methodes de management en observant ma chef d'equipe, comment se comporter en public ou face à des collègues de travail.
113 : le décallage entre la théorie et la pratique
114 : - polyvalence - relationnel - endurance
115 : l esprit d'innovation et de créativité dans l entreprise
116 : l´homme est dûr à gérer. le fait de ne pas parler une langue n´est pas la barrière que l´on décrit
117 : le fait que les gens des differents services se connaissent peu. le fait que la hiérarchie ait un role aussi prépondérant
118 : la difficulté de gérer la frontière entre collègues et amis.
119 : la gestion dee conflits travailler sous des deadlines
120 : Comportement en entreprise Gestion emploi du temps
121 : - Les responsabilités que l'on m'a confiées lors de mon stage - La réelle implication des tuteurs de stage
122 : DANS LES RAPPOTS HUMAINS, COMMENT GERER LES CONFLITS, COMMENT S'IMPOSER EN DOUCEUR.
123 : - Découverte du commerce internationale - Immersion dans l'économie italienne
124 : Renforcer son image professionnelle et son serieux afin d'obtenir la confiance des managers.
125 : - l'ethique aux achats - le management de la relation frs - le fait de ne toujours pas avoir eu de contacts avec mon maitre de stage... en lui ayant fait parvenir pres de 7 e-mail sur boite perso + boite Ceram
126 : Excel intégration à une équipe
127 : - je me suis vite adaptée aux exigences du stage - j'ai beaucoup appris sur moi-même - j'ai éclairé mes idées professionnelles
128 : - l importance de la prise en compte de la culture de chacun
130 : -l'hypocrisie du monde d l'entreprise -le manque de compétences de certaines personnes en place
131 : tout ce qui convient de ne pas faire en entreprise
132 : Negociation Pro activité
134 : l'inefficacité qui regne en entreprise
135 : L'environnement de la fonction publique
136 : J'ai tout appris sur le secteur de la publicité et ça a été très enrichissant et étonnant! Nous avons beaucoup de choses à gérer: le stage, les cours en ligne, nos projets pour l'année prochaine, notre vie personnelle. Parfois il est vraiment difficile de tout assurer! J'ai aussi

appris ou du moins l'expérience me l'a confirmé, que quand on veut on peut. On garde contact avec les amis qui le veulent aussi sinon les liens s'estompent.
137 : J'ai tout appris sur le secteur de la publicité et ça a été très enrichissant et étonnant! Nous avons beaucoup de choses à gérer: le stage, les cours en ligne, nos projets pour l'année prochaine, notre vie personnelle. Parfois il est vraiment difficile de tout assurer! J'ai aussi appris ou du moins l'expérience me l'a confirmé, que quand on veut on peut. On garde contact avec les amis qui le veulent aussi sinon les liens s'estompent.
138 : Rien n'est jamais acquis
139 : la CHINE, la finance de march¨¦
140 : -Apprendre à négocier -Apprendre à argumenter ses opinions -Apprendre à gérer mon stress pour les évènements importants
141 : - la vie toute sule à Hong kong - travailler avec des chinois - en parallèle rédiger mes rapports
142 : Le peu de visibilité du CERAM auprès des entreprises.
143 : que vendre des peluches de souris pouvait générer un chiffre d'affaires de 70 millions d'euros.
144 : - les relations humaines
145 : - manque de connaissance des métiers pour tous les étudiants - que les anciens restent disponibles pour toutes nos questions sur un stage ou sur une recherche de stage
146 : Révelation de ma personnalité : autonomie et sens de l'organisation Relation avec mes collaborateurs : sens du contact
147 : - culture d'un autre pays - PME - Metiers financiers
148 : - appris su moi - sur la vie à l'étranger - sur la vie professionnelle en général
149 : les relations au travail pas toujours facile gérer le stress ne pas relacher
150 : organisation et autonomie
151 : faire preuve de rigueur dans mon stage
152 : faire preuve constamment de rigueur
153 : j'ai appris à parler de produits financiers que je ne maîtrise pas du tout encore (beaucoup de tchatche...)
154 : la conduite de projets
155 : Ma capacité à apprendre de manière empirique
157 : La vie en entreprise (pas si facile...) Les responsabilités (ce n'est pas un exercice ou un partiel qu'on peut rater) Les horaires parfois difficiles
158 : Rien ne m'a réellemnt étonné durant mon stage qui c'est trés bien déroulé.
159 : rien
160 : - le "vrai" rythme de travail - les liens hiérarchiques
161 : Ma réaction face à la pression. Le manque d'humanité dans les relations professionnelles mon envie d entreprendre
162 : -que l'entreprise est un milieu hostile - que les PME n'avaient pas le temps pour élaborer de réelles stratégies - que l'isolement peut être difficile à vivre
163 : on ne peut pas compter sur son maitre de stage
164 : - La gestion des crises, des conflits
165 : l'importance d'un bon management ou du moins les effets d'un mauvais management, la gestion d'un conflit dans une équipe
166 : l'importance d'un bon management ou du moins les effets d'un mauvais management, la gestion d'un conflit dans une équipe
167 : je ne sais pas
168 : Différence entre le travail au CERAM et le travail en entreprise
169 : -travail d'equipe -techniques et savoirs faire -rapidité d'evolution du projet professionnel

170 : Une culture d'entreprise, un sentiment d'appartenance à une équipe, des savoir faire techniques.
171 : rythme de travail management à l'anglo saxonne le travail en équipe
172 : A
173 : Techeniques de communication profesionnelles
174 : la vie d'entreprise concretement un métier que je ne connsaissais pas
175 : Le rythme du travail Les responsabilités Le stress
176 : Le rythme du travail Les responsabilités Le stress
177 : Le rythme du travail Les responsabilités Le stress
178 : Même en étant leader sur son marché, on peut être inquiéter (Stage chez Arcelor menacé de rachat par Mittal steel)
179 : Les cours sont en adéquation avec les exigences des entreprises.
180 : rien de spécial, mes missions étaient assea banales. ce fut essentiellement des études. j'en suis d'ailleurs un peu déçue.
181 : - Que l'on peut trouver un job qui nous convienne - Que le travail et la motivation finissent par payer
183 : -le monde professionnel
184 : l'entraide la générosité le partage
185 : l'entraide la générosité le partage
186 : J'ai appris le métier de Chefs de Marque
187 : Adaptation à un nouveau milieu professionnel, dans le cadre d'une nouvelle culture
188 : réussir à travailler en anglais alors que les langues ne sont pas mon fort .
189 : les relations humaine des compétences commerciale
190 : - travail d'équipe - sociabilité en entreprise - rythme de travail élevé
191 : j'ai appris a être opérationnelle
192 : - la puissance des reseaux sociaux - la finance de marchés - les modes de management au sein de l'entreprise
193 : autonomie responsabilisation travail à distance
194 : rien
195 : trop de choses pour etre resumé ici...
196 : Ce que l'on peut faire avec les SI J'ai appris des choses sur moi
197 : le rythme de travail. Les objectifs de travail ne sont pas statiques et s'adaptent continuellement aux évènements.
198 : -la rudesse des rapports en entreprise -la gestion des priorités -la vacuité de l'enseignement école de commerce
199 : - autonomie - gestion des responsabilités - gestion des priorités - gestion d'une relation client
200 : - autonomie - gestion des responsabilités - gestion des priorités - gestion d'une relation client
201 : la communication
202 : Le difficulté à trouver le stage. La manque de l'aide à CERAM.
203 : la réalité du mode professionel, le rythme de travail, et le stress
204 : gérer des planning
205 : - Mon aptitude à faire face à un problème - Mon intégration dans un monde que je pensais ennuyeux - Le professionalisme (une maturité professionnelle)...et mon envie de continuer sur une année de césure!
206 : à m'organiser!!!!
207 : - le bonheur de ne plus être au CERAM - le fait d'apprendre énormement de chose en stage
208 : la polyvalence

209 : que la banque est un milieu complexe où s'il n'y a pas de contrôle à tous es niveaux de gros risuqes peuvent se profiler à l'horizon.
210 : - ma capacité de travail - des process d'une entreprise mondiale
211 : - ma capacité de travail - des process d'une entreprise mondiale
212 : La gestion humaine...
213 : autonomie
214 : la démarche d'innovation Le travail au sein d'une multinationale le travail de relation client
215 : le manque d'implication du ceram le manque de responsabilités en stage
216 : les problèmes de disponibilité de mes différents interlocuteurs (CERAM et entreprise)
217 : - l implication de mon tuteur, surtout pour nous répondre quand on envoie des mails... -l implication du ceram lorsqu on envoie des mails pour un problème technique avec les cours, vous parlez d echange mais quand c est a sens unique pour moi ca n en est pas un - voir tout ce qu on peut apprendre en stage et sur le terrain en terme de connaissances et de relations humaines, experience très enrichissante.
218 : - les techniques de vente et de relationnel - L'autonomie et l'organisation rigoureuse
219 : comment le fonctionnement d'une entreprise et les metiers sont differents d'une entreprise a une autre
220 : -mieux communiquer avec les autres -aider les autres en cas de difficultés dans la vie professionnelle et personnelle
221 : Cf rapport d'étonnement
222 : Rien de particulier
223 : j'ai tout mis en pratique
224 : la façon de traiter avce ses collaborateurs la façon de travailler en équipe
225 : - La vie professionelle
226 : Mes principaux étonnements sont directement liés à la façon de fonctionner de l'entreprise où je fais mon stage.
227 : - Le niveau de responsabilité qu'on accorde aux stagiaires dans les entreprises. -Le manque de retour de la part des tuteurs académiques (zéro pour ma part)
228 : A quel point le travail dans l'événementiel demande du temps et de l'implication
229 : le monde de l'entreprise
230 : L'UNIVERS DE LA JOAILLERIE LE MARKETING
231 : - le ceram s'est montré très compréhensif pour tous les pbes qu'on a pu rencontré
232 : LE BUSINESS INTERNATIONAL
233 : Outils de démonstration(expl: aide à la décision, démarche de plan, RACI...)
234 : - Savoir faire preuve de beaucoup d'initiative
235 : Le manque d'organisation au sein d'un multinationale doit etre envisagé.Il est tres difficile d'y pallier...
236 : Le comportement en entreprise
237 : Tellement de choses...
238 : - A me débrouiller seul et à travailler de façon autonome - A gérer un projet
239 : => Rendre des comptes professionnelement => Se comporter en professionnel => Profiter de la vie en ayant aussi une vie professionnelle
240 : J'ai été surprise de voir que le stage permet de bien cerner les savoirs-faire et savoirs-être nécessaires à la vie en entreprise.
241 : J'ai appris à travailler en équipe, à savoir gérer une clientèle et à appréhender le milieu bancaire.
242 : - le travail repetitif - un mauvais manager - le plaisir de travailler
243 : management stress travail dans l'urgence

244 : -Aucune majeure axée communication... -Le sens meme et les enjeux de la publicité et de la communication en général -la complexité des process en entreprise
245 : La précision des objectifs marketing (qui semblent très flous tels qu'enseignés au CERAM) La cohésion des divisions au sein d'une maison aussi importante que la Walt Disney Company La volonté de globalisation des activités dans l'entreprise
246 : LA RIGUEUR
247 : La vie réelle en entreprise
248 : autonomie etgesttion de son travail negociation en anglais
249 : J'ai appris que les relations avec les concurrents et les clients peuvent toutes très bien se passer.
250 : -Le fossé entre le monde de l'entreprise et les cours. -qu'il est très bénéfique d'avoir un stage long -que le C.E.R.A.M a été peu créatif à partir de janvier sachant que la gestion des étudiants était bien moindre... J'ai été énormément déçu
251 : -Le fossé entre le monde de l'entreprise et les cours. -qu'il est très bénéfique d'avoir un stage long -que le C.E.R.A.M a été peu créatif à partir de janvier sachant que la gestion des étudiants était bien moindre... J'ai été énormément déçu
252 : Créer et faire vivre son entreprise est un véritable combat. Pour moi qui m'oriente vers la majeur Entreprise innovante. La vie quotidien de mon encadreur de stage est le premier choc avec le monde de l'entreprenariat: ses lois, ses règles et ses exigences.
253 : L'absence de contacts avec le tuteur
254 : - importance du travail de groupe - possibilités qu'offrent les nouvelles technologies - importance de la communication
255 : la façon de réagir à des crtiques, la façon de me comporter en entreprise
256 : quand on sort de l ecole on ne connait pas le monde du travail et ces realite
257 : - gestion de conflits
258 : L'art de la négociation s'apprend.
259 : au ceram : divers aspects théoriques stage : la rigeur et de nombreuses notions financières
260 : J'ai appris comment fonctionne un projet système d'information dans une entreprise. J'ai appris à travailler avec différents interlocuteurs (des consultants, des agents, des stagiaires, des étrangers, une personne malentendante...). J'ai appris ce que sont les systèmes d'informations...en pleins d'autres choses encore
261 : -communication -gestion difficultés
262 : Apprendre a compter sur les autres L autonomie dans un mode pofessionnel La culture d entreprise
263 : Les relations entre le service marketing et les autres services (technique, studio, créa...). Le respect d'un planning très chargé. La polyvalence.
264 : -les savoirs être en entreprise. -relations en entreprise avec les collegues
265 : J'ai appris comment fonctionnait une entreprise en expansion, quels étaient les difficultés à gérer en temr d'organisation et de règles à s'imposer. J'ai beaucoup appris sur moi. Certains traits de mon caractère ont été accentués comme ma persévérance et ma tendance à prendre position et à défendre mes convictions.
266 : travailler dans une très grande entreprise est quelque chose de curieux
267 : Dans le cadre de mon stage, j'ai appris le fonctionnement de la grande distribution : d'une part du côté des enseignes de distributeures et d'autre part du côté du fournisseurs. C'est un milieu très complexe.
268 : Mon aptitude a aborder un travail professionnel
269 : Que malgré la distance la communication est possible.
270 : rien
271 : - capacité d'adaptation - aptitudes commerciales

272 : toutes les connaissances relative à la Finance d'entreprise
273 : bEAUCOUP DE CHOSES
274 : Que rares sont les managers qui arrivent à être aussi compétents dans la gestion de leur entreprise que dans leurs relations avec leurs subalternes
275 : CF RAPPORT DE STAGE!
276 : professionnalisme etudes marketing média
277 : - la difficulté du travail en équipe - les problèmes de gestion d'une équipe dans un environnement de travail peu motivant
278 : - dans le rapport d'étonnement je me demande quelle est l'utilité de la question "avez vous besoin d'aide?" puisque on ne vous répond même pas si on met oui??? - pourquoi ne pas faire un rapport de stage classique où il y aura une partie étonnement?
279 : le fonctionnement d'une agence de communication, publicité
280 : comment se vendre
282 : le suivi budgétaire sap
283 : la conduite de réunion l'importance du travail en équipe
284 : appartenance a l'équipe, rythme de travail
285 : - avoir une mission à responsabilité - le milieu de l'entreprise (firme)
286 : Mieux gérer mon temps Le processus de négociation La communication adquate au monde professionnel
287 : Mieux gérer mon temps Le processus de négociation La communication adquate au monde professionnel
288 : travail en equipe contact exterieur
289 : Trop de problemes liés a l'utilisation d'internet comme moyen privilégié d'echange entre le ceram et les étudiants en stage
290 : le métier du travail temporaire qui est très différent de ce qu'il parait quand on ne le vie pas au quotidient.
291 : le métier du travail temporaire qui est très différent de ce qu'il parait quand on ne le vie pas au quotidient.
292 : La gestion du stress que je ne pensais pas si importante
293 : Que j'étais capable de faire le même travail que mon maître de stage qui gagne 6000€ par mois.
294 : Que j'étais capable de faire le même travail que mon maître de stage qui gagne 6000€ par mois.
295 : beaucoup de choses!
296 : L'importance de la communication
297 : Comment appréhender les conflits dans son groupe de travail!
298 : - manager est très difficile - proposer un service aux entreprises avec une bonne stratégie (recrutement, cible, communication...) est véritablement très rentable
299 : Prendre ses responsabilité et autonome, Etre plus sur de soi.
300 : la vie d'entreprise
301 : Savoir gérer un métier et assumer des responsabilités. Savoir "Etre" et devenir de plus en plus autonome.
302 : - la réalité de l'entreprise - le mot responsabilité - le mot confiance
303 : J'ai appris beaucoup de choses sur un plan pratique : gérer des situation de stress par exemple mais aussi apprendre à mon comporter dans une entreprise et à mieux connaitres les rapports qui peuvent exister dans cette entité
304 : la vie dans le monde de la banque
305 : -Savoir évoluer au sein d'une entreprise

306 : -Savoir évoluer au sein d'une entreprise, faire preuve de modestie dans sa mission, rendre son travail en heure et en temps et respecter les différentes personnalités des groupes de travail
307 : fonctionnement d'une entreprise
308 : fonctionnement d'une entreprise
309 : The internship is not easy and I have a lot of things to learn. The colleagues are nice to help me a lot. The courses on line are also helpful.
310 : The internship is not easy and I have a lot of things to learn. The colleagues are nice to help me a lot. The courses on line are also helpful.
311 : The internship is not easy and I have a lot of things to learn. The colleagues are nice to help me a lot. The courses on line are also helpful.
312 : QUE LE COSTUME NE FAIT PAS TOUT. QUE LE TRAVAIL AUSSI IMPORTANT SOIT-IL NE DOIT PAS ETRE LA PRIORITE DANS UNE VIE QUE LES ADULTES SONT PARFOIS DES ENFANTS
313 : Voir rapport étonnement
314 : Le milieu de la grande distribution Le management dans un grand groupe Le changement d'entreprise (achat)
315 : LA COMPETITION ENTRE LES COLLEGUES AU BOULOT
316 : Rien, je suis très rarement "étonné" par quelque chose.
317 : Des connaissances théoriques (comptabilité et finance) mais aussi pratiques (Excel, Access)
318 : L'écart entre la théorie et la pratique. Le degré de développement et d'informatisation des données dans le secteur bancaire français.
319 : savoir etre - aisance relationnelle savoir faire - competences intelectuellement interessante
320 : Ma capacité d'adaptation et mon sens de l'organisation
321 : le gaspillage
322 : marketing : de la gestion de projet
323 : - le savoir être en entreprise
324 : Culture asisatique, mandarin, experience a l'étranger est fondamentale pour la carriere mais aussi pour l'épanouissement personnel
325 : non
326 : travailler serieusement, travailler ensemble,
327 : importance des outils de communication qui pilote l'ativité de toute entreprise.
328 : Autonomie on n'aprend que si on pratique ne jamais dire je peux pas le faire on doit toujours essayer et c'est en ayant des experiences difficiles qu'onapprend
329 : Stage -Complexité du projet -travail en équipe
330 : Stage
331 : - connaissance techniques (interfaces informatiques, excel) -relations humaines au travail
332 : La distance
333 : -les femmes ont besoins d'attention. -Je suis un connard. -Il faut écouter.
334 : Le métier de manager le travail en équipe
335 : Independance, Initiative, Réactivité
336 : Le fonctionnement réel d'une entreprise Les relations professionnelles La rentabilité en entreprise
337 : ma capacité d'adaptation l'envie de me depasser, de progresser
338 : Le monde de l'entreprise La negociation La vie dans le commerce international
339 : 1) Gestion de la réticence au changement 2) Nécessité de maîtriser l'outil informatique de nos jours 3) Gestion des conflits d'intérêts

340 : APPRENDRE A MANAGER GERER LE TEMPS
341 : La connaissance des logiciels et des risques auxquels ils sont soummis.
342 : gestion d'un protefeuille contact avec la clientèle haut de gamme
343 : le sentiment d'appartenance à une école de commerce, à un groupe
344 : Le manque de communication peut être dangereux.
345 : - COmmunication autours d'évènements - Gestion de projets
346 : voir rapport
347 : la gde diversité du marché de l ultra frais
348 : J'ai appris que les connaissances en elles mêmes ne sont pas suffisantes
349 : la structure d'institutions comme la CCI et le CERAM
350 : J'ai appris la complexité du maarché automobile alors que je n'y étais pas du tout sensible à la base. J'ai appris à me service de nombreux programmes autres que le pack office.
351 : - difficile de trouver des missions des missions enrichissantes, professionnalisantes - j'ai appris à observer et à taire mes impressions et mes réflexions en entreprise -à vivre tel un "actcif" dans une grande ville loin de mes racines
352 : la remotivation permanente

1.5 Souhaitez-vous ajouter un commentaire ? Si oui, ces quelques lignes de clotûre vous sont dédiées.

1 : X
14 : encore une fois je doute de l'intérêt réel de ces méthodes, bien que ces cours demeurent intéressants. Personnellement, mais je pense que c'est le cas de beaucoup d'entre nous, j'ai beaucoup plus appris en 6 mois de stage qu'en a an et demi de cours théoriques. Le concrêt reste pour moi le meilleur moyen d'évoluer. Quand aux fiches d'étonnement, répondre tous les mois aux mêmes questions, je n y trouve AUCUN intérêt, surtout dans la mesure où mon tuteur ne m'a JAMAIS répondu lorsque j'étais en "attente d'une aide de sa part".
19 : J'ai l'impression de ne pas avoir vu le ceram depuis la fin de ma première anée.
20 : Sans vouloir etre negatif, on apprend certes beaucoup de choses mais on perd la quasi intégralitéµ.
26 : les cours en ligne sont intéressants mais par exemple pour les techniques de négociation, je pense que nous serions plus sensibilisés si les cours étaient donnés physiquement.
27 : Non
33 : Je tiens à remercier Monsieur Vidal d'être si présent, et de nous donner les éléments clés pour nous construire. Ce stage de 6 mois est plus que formateur!!
35 : Le cours de CM et ses simulations était ludique et amusant. De plus, le fait qu'il soit en anglais rendait la chose encore plus bénéfique.
36 : L'e-learning est un concept intéressant à maintenir. En revanche, le rôle du tuteur de stage est à définir.
41 : Merci pour tout. Merci à tous.
42 : Je n'ai pas aimé du tout la longueur du cours de management de projet, j'ai trouvé que le cas était trop répétitif, finalement, j'ai arreter de le lire et j'ai fait les quizzs comme ça
44 : J'ai appris qu'il ne faut jamais croire quand on vous dis qu'il n'y en a que pour 2 min quand il y a 162 question!!!!!!!!!!
47 : Sans commentaires

50 : Je trouve simplement dommage que ce stage long de 6 mois prenne la place d'un semestre de cours en promo, au lieu de s'y ajouter, sous forme de césure (ou demi-césure). Ce stage est très formateur mais il dénature l'esprit de promo.
51 : Je tiens à souligner que je le recommanderai mais il doit être amélioré.
55 : cela serai bien pour d'avoir un véritable cours en compétences manageriales car quelle que soit notre choix d'orientation ce sont des compétences dont on a tous besoin et donc cela serait bien de pouvoir les découvrir plus profondement par le biais d'un cour durant tout un semestre ou alors en tant qu'electif.
58 : Le suivit de stage c'est très bien et essentiel. Les cour en ligne sont des matière que l'on devrait étudier en cour et non lorsque l'on travail dans le monde professionnel
62 : Le E-learning était très intéressant cependant je doute que les notes reflétent un quelconque niveaux. Il fallait prendre beaucoups de temps pour les faire...ce que tous le monde n'avait pas. Par contre le stage de 6 mois ainsi que le rapport d'étonnonement sont de très bonnes choses.
64 : no comment
65 : no comment
69 : Ne pas accorder une semaine supplémentaire pour les cours, puisque ça fait déjà 6 mois que tout le monde est au courant de la date finale.
70 : Nous faire payer une annee d'etude complete alors que pendant 6 mois ou plus nous sommes en stage ... C'EST DU VOL !!!
71 : non
72 : Cet enseignement e-learning est un atout du système éducatif du ceram. Il faudrait seulement baissé le nivea de travil demandé qui reste difficilement gérable lorsque vous faites un stage avec de rélles missions et responsabilités. Il s'agit de travail en plus, de stress surtout quand il y a un grand nombre de problèmes techniques
73 : Cet enseignement e-learning est un atout du système éducatif du ceram. Il faudrait seulement baissé le nivea de travil demandé qui reste difficilement gérable lorsque vous faites un stage avec de rélles missions et responsabilités. Il s'agit de travail en plus, de stress surtout quand il y a un grand nombre de problèmes techniques
74 : J'ai rarement fait un questionnaire aussi long...
75 : Une chose: Mr Moreau a défendu le fait que l'on paye 7000 euros pour seulement 4 mois de cours en affirmant que ce coût été du a un suivi des étudiants pendant leur stage. Quel suivi ? Des rapports d'étonements et des cours en ligne qui prennent un temps très important sur le temps en entreprise et qui ne valent pas la formation acquerie dans le monde du travail
79 : aucun
81 : Je suis trés satisfaite de mon stage même si j'ai eu des problèmes de cadrage de ma mission. mais je dois dire que cela m'a beaucoup formée.
88 : Un peu plus de 3 mn quand même pour répondre à ce questionnaire! Non je plaisante. Merci pour le travail fait pour nous accompagner pendant ce stage. Ce n'est pas parfait mais si on prend le temps de le faire, ça peut être vraiment intéressant.
89 : Le contenu du cours de compétence managériale était bon, mais pas "apprenable" sans téléchargement: chercher les réponses sans apprendre.....science sans conscience n'est que ruine de l'âme... l'autre cours sans des cas sur MS project est inutile

91 : les problèmes dans le cours de Compétences managériales ont été très pénibles. Ils ont été une source de stress, de perte de temps et de patience.
92 : Je pense que le e learning fait perdre beaucoup de temps aux étudiants, temps qui pourrait ettre beaucoup mieux etre rentabilisé en le consacrant à sa mission en entreprise.
93 : Les problèmes du cours de Compétences Managériales m'ont pris beaucoup de temps et stressée. Sans ces problèmes quotidiens, le suivi de ce cours aurait été plsu intéressant, à la

fin, il devenait une corvée puisque je savais que j'allai avoir des problèmes d'enregistrement de mes résultat,etc.
100 : Merci de prendre en compte le fait que certaines personnes n'utilisent pas Windows. Linux est une vraie alternative qui ne peut être mise de cotée. Les professeurs et tuteurs doivent être formés à ce système. Les cours en lignes ne devraient pas être codés en JAVA (problèmes de sécurité, interropérabilité très limitée), ni même en php. L'idée est très bonne mais la forme est à retravailler.
103 : Je pense que le elearning est une très bonne méthode d'apprentissage. Par contre, un rapport d'étonnement mensuel fini par être un travail rébarbatif et peu constructif: si des choses nous étonnent pendant les deux premiers mois, on ne le reste pas pendant six mois! De plus, on n'a pas grand chose de nouveau à dire dans le rapport d'étonnement final.. C'est assez dommage de transformer ce travail de réflexion en une contrainte dont on essaie de se débarrasser soit au plus vite, soit au dernier moment... Dans l'ensemble c'était quand même une bonne expérience!
107 : NSPP
110 : J'aurai vraiment apprécié suivre ces cours sur cd-rom, et avoir un petit feed-back de la part de mon suiveur stage... désolé de répondre à ce questionnaire sans avoir pu suivre les cours en ligne.
111 : Les cours en ligne sont enrichissants mais quelques 1 ou 2 rencontres avec les professeurs pendant ces quelques mois auraient été appréciées.
118 : pourrait-on avoir les power point des cours en ligne? Pour le cours de compétences managériales je n'ai pas réussi à les télécharger.
121 : J'ai trouvé dans l'ensemble ces cours en ligne très intéressants. Cependant, ces cours prennent beaucoup de temps et il n'est pas toujours facile de gérer son temps. Surtout, un grand merci aux tuteurs de stage qui ont vraiment été présents et m'ont beaucoup aidée.
123 : J'ai eu de très bonnes relations avec mon tuteur de stage, Virginie Maille, elle est très sympa et à l'écoute. Je pensais juste que pour envoyer un rapport de stage à son tuteur, il lest parfois très long de le retrouver parmi toute la liste, il ne serait pas possible de rentrer son nom directement?
125 : Je regrette de n'avoir eu aucun suivis pendant le stage. Je suis Mathieu Diaz Penent et mon tuteur est Rickie Moore. Vous pouvez me contatcer par e-mail ou par telephone au +61 4 0209 8685 (mobile Australien).
126 : Je souhaiterais que les tuteurs soient beaucoup plus présents concernant le suivi de stage. Le MINIMUM serait de nous donner nos notes de fiche d'étonnement dès que celles-ci sont connues !!!!!!!!!!!!!! Car l'ensemble de ces notes remet en question notre passage en MIM2.Et l'absence complet de de réponse de mon tuteur malgré mes sollicitations me laisse espérer qu'un autre système sera trouvé pour les futurs MIM1 !
139 : moins long la fiche d'¨¦valuation
143 : non
146 : Même si j'étais rétissante à l'idée de faire un stage de 6 mois en entreprise, cela m' a permis de définir un domaine vers lequel m'orienter pour mes futures choix professionnels, ainsi que pour le choix de ma majeure.
150 : ce fut un plaisir
153 : Pour les prochaines années, il faut demander à tous ceux qui sont en stage s'ils ont la possibilité d'accéder au webmail, créer une liste de tous ceux qui n'y ont pas et leur envoyer autrement les infos quasi vitales pour le suivi des cours en ligne.
155 : Je suis tout à fait pour le concept du e learning mais le contenu ne m'a pas été d'une grande utilité quant à ma mission de stage. Je regrette que ce ne soit pas plus approprié aux stages de chacun. par exemple, un cours de fiscalité ou de comptabilité m'auraient été d'une grande aide.

163 : j'ai été decue et meme choquee de l'absence total de mon maitre de stage : didier joly il ne m'a jamais contacté et n'a jamais répondu à mes questions j'ai honte!!!
164 : Le cours management de projet au point de vue technique, semble "léger" par rapport au cours de compétences managériales, qui est très vivant et riche en activités.
173 : Contente du stage, pr¨°te pour septembre, inqui¨¨te pour les droits de scolarit¨¦.
178 : Merci pour l'année de MIM1 ;)
184 : l'evaluation du cours de management de projet est a revoir. De plus, ce cours est du bachotge plus qu'un réel apprentissage. M. Sala devrait un peu plus s'investir dans le suivi de stage. Les simulations des competences managériales sont trés pratiques et pédagogiques, même si l'on a parfois le sentiment de retourner à l'entreprise en les passant
185 : l'evaluation du cours de management de projet est a revoir. De plus, ce cours est du bachotge plus qu'un réel apprentissage. M. Sala devrait un peu plus s'investir dans le suivi de stage. Les simulations des competences managériales sont trés pratiques et pédagogiques, même si l'on a parfois le sentiment de retourner à l'entreprise en les passant
186 : Améliorer le système de notation de Management de Projet et faire des bilans mensuels de fiches de stage mensuelles que nous rendons
188 : j'ai déjà tenté d'expliquer que les étudiants ne sont pas tous dans les mêmes condiations, cela a été très dur pour moi de tout faire dans les temps impartis. En plus, quand on est en stage, on travaille plus que pendant les cours (horaires...) donc nous rajouter encore des cours n'a pas été forcemment facil surtout avec mes problemes pour avoir internet.
192 : Les cours en ligne sont trop théoriques. Ils auraient plus d'intérêt avec des exercices d'application. Je ne me sens pas plus compétent après avoir retenu par coeur un certain nombre d'informations, je sais que je vais les oublier.
194 : l'amÃ©nagement n'est pas mal, mais
195 : Ces cours sont interessants et c'est tres bien qu'ils soient en anglais. Cependant les simulations sont beaucoup trop longues ce qui est démotivant. Au niveau du contenu du cours c'est bien que ca soit synthétique. Ca serait bien s'il y avait plus de quizz d'entrainement. Je pense que le cours de compétence managériale est fondamental et donc indispensable en école de commerce, je ne comprend pas pourquoi on le place au second rang (on l'a uniquement en ligne). Ca serait beaucoup beaucoup mieux avec un professeur, on retiendrait plus de chose et il y aurait plus d'interactivité... l'elearning c'est bien mais ca ne vaut pas un vrai cours!! c'est vraiment dommage!! Il aurait pu etre mis a la place du cours de management de projet qu'on a déjà eu en classe et qui était redondant avec les cours en ligne.
196 : Le support papier est bon pour faire des archives, mieux mémoriser et retrouver des infos quand on en a besoin...
201 : D'une manière générale je ne trouve pas que l'on puisse assimiler ces mois de stage à un semestre de cours. Je ne trouve pas que l'on justifie auprés de nos parents la somme qu'ils ont déboursé poure cette deuxième année.
202 : Modifier le contenu des cours. Il y a quelquefois des fautes dans ces versions. De plus, les problèmes techniques doivent être réglé.
204 : faire seulement un cours en ligne, les 2 sont parfois durs à gérer à cuase des contraintes du stage
205 : Pt être pas assez de communication sur le dispositif avant la periode des stages MIM1. A part ça, j'ai apprécié ce modernisme et cette distinction. (plus particulièrement avec les simulations) Les nouvelles technologies sont l'avenir et il est important que nous en prenions conscience. Pt être est ce mon stage en SI qui m'a également poussé à m'ouvrir à cette logique. Aurais-je peut être rejeté le principe si j avais effectué mon stage dans un tout autre domaine et un tout autre environnement. Il serait bien également de former les tuteurs enseignants sur le elearning... en tout cas, Bravo et merci!
209 : non

218 : Les cours en lignes ainsi que le suivi de stage (rapport + fiches de stages) sont des méthodes très interessantes mais il est réellement difficile de gérer tout cela en additionel d'un stage déjà très exigeant...
219 : Ce serait bien si les tuteurs repondaient aux questions qu'on ;eur envoie par mail.. Surtout quand on demande des conseils
226 : Si les cours en ligne sont modifiés, il ne faut pas qu'ils entrainent une charge de travail plus importante.
227 : Bien que je pense que les cours en classe peuvent apporter plus à l'étudiant, j'ai trouvé les cours en ligne très intéressants.
228 : C'est cours en ligne sont utiles et intéressants certe, mais la stage demande deja beaucoup de travail, et beaucoup de temps, donc rajouter en plus les cours en lignes et les rapports mensuels ne laisse plus beaucoup de temps pour se reposer tranquillement et se changer les idées !!!
235 : Je dois avouerqu'en tant que stagiaire, il est tés difficile de suivre les cours de manière sérieuse, d'autant plus que je n'ai pas internet chez moi, j'ai dù faire mes cours rapidement le soir, j'ai souvent baclé certains cours car je ne pouvais pas rester indéfiniment au bureau...finalement je ne suis pas convaincue d'avoir réellement appris.
237 : Un systeme perfectible mais une idée à suivre!
240 : Je pense que les cours réels sont plus efficace pour intégrer par faitement des principes nouveaux.
241 : Non
244 : pourquoi un cours Management de Projet et pas un cours sur la Communication qui m'aurait certainement plus aidé et m'aidera certainement encore à l'avenir?
245 : En toute honneteté, j'ai eu l'impression de perdre mon temps avec les cours de MP ou comment essayer de faire de la pratique avec du théorique, sans compter les nombreuses fautes d'orthographe qui décrédibilisent totalement le cours.
250 : encore plus de cours en ligne et des fiches mensuelles qui ont un sens avec des retours systématiques etpercutants de la part des tuteurs.une aide pour aborder le stage
251 : encore plus de cours en ligne et des fiches mensuelles qui ont un sens avec des retours systématiques etpercutants de la part des tuteurs.une aide pour aborder le stage
254 : Les fiches de suivi stage devraient comporter des rubriques plus ouvertes car on n'a pas forcément de commentaires sur "nous et l'équipe" à faire chaque mois.
255 : non
257 : on ne nous a pas communiqué les notes finales en Management de Projet
259 : non
260 : Les cours en ligne c'est bien, mais je pense qu'on devrait avoir le choix de ces cours. En effet, les 2 cours en ligne ont abordés les fonctionnements en mode projet, seulement, j'ai plutot eu l'impression de faire 2 fois les mêmes choses et j'aurais aimé pouvoir voir d'autres cours, par exemple comment monter un site internet, ou comment monter une entreprise... Ceci reste mon humble avis
262 : Je trouve ce type d'apprentissage beaucoup trop théorique et totallement dénué de sens. Pourquoi ne pas utiliser des exemples de cas concrets plutot que des simulations vraiment étranges...
263 : Le systeme d'e learning fonctionne très bien. J'ai eu juste quelques problèmes de connexions et de validation de quelques quiz. Les cours à distance ne ne font pas que l'on communique moins bien entre céramiens, mais moins... Mon tuteur de stage n'a jamais répondu à mes emails et je ne l'ai jamais rencontré, ni moi, ni les autres du groupe...
264 : Mon tuteur de stage n'était pas tres implique, je n'ai pas eu de retour, sur ce que j'ai rendu, et je n'ai meme pas eu le premier rendez-vous en Décembre. Ils peuvent apporter au stagiaire, par un regard extérieur sur toutce qu'on leur dit dans nos fiches et rapports. C'est

moteur de savoir ce que les autres stagiaires font de bien durant leur stage, et sont capables de faire. Le fait de choisir son tuteur en fonction de sa spécialité, son domaine pourrait être plus impliquant pour nous, et plus intéressant de son côté aussi, et que ce ne soit pas ressenti comme une corvée.
266 : L'e-learning était intéressant mais pas placé au bon moment. Les rapports de stages ne m'ont strictement rien apporté. Je n'ai eu aucun retour (malgré mes demandes). Autant jeter des bouteilles à la mer. Je tiens à preciser que je n'avais pas besoin de soutien de la part du ceram mais la moindre des choses quand on demande de faire des fiches de stages tous les mois c'est au moins de faire semblant de les lire.
268 : Une chose qui m'a étonnemment génée est qe le cours compétences manageriales n'ait été utilisable que sous Windows, quand l'école investit dans des recherches sur le logiciel libre. Sinon, le principe de cours en e-learning est un bon concept, suis a pour le moment les défauts de sa jeunesse.
270 : Pourquoi nous demande t on si l on attends un conseil si le tuteur n y reponds pas??? a mon avis quand on s investit vraiment dans son stage on a pas le temps de faire tt ce que vous nous demandez, c trop!!!
275 : Je sais qu'il est normal d'avoir des examens et que l'on doivent rendre des rapports. Cependant, souvent lors du stage on a l'impression que l'école est un "boulet" et que l'on a d'autres choses à faire. Peut-être pourriez éviter les questionnaires comme celui-ci, beaucoup trop long!
277 : Les cours en ligne étaient tres enrichissants. Par contre aucun suivi de stage, c'est un peu déplorable!!
278 : - des cours plus complets - Au lieu de fixer un seul deadline, je pense qu'il vaut meiux faire un module tous les mois - rendre les cours plus intéractifs
279 : je suis pas sûre à 100% de mes notes je ne m'en souviens plus
280 : Les cours en lignes sont une bonne chose mais répondre au même question chaque mois est totalement à revoir...
288 : c'est un bon dispositif mais peut-etre qu'une petite heure de formation auparavant pendant le semestre serait la bienvenue pour mieux nous préparer aux problèmes e logiciels car pour ma part j'ai fait tout un module qui n'a pas été enregistré et j'ai du le recommencer, ce qui est très décourageant.
289 : j'aurais souhaité un véritable suivi de stage avec mon tuteur voire avec différents professeurs... ainsi qu'un compte rendu (meme très succint) sur les fiches mensuelles.
292 : Je n'ai eu aucun suivi et donc aucune nouvelle de mon mon tuteur pourtant j'ai essayé de le contacter par mail. Je trouve cela inadmissble. Concernant les cours en ligne, le niveau exigé est très peu élevé et donc je n'ai pas retenu et appris grand chose. Je trouve cela dommage et donc assez inutile.
295 : je ne savais pas que l'on avait un tuteur pour les 2 cours en ligne le management de projet est mieux en cours au Ceram simu pas intééressantes
302 : Le e-learning permet permet en réalité plus un suivi de l'élève qu'un réel apprentissage
304 : Merci pour tout!!
308 : aucun conseil de la part du tuteur alors que j'avais demande plusieurs fois conseil. pas de rdv avec le tuteur en decembre non plus. tuteur fictif.
312 : aucun.
313 : Beaucoup de cours sont de la perte de temps au Ceram, autant les remplacer par ces cours en lignes plutot interessant. Mais il est déja pas evident de couper l'année de la sorte alors, une fois en stage il serai bien de nous laisser tranquille. Merci
318 : Je propose que les cours soient enrichis d'avantage de situations réelles et de cas pratiques.
325 : non

334 : Moi vos cours je les trouve très bien, mais je voudrais partir en échange SVP !!!
336 : Non

ANNEXE I

DONNÉES DE L'ÉTUDE : TEXTES DES FORUMS

ESPACE STAGE

Partie 1 - Résultat de la requête SQL

Serveur: montreal

Base de données: webintecXMIM1CM

Généré le : Mercredi 31 Mai 2006 à 11:39

Généré par: phpMyAdmin 2.7.0-pl2 / MySQL 5.0.18-log

requête SQL: SELECT * FROM `bb_posts_text` LIMIT 0, 300 ;

Enregistrements: 292

post_id	post_text	post_title
187	Moralité, pour ne pas devenir fou en faisant les tests il faut fermer/rouvrir le module Netg avant et après chaque test.	Mes resultas ne s\'enregistrent pas dans webintec
2	Bonjour tout le monde, Je crois que certains n'arrivent toujours pas à télécharger le patch java sur leurs P.C. Voici la démarche exacte à suivre: 1. Cliquez sur le lien suivant: http://www.java.com/en/download/windows_automatic.jsp 2.Une fenêtre "avertissement de sécurité" s'ouvre, et vous demande d'installer un programme. Les trois réponses possibles sont Oui, Non, et Plus d'infos. Cliquez sur Oui! 3. Une autre fenêtre s'ouvre alors, et le télechargement est en cours de sun est en cours. Lorsque c'est finit, une autre fenêtre "Avertissement de sécurité s'ouvre", et vous demande encore d'nstaller un programme. Toujours trois réponses possibles Oui, Non, et plus d'infos. Cliquez sur Oui. 4. Seulement maintenant l'installation de sun java script commence, et si tout vas bien une fenêtre qui vous demande d'accepter le contrat de licence est ouverte. Cliquez alors sur oui, puis sur suivant. 5. On vous demande le type d'installation, cliquez sur suivant. 6. L'installation est en cours, et ne prend que quelques minutes. Lorsque celle ci est finit cliquez sur terminer. Le patch java est maintenant installe, pour que celui ci soit fonctionne vous devez redemarer votre ordinateur! Si le telechargement automatique ne fonctionne pas, sur la page du site de sun, cliquez sur Manual Download (écrit en rouge), puis sur download à coté de WINDOWS (installation). Choisissez de sauvegarder le fichier sur votre bureau. Une fois le fichier installe, double cliquez dessus, et rendez vous à l'étape 4. Voila, j'espere que cela vous sera utile. Seb.	Modules ne s\'ouvrent pas
4	Bonjour, mon stage va bientôt débuter mais je voulai savoir si je dois égalment débuter ce cours ou si je peux attendre le mois de février? Merci d\'avance.	quand commencer?
5	Bonjour, nous avons deux cours : compétences managériales et management de projet. Pour le premier cours nous avons cinq modules en anglais et pour le second <strike>quatre.</strike> CINQ modules dans les 2 cours. Les deux cours sont bien distinctes, le cours Management de projet est géré par Muriel Walas, qui vous propose un agenda différent du cours Compétences managériales. Pour le cours de Mme Walas, posez lui les questions d'organisation sur le forum de son cours.Elle vous répondra directement. Pourriez vous me confirmer 1. si les cinq modules sont bien à faire pdt les 6 mois de stage? Par exemple, pour le module the fundamentals of listening, on doit suivre les cours, faire les évaluations et les simulations au cours des quinze premiers jours du mois de janvier puis les quinze derniers jours, nous devons faire une évaluation??? Où se trve cette évaluation... c'est pas très clair...Puis pour février nous devons passer au deuxieme module....??? donc cinq modules correspondent à 5 mois, en mai on a terminé??? 2. si nous devons suivre les deux cours en parallele?? Sur l'explication ppt, compétences managériales sont à faire après management de projer, or qd on ouvre cptcs man. on nous dit que nous devons finir en avril..poas très clair non plus 3. concernant les simulations.. ça sert à quoi??? et commence ça marche...désolée je dois vous paraître un peu bête mais les explications ne sont pas tres evidentes..alors les applications encore plus difficiles! 4. merci! Alors, je récapitule.. pour le cours COMPETENCES MANAGERIALES, nous vous laissons libres de faire les 5 modules du cours à votre rythme. Vous avez entre maintenant et 30 Avril pour les faire (cours, éval, jeu de simulations). Donc vous vous organisez selon vos besoins et moyens. Le tout c'est de les faire à temps, car vous aurez 5 crédits basés sur votre fréquentation et vos résultats aux évaluations. Ce n'est pas plus compliqué que ça... Pour l'autre cours, voir avec Mme Walas. et ..bonne année!! Egalement pour tous..Mélanie Ciussi	Organisation ? HELP
6	Tu peux commencer le cours comme bon te semble. Si tu as un peu de temps maintenant, je te conseille de t'y mettre le plus tot possible. Mélanie	re: quand commencer?
7	Bonjour et tous mes voeux pour la nouvelle année. En ce qui concerne les modules de compétences managériales, je ne comprends pas pourquoi les dates des modules 3 et 4 concernat respectivement la communication et la maîtrise d\'oeuvre sont indiqués pour des dates identiques. Est ce normal? Merci	problème de dates

post_id	post_text	post_title
	et bonne journée. Marjorie	
8	Bonjour, Lorsque je me suis reconnecté (pour la 2ème fois) aux modules pour poursuivre mon cours et mes évaluations, je me suis aperçu que tous les "objectifs, simulations et évaluations" que j\'avais pu commencer ou valider étaient "revenus à zéro". C\'est pour le moins vexant. Est-ce une erreur de procédure de ma part (ce que je souhaite...) Merci de bien vouloir me renseigner. Eric	Continuité de l\'apprentissage ???
9	Je voudrais savoir comment faire pour avoir accés aux modules du cours. J\'ai téléchargé Java Sun, en suivant vos instructions et ca ne marche toujours pas. Avez vous une solution?	Les modules ne s\'ouvrent tjs pas
10	moi aussi, je ne retrouve pas mes résultats !!! Faut-il TOUT recommencer ? Répondez-nous SVP car ça m'inquiète assez... Ayant commencé mon stage le 3janvier, je n'ai pas le temps de refaire plusieurs fois les mêmes cours. Audrey JANNUCCI	re: Continuité de l\'apprentissage ???
11	Je confirme qu'il y a bien un problème: je viens de ré-essayer, j'ai passé 2 heures à valider le premier module (listening skills)...en repartant de zéro puisque ce que j'avais commencé avait disparu... J'ai validé toutes les évaluations, simulations et objectifs de ce module (score final=89), lorsque je me suis reconnecté...horreur!!! plus rien... J'ai comme le mauvais préssentiment que ce cours sera plus long que prévu.	re: Continuité de l\'apprentissage ???
12	LA dernière chose à vérifier est si tu as des pop up blockers, ou que tu as installé sur ton ordi des barres Google, yahoo etc.. Si c'est le cas, il faut les enlever. Mélanie	re: Les modules ne s\'ouvrent tjs pas
13	Bonjour Eric, Nous revérifions tout cela et te tenons au courant. Je suis sur que maintenant tu es le roi du module listening skills! Question importante: As tu bien fait le module d'évaluation en ligne, et non pas téléchargé? CAR c'est l'unique condition pour cela marche: il faut etre en ligne! Dis moi , Mélanie	re: re: Continuité de l\'apprentissage ???
14	Tu es dans le cours compétences managériales...Pose la question dans le cours manangemnt de projet. Mélanie	re: problème de dates
15	Bonjour, j'ai le même probleme qu'Eric et que surement beaucoup d'autres, je n'ai plus mes résulatats sur le premier module. Je vous confirme que je les ai bien fait en ligne. Merci de nous tenir informer rapidement, je ne refais pas ce module pour l'instant et j'espere que je n'aurais pas à le refaire non plus car j'y ai quand même consacré du temps! Merci	re: re: re: Continuité de l\'apprentissage ???
16	Bonjour, J'ai le même probleme que les autres, c'est-à-dire que le premier module n'a pas pris en compte mes résultats (alors que j'ai fait 4 modules et que pour les 3 autres mes résultats sont bien présents). J'ai commencé mon stage le 03/01 et j'ai fait ça ce week end pour m'avancer et donc ca serait assez emm... de devoir le refaire. J'espère que ce probleme va etre résolu. Merci	re: re: re: re: Continuité de l\'apprentissage ???
17	Il y a le même avec le module 5 (que je viens de faire pour rien!!!).	re: re: re: re: re: Continuité de l\'apprentissage ???
18	Déjà , vous ne faites jamais les modules "pour rien", étant donné que vous apprenez... Les modules de cours étant déjà faits, vous pouvez recommencer seulement les tests dans "mes connaissances". mélanie	re: re: re: re: re: re: Continuité de l\'apprentissage ???
19	Je viens de me "tapper" le module 2 (negociating skills) en entier, j'ai tout validé (+ de 80% partout), du moins le croyais-je... A aucun moment on ne m'a clairement dit "c'est bon, vous avez validé le module", ce qui est très "confusing". Je me suis deconnecté ("pour voir")...puis reconnecté...1 fois, ça marche (mes résultats sont toujours là), 2 fois...ça marche, 3 fois ...et m****,plus rien...tout est à recommencer. Je voulais tout de même savoir si les résultats étaient conservés "quelque part" Je fais pourtant bien les tests "on line" ou quoi ??!!! je n'ai jamais essayé "télécharger à partir de ..." Et qu'est-ce que c'est qu'cette histoire d' "applet Java" qu'on	re: Continuité de l\'apprentissage ???

post_id	post_text	post_title
	nous demande avant chaque nouvelle session ??? (je n'en sais rien moi, j'ai pas fais Java seconde langue...) ô rage, ô désespoir...	
20	Pouvez vous me dire comment faire pour enlever ces barres dont vous me parlez. Je ne sais plus quoi faire. Merci	re: Les modules ne s\'ouvrent tjs pas
21	Bonjour, Je voulais juste savoir s\'il est possible de valider les modules avant les dates de passage du test. En effet, j\'ai déja passé gestion de projet à 86% et environnement de projet à 96% et j\'aimerai savoir si je dois les repasser du fait que les dates de test sont fin janvier. Merci de bien vouloir me répondre.	validation des modules
22	Je vous ai posté un sujet il y a déjà qqes tps mais vous ne m\'avez toujours pas répondu. Je suis toujours dans l\'impossibilité d\'ouvrir les cours en ligne et je commence à perdre de plus en plus de tps, c\'est bien domage. J\'ai en effet remarqué la présence d\'une barre "mywebsearch", mais je ne sais absolument pas comment faire pour la supprimer. Je ne sais pas si j\'ai des Pop up blockers...Pouvez vous m\'aider?????J\'espère pouvoir commencer au plus vite les cours en ligne. Merci.	Pb Pop up barres google...
23	Toutes les barres qui bloquent les pop ups empechent l'ouverture des cours en ligne. Pour cela, enlevez la barre , comme par exemple pour la barre yahoo: http://eur.help.yahoo.com/help/uk/toolbar/toolbar-08.html (cliquez sur le stylo + uninstall Yahoo). Pour enlever les pop up blockers, voici la réponse de Yahoo par ex. http://eur.help.yahoo.com/help/uk/toolbar/pub/pub-13.html Mélanie	re: Pb Pop up barres google...
24	 Toutes les barres qui bloquent les pop ups empechent l'ouverture des cours en ligne. Il faut les désinstaller. Pour cela, enlevez la barre , comme par exemple pour la barre yahoo: http://eur.help.yahoo.com/help/uk/toolbar/toolbar-08.html (cliquez sur le stylo + uninstall Yahoo). Pour enlever les pop up blockers, voici la réponse de Yahoo par ex. http://eur.help.yahoo.com/help/uk/toolbar/pub/pub-13.html Mélanie	re: Modules ne s\'ouvrent pas
25	Bonjour, Ayant téléchargé tous les modules, comment pouvez-cous vérifier notre assiduité quant à la fréquentation de ces derniers, dans la mesure où nous n'avons pas besoin d'être connecté pour les travailler? Nous vérifions tes connexions. Sur webintec il n'y a que les modules et aucune partie évaluation? Les évaluations sont dans les cours en ligne. Si tu navigues sur le cours en ligne, après 4 chapitres, tu trouveras l'évaluation (visible dans "mes connaissances" en accès direct). pour voir les résultats, voir "mes resultats". Par ailleurs où et quand ont lieu les évaluations car cela ne me semble pas claire du tout (à partir du mois d'Avril ou à chaque mois)? Quand tu veux. tu dois avoir fait les 5 modules pour fin avril. Le principe est-il le même que le cours Management de Projet?non! Je vous remercie de votre aide, Vanessa.	Organisation
26	je n\'ose plus continuer le cours de Compétences Managériales car après avoir validé 2 modules, les résultats ont disparu...et pourtant j\'ai suivi le module en ligne et sans interruption !!! Pouvez-vous nous dire que faire ? J\'ATTENDS IMPATIEMMENT UNE REPONSE DE VOTRE PART. MERCI .	attente d\'une réponse pour les validations de modules
27	le telechargement echoue touyjours. c\'est peut etre parce que j\'ai windows 97. qu\'est-ce que je peux faire?	je n\'arrive pas a telecharger le patch
28	Désolé pour tous ces désagréments. Les choses devraient être rentrées dans l'ordre, mais j'ai peur que vous ayez besoin de refaire certains tests. Essayez de vous reconnecter avec le même ordi que celui sur lequel vous aviez fait les quizz, les résultats devraient être sauvegardés dans un cookie.	re: re: Continuité de l\'apprentissage ???
29	Désolé pour tous ces désagréments. Les choses devraient être rentrées dans l'ordre, mais j'ai peur que vous ayez besoin de refaire certains tests. Essayez de vous reconnecter avec le même ordi que celui sur lequel vous aviez fait les quizz, les résultats	re: attente d\'une réponse pour

post_id	post_text	post_title
	devraient être sauvegardés dans un cookie.	les validations de modules
30	windows 97 n'existe pas, tu veux dire 95 ou 98?	re: je n\'arrive pas a telecharger le patch
31	oui je me suis trompé c'est windows 95	re: re: je n\'arrive pas a telecharger le patch
32	ATTENTION, si vos modules s'ouvrent bien, inutile de télécharger JAVA!	re: Modules ne s\'ouvrent pas
33	Faites quelque chose, les résultats ne sont pas sauvegardés... pas le temps ni l'envie de refaire 100 fois les mêmes modules...	re: re: re: Continuité de l\'apprentissage ???
34	bonjour, j'ai passé près de deux heure non stop de ma journée sur ce module, qui n'est pas bien marrant, et je me vois mal recommencer ! Est il necessaire que les simulations du module soient validées pour faire le test final ? merci	re: re: re: re: Continuité de l\'apprentissage ???
35	Après avoir valider mon premier module, je quitte et je reviens sur le site en ligne mais aucun de mes résultats ne sont gardés en mémoire. Malgré les avoir refait plus d\'une fois, ausun de mes résultats ne sont gardés en mémoire... faut-il que je les imprime??? A ce jour je n\'ai aucun module validé, alors que ce n\'est pas faute de les avoir fait. Merci d\'avance. Lionel Pernias.	Soucis au niveau de la validation des modules!
36	Excusez moi, mais au rique d\'insister, j\'en ai franchement marre de refaire mes modules car ils ne sont jamais validé, j\'ai déjà très peu de temps pour les faire car j\'ai un stage qui me demande beaucoup d\'investissement et je n\'ai pas de bureau donc pas d\'ordi pour faire les test car en mission dans plusieurs entreprises et parfois jusqu\'en rhône-alpes ou au Jura et si il faut refaire tous mes tests 4 fois voir plus si ça continu comme ça laissez moi vous dire que vos cours en ligne me font franchement ... Je vais rester polie mais on est évaluer sur les test et le temps passé et j\'y ai presque déjà passé 3 jours, j\'ai fait le module 1 de la gestion de projet mais aussi le module 1 des compétences managériales au moins 3 fois et qu\'à ce jour rien n\'est validé alors que je me suis mis sur le même ordi que j\'avais utilisé ! Comprenez que c\'est déjà pas évident à gérer et que même si ça marche cela demande un important investissement, alors quand ça ne marche pas,... On nous bassine avec ces cours en ligne depuis septembre en nous disant qu\'il faut écouter parce que sinon on aura des problèmes mais force est de constaté que les problèmes sont là et que ce n\'est pas faute d\'avoir écouté. bonne réception de ce message, et j\'espère avoir une réponse rapide afin de savoir quand je vais pouvoir refaire mes modules pour la 4 et dernière fois, du moins, je l\'espère. (désolé mais je suis vraiment énervée).	Problème de validation
37	bonjour, j\'ai le même problème que mes prédecesseurs!aucun des modules de compétences managériales que j\'ai effectué n\'ont été validés!ma fiche de résultats est vide! attendant une réponse rapide de votre part, anne techer	probleme de validation!!
38	Est il possible de télécharger les cours, en effet durant le stage je ne peux pas suivre les cours pendant mes heures de travail et aimerais pouvoir les télécharger pour pouvoir les étudier chez moi (ou je n\'ai pas de connexion). Je crois que c\'est possible, l\'est-ce réellement? Quel est alors la marche à suivre pour télécharger l\'ensemble des documents de travail? Autre question: quelles formes prendront les évaluations, je ne suis pas sûr d\'avoir bien intégrer tous les éléments. Merci beaucoup, Cordialement, Clément	Telechargement
39	Je travaille sur mac à mon stage et je ne parviens pas à télécharger Java. A l\'aide!! 	Téléchargement de JAVA

post_id	post_text	post_title
		sur un Mac
40	Pour télécharger tout le cours, il apparait la case "téléchargement" dès l'entrée dans le cours netG. (interface vert). Ensuite, tu suis les instructions. il est important cependant de faire les évaluations en ligne (donc connecté à Internet). les évaluations Ceram sont composées des résultats aux éval/quizz et simulations (visible dans la partie MES RESULTATS), et de votre assiduité. cordialement, mélanie	re: Telechargement
41	voir ci dessus	re: Organisation
42	je vais essayé merci, par contre comment évaluer mon assiduité si je télécharge les cours et que je les étudie off-line?	re: re: Telechargement
43	je viens de lire que nous étions évalués sur nos résultats et la fréquentation du cours. Mais expliquez moi comment fréquenter le cours si on travaille 8h 30 par jour , que l\'on doit envoyer un rapport chaque fin de mois, que l\'on a un examen toutes les deux ou trois semaines et qu\'en plus vous nous mettez un cours en anglais (pour ma part je fais mon stage en espagne...et je travaille mon espagnol). Mais à cela s\'ajoute le fait que pour réviser les cours ou passer les évaluations, je me connecte dans des cybers. A raison d\'1,5 € de l\'heure, serait il possible de passer ça en frais pour le ceram!!!! Je voudrais savoir si il existe un rattrapage pour ce cours car dans ce cas je préfèrerais le faire en septembre, je voudrais bien faire autre chose le week end que de rester le nez collé sur un écran d\'ordinateur. merci et j\'attends votre réponse	fréquentation, temps, argent...
44	je viens de lire que nous étions évalués sur nos résultats et la fréquentation du cours. Mais expliquez moi comment fréquenter le cours si on travaille 8h 30 par jour , que l\'on doit envoyer un rapport chaque fin de mois, que l\'on a un examen toutes les deux ou trois semaines et qu\'en plus vous nous mettez un cours en anglais (pour ma part je fais mon stage en espagne...et je travaille mon espagnol). Mais à cela s\'ajoute le fait que pour réviser les cours ou passer les évaluations, je me connecte dans des cybers. A raison d\'1,5 € de l\'heure, serait il possible de passer ça en frais pour le ceram!!!! Je voudrais savoir si il existe un rattrapage pour ce cours car dans ce cas je préfèrerais le faire en septembre, je voudrais bien faire autre chose le week end que de rester le nez collé sur un écran d\'ordinateur. merci et j\'attends votre réponse	fréquentation, temps, argent...
45	Je viens de passer mon après midi sur le premier module de ce cours et j\'ai fait tous les tests. Comme mes camarades, j\'ai décidé de vérifier que tout avait été bien enregistré... Et PLUS RIEN! C\'est vraiment décourageant. Déjà que nous sommes très occupés, nous n\'allons pas en plus faire 36 fois la même chose! Vous feriez mieux de nous envoyer un mail pour nous indiquer quand votre cours sera réellement au point, ce serait plus correct de votre part et ça nous éviterait une grosse perte de temps et d\'argent! Merci d\'avance	toujours les modules!
46	Je ne peux pas suivre les cours sur mon site de travail, je voulais donc les télécharger sur mon poste au travail pour ensuite les transférer sur clés USB mais une fois le transfert effectué, et que je veux le copier sur mon ordinateur personnel, le cours ne demarre pas il manque ; un fichier. Par conséquent je me déplace à un endroit où il m\'est possible de télécharger directement le cours sur mon ordinateur personnel mais lorsque j\'essaie de télécharger le cours, pas moyen de trouver l\'onglet "téléchargement" même lorsque je fais dans MENU télécharger à partir du plan du cours. Merci de me répondre assez urgemment afin que je puisse prendre mes disposition. 	Comment je download les cours?
47	Même chose, même si je ne vais pas les faire 4 fois. J'aimerais surtout qu'il soit clairement expliqué où les résultats précédents sont supposés s'afficher, qu'on soit un peu plus sûr de valider... Merci d'avance de rendre ce cours un peu plus CLAIR.	re: Problème de validation
48	Je suis horrifiée de voir que rien ne marche, et la perte de temps que cela représente pour nous. On ne peut pas se permettre de refaire tous les tests et ce serait bien de pouvoir suivre notre avancé dans le cours!!!! cependant personne ne nous informe des solutions pour enregistrer nos résultats. J'ai beau utiliser le même ordinateur à chaque fois ça ne marche pas!!! Ce serait bien de nous faire parvenir les solutions avant de nous pénaliser au niveau de la notation!!!	Problème de validation URGENT!!!!
49	Je viens de re-re-re-re faire les 2 premiers modules en entier (Overall score=92 chacun), j'ai eu le malheur de me déconnecter...plus rien à l'écran, bref, ça marche pas mieux qu'avant. Ces résultats sont-ils tout de même sauvegardés "quelque part"	re: re: re: re: re: Continuité de

post_id	post_text	post_title
	? Marc Augier mentionne des "Cookies"...qu'est-ce que c'est qu'ce truc ??? Le fait d'imprimer ses résultats a-t-il valeur officielle ? "Noir c'est noiiiir, il n'y a plus d'espoir..."	l\'apprentissage ???
50	Je viens de faire un tour des autres messages. On nous dit que les problèmes techniques ont été réglés le 24 or j'ai fait le module 1 ce matin, en ligne, et mes résultats ne s'affichent pas après m'être déconnectée. Vu le prix de la scolarité, pour des cours en ligne, la moindre des choses serait que le fonctionnement soit parfait, un mois après sa mise en place d'autant plus. Pouvez-vous régler les problèmes et nous prévenir quand tout fonctionnera par mail, car je pense que cela intéresse tout le monde... Merci d'avance.	re: Problème de validation URGENT!!!!
51	Etant donne que les modules doivent etre fait avant avril, ce serait sympa de reparer ce probleme tres rapidement... marre de refaire toujours les memes modules (je viens encore de passer 1h a les faire pour RIEN, je suis d accord qu on apprend en les faisant mais qd on les fait 10 fois c plus de l apprentissage, c du recrachage stupide...) De plus, on a pas tous la chance d'avoir internet chez soi, donc qd on prend plusieurs fois une heure ds la journee pr les faire, c vite saoulant ... Comme dit Eric avec une petite nuance, ceram ceram, il n y a plus d'espoir	re: re: re: re: re: re: Continuité de l\'apprentissage ???
52	 Quelles notes doit on obtenir pour que le(s) module(s) soi(en)t validé(s) ? Par exemple si au premier module j\\\'ai obtenu plus de 60% aux tests et simulations est ce que c\\\'est bon ou est ce comme le PCIE où il faut avoir 70% au moins pour reussir ? Merci Julie Nancey	Résultats aux évaluations
53	Re-bonjour, J\'ai un autre probleme. Mes résultats ne s\'enregistrent pas. J\'avais déjà fait les deux premières parties du module 1 ainsi que les tests et simulations. Mais quand je me reconnecte de nouveau pour faire la suite, je n\'ai plus mes anciens résultats. Est ce qu\'ils ont bien été pris en compte ?? Dans tous les cas, j\'ai imprimé à chaque fois mes résultats donc je pense pas qu\'il n\'y ait de problème. Tenez moi au courant, merci. Julie Nancey	Enregistrement des résultats
54	Bonjour, Voila près de 10 jours que j\'essaye de me connecter à vos cours en ligne, aujourd\'hui à midi j\'y arrive enfin, je fais une grosse partie du module "listening skills" , ce soir je me reconnecte pour terminer, et là c\'est le drame, tout à disparu! J\'avais cru comprendre qu\'à partir du lundi 24 janvier (cad il y a trois jours) il n\'y aurait plus aucun problèmes de ce type.... J\'aimerais une réponse et des solutions, je pense ne pas être le seul dans ce cas ; d\'autant qu\'entre mon stage qui est très prenant et mon rattrappage de pol fi qui se profile, la dernière chose qu\'il me soit permise c\'est de perdre du temps avec tous ces problèmes.... Cordialement Guillaume Cézard	ils rendent fous ces cours en ligne.....
55	Ce forum est il réservé uniquement aux étudiants? En effet, malgré nos plaintes depuis plusieurs semaines, personne ne fait rien... Avant de dire que tout remarche depuis le 24 janvier, merci de tester préalablement les modules... De plus, aucune réponse satisfaisante n'a été apportée par nos professeurs. PAR CONSEQUENT : Merci de prendre le temps nécessaire pour résoudre ce pb technique, les étudiants en ont assez perdu quant à eux en refaisant éternellement les mêmes modules...	continuité de l'apprentissage!!!
56	moi aussi j'ai imprimé mes résultats car j'ai validé le premier module aujourd'hui le 27 janvier alors que les problèmes sont résolus depuis le 25. biensur quand je me reconnecte j'ai les mêmes problèmes que les autres. l'imprimé est une preuve de validité du module? non?	re: Enregistrement des résultats
57	moi aussi j'ai imprimé mes résultats car j'ai validé le premier module aujourd'hui le 27 janvier alors que les problèmes sont résolus depuis le 25. biensur quand je me reconnecte j'ai les mêmes problèmes que les autres. l'imprimé est une preuve de validité du module? non?	re: Enregistrement des résultats
58	Les résultats du module "Listening Skills" sont enfin pris en compte...Victoire !!! Toutefois, rien ne m'indique que je l'ai bien validé...si ce n'est que j'ai obtenu plus de 80% de réussite à tous les tests... En revanche, le module "Negociation" ne fonctionne pas mieux: je l'ai validé 3 fois en 1 heure, les résultats ne s'affichent pas sur la page de menu des modules...ras l' bol...	re: continuité de l'apprentissage!!!
59	J'ai exactement le même problème, a chaque nouvelle connexion c'est comme si je n'avais rien fait...J'ai imprimé mes résultats pour les deux premiers modules mais est-ce que vous allez valider un bout de papier???!!! C'est un peu le binz si je puis me permettre!	Enregistrement des résultats
60	Avant que vous ne changiez tout, j\' avais presque validé 4 modules et avais eu de très	URGENT

post_id	post_text	post_title
	bons résultats. (JE vous rappelle que début janvier nous étions autorisés à commencer tous les modules de ce cours) J ai passé des heures devant mon ordi pour ces modules . Il est HORS DE QUESTION QUE JE REPASSE TOUS ces modules. Quelle est votre solution?? A vous de faire le nécessaire pour faire réapparaître mes résultats dans les plus brefs délais. MERCI	Hors de question que je repasse tout
61	Ce matin je me suis dit que j\'allais passer le module en entier pour voir si les résultats restaient mémorisés. Et il n\'y a que les résultats de la 4ème partie du module qui apparaissent mémorisés. Que faire? Pouvez-vous me dire si le reste est en mémoire dans votre système? Merci	Visualisez-vous les mêmes résultats que nous?
62	EXCUSEZ MOI CE MESSAGE EST DESTINE AU COURS MANAGEMENT DE PROJET	ERREUR
63	je vais me renseigner	re: Téléchargement de JAVA sur un Mac
64	Merci pour votre précédente réponse Mélanie. J\'aimerais juste avoir les notes que j\'avais eu dans la première version des modules (les 4premiers modules) Pouvais aussi me rappeler les parties auxquelles les notes correspondent? Pouvez- vous me confirmer que vous tiendrez bien compte des notes précédentes? MERCI BEAUCOUP	Puis-je avoir mes notes qui étaient dans la version précédente
65	J\'ai repassé les évaluations du 1er module Dimanche 30 janvier et les résultats n\'apparaissent plus aujourd\'hui, le 31 janvier !! Heureusement, cette fois, j\'ai imprimé les résultats comme preuve de mes efforts mais cela vous suffit-il comme justificatif ? Répondez-moi s\'il vous plait car je ne sais plus ce que je dois faire...Repasser indéfiniment les évaluations sans que jamais les résultats ne soient enregistrés?! Audrey JANNUCCI	les résultats ont encore disparu!
66	OK tout fonctionne à présent, Félicitations à Marc AUGIER & Mélanie CIUSSI qui ont dû travailler d'arrache pied pour résoudre des problèmes manifestement très complexes. Eric PS: au fait, quel est le barème ?	re: re: continuité de l'apprentissage!!!
67	Je voulais savoir si vous aviez les résultats du module 3 (validé en entier) et ceux du module 4 (unit 1 2 3 validé). En effet hier j\'avais tous les résultats des modules que j\'avais validé. Ils étaient inscrit et à 10h ce matin aussi. Maintenant, 12h50 j\'ai toujours les résultats du module 1 et 2 mais le 3 et le 4 ont disparu. Pourtant je ne comprends pas j\'ai fait tous les modules de la même façon. Je viens de refaire une partie du module 4 en moins de 10 minutes et ça ne marche pas. alors que faire??? De toute façon j\'ai imprimé mes résultats donc si il y a un problème je peux vous envoyer les photocopies... merci de me répondre	ils y étaient hier mais pas aujourd\'hui...
68	si tu as fait une sauvegarde, envoie moi les resultats. Merci Mélanie	re: ils y étaient hier mais pas aujourd\'hui...
69	l'impression des resultats est ok merci de nous les envoyer, mélanie ciussi	re: Enregistrement des résultats
70	non je n'ai pas de sauvegarde mais je peux vous faire un courrier avec les résultats imprimés de chaque module que j'ai validé. c'est la seule chose que j'ai qui prouve que j'ai bien validé les modules. mais je ne comprends pas pourquoi les résultats deux premiers modules sont encore visibles et que les deux autres ont disparus. si i le faut je peux trouver une solution pour faire un scanner de mes résultats pour vous les envoyer par mail. mais ce n'est pas certains car je suis en stage à madrid.	re: re: ils y étaient hier mais pas aujourd\'hui...

post_id	post_text	post_title
	je vous remercie de m'avoir répondu aussi rapidement ça réconforte un peu d'avoir un réponse.	
71	non je n'ai pas de sauvegarde mais je peux vous faire un courrier avec les résultats imprimés de chaque module que j'ai validé. c'est la seule chose que j'ai qui prouve que j'ai bien validé les modules. mais je ne comprends pas pourquoi les résultats deux premiers modules sont encore visibles et que les deux autres ont disparus. si i le faut je peux trouver une solution pour faire un scanner de mes résultats pour vous les envoyer par mail. mais ce n'est pas certains car je suis en stage à madrid. je vous remercie de m'avoir répondu aussi rapidement ça réconforte un peu d'avoir un réponse.	re: re: ils y étaient hier mais pas aujourd\'hui...
72	J\'aimerais savoir comment doit on faire pour imprimer les cours en ligne... Je les ai téléchargé biensûr, mais contrairement au cours de madame Walas, je n\'ai aucun support pour imprimer sur ce cours. Cela m\'embête un peu étant donné que j\'ai un peu de mal en anglais. Je prefererais donc travailler sur papier. Est ce possible avec ce cours? Merci d\'avance...	Comment imprimer les cours en ligne?
73	Bonjour à tous, J\'ai fait les trois premiers modules et il n\'y a pas de problèmes particuliers, mes résultats restent valident à chaque fois que je retourne sur les cours en ligne. En revanche, pour le module 4, ça fait trois fois qu\'il disparaît au bout de quatre ou cinq accès. En plus, je fais ce module comme les autres et comme vous l\'avez indiqué, à savoir en quittant après chaque quizz ou simulation le cours et en y retournant ensuite. Que dois-je faire pour que ça marche? Merci d\'avance pour votre réponse. Arnaud THIEULIN.	Problème avec le quatrième module!
74	salut julie, Je suis dans le meme cas que toi et il est vrai qu'il serait interessant de savoir s'il existe une session de rattrapage pour ces cours. Ce serait tout de meme dommage de partir à l'etranger et de ne profiter que de webintec.	re: fréquentation, temps, argent...
75	C'est peut être une question de temps. Notamment pour la simulation qui est assez longue. peux tu essayer de la faire en 10mn et revérifiez . Dis moi ce qui se passe, mélanie	re: Problème avec le quatrième module!
76	Que veux tu dire, "tu n'as aucun support"? Les cours Netg sont exactement les mêmes que Mme Walas, à moins que Netg ai changé un interface, mais je doute. Mélanie	re: Comment imprimer les cours en ligne?
77	Bonjour, Concernant la fréquentation, pas d'affolement. Du moment que vous vous êtes connectés et que vous avez de bons résultats aux quizz, vous n'êtes pas du tout pénalisé, au contraire, vous validez votre cours en ligne et vous cumulez vos 5 crédits. Le module dure 2h, les eval max.30mn, donc dans ces 6 mois de stage, vous devez y consacrer une bonne dizaine d'heures. Ce n'est pas trop demandé je pense...allez, faîtes un petit effort...votre anglais ne sera que meilleur! Mélanie	re: re: fréquentation, temps, argent...
78	si biensûr j'ai le support netg sur mon pc, comme tout le monde.... Mais je suis plus efficace en travaillant sur papier. Donc , ne sachant pas imprimer, je vous pose la question. Est ce possible ou pas? (Ca l'a été avec le cours de madame walas) Si non, je ferai comme tout le monde. Merci.	re: re: Comment imprimer les cours en ligne?
79	Désolé, je viens d'avoir un message de netg, les cours ne marchent pas avec les macs! Il faut trouver un PC qqpart..	re: re: Téléchargement de JAVA sur un Mac
80	Tu cliques sur "bloquée(s)" dans la barre google	re: re: Les modules ne s\'ouvrent tjs pas
81	Tu cliques sur "bloquée(s)" dans la barre google	re: re: Les modules ne

post_id	post_text	post_title
		s\'ouvrent tjs pas
82	Je viens de faire le module 5, mes resultats s\'etaient affichés, je reviens sur la page, il y est ecrit aucun module n\'a été terminé... pô compris :-(	pb d\'enregistrement des resultats
83	Ma pauvre Aude, t'as vraiment pas d'bol...il va encore falloir tout recommencer ! Moi j'ai tout fini depuis 2 semaines, mes résultats sont bien enregistrés (enfin, pour l'instant), alors je ne touche plus à rien ! j'attends patiemment le jugement dernier. As-tu fait attention à la durée (limitée) de la session sur Webintec ? parcequ'il ne faut pas plaisanter avec ça, ça ne pardonne pas !!! Quand tu as fait un test, déconnectes-toi illico presto et reconnectes-toi pour continuer et ainsi de suite... Bon courrage, et que Jimi Hendrix soit avec toi. Eric	re: pb d\'enregistrement des resultats
84	Bonjour, J\'ai également un problème avec le module 4. Pour les 3 premiers ca marche bien, en suivant la procédure, pour le 4ème, les resultats s\'effacent tout de suite même en quittant et en retournant sous NetG apres. Comment faire ? Merci Julie Nancey	problème avec le module 4
85	bonjour, je ne comprends pas pourquoi dans les modules 3, 4 et 5 chaque fois que je fais un test, cela efface le précédent dond je n\'ai toujours qu\'un seul résultat visible soit quizz et simulation1 soit quizz et simulation 2 soit quizz ....3 et etc. le nombre de connection est correcte mais dans le cours il n\'y a pas de suivi possible. pourtant webintec est en site de confiance, et je fais mes tests de la même façon que pour les premiers que je ne veux plus toucher maintenant. d\'ailleurs pour le troisieme module après avoir tout fini j\'ai voulu refaire une partie et tout les résultats se sont effacés sauf celui que je venais d\'effectuer. je n\'en peux plus de faire des tests et des tests merci de votre réponse vous allez peut etre vous apercevoir que c'est le deuxième message du même genre mais comme personne ne me répond je persiste, je souhaite toujours une solution à mes problèmes et pour moi les imprimés de mes résultats seront une preuve de mes notes au cas où il y ai des litiges pour la validation des crédits	pourquoi ça ne marche plus maintenant?? ????????
86	Connaissez-vous l\'espace requis pour le téléchargement des cours? Je sais que ce logiciel est lourd mais je dispose tout de même de 13Giga de libre sur mon portable... est-ce suffisant? Pour l\'instant NetG m\'indique à chaque tentative de téléchargement que mon espace libre n\'est pas assez important. J\'attends vos infos à ce sujet Merci d\'avance	espace requis pour le téléchargement???
87	bonjour, je ne comprends pas pourquoi les modules 1 et 2 ne sont pas enregistrés alors que les trois autres si. je voudrais savoir si c\'est temporaire ou si il y a encore des erreurs. je ne tiens évidement pas à refaire pour la Xème fois les modules. pouvez vous me tenir au courant car pour moi \"compétences managériales\" était un cours terminé. merci de votre réponse.	module 1 et 2 pas enregistrés
88	J\'ai terminé tous les modules du cours (avec un score minimum de 90% chacun), les résultats sont bien enregistrés sur netG depuis plus de 4 semaines, mais aucun de mes résultats n\'est enregisté sous Webintec. Si c\'est une blague, je ne trouve pas ça très drôle, de toute façon j\'ai imprimé tous les resultats, ce qui tiendra lieu de preuve que vous le vouliez ou non: mes imprimés sont plus fiables que le système informatique. J\'ai le même problème avec le premier module du cours "Management de Projet", alors que le second est bien enregistré sous Webintec. Décidément, on n\'est toujours pas sorti d\'affaire... Merci de me tenir informé de la situation. Eric-j\'me ferai pas avoir-DUVAL	ALERTE !!!
89	Ouf, M. Augier à tout réparé ! Merci Eric-ça plane pour moi-DUVAL	re: ALERTE !!!
90	Bonjour, Je pense qu\'il y a un souci de moyenne sur les résultats complets car j\'ai obtenu respectivement une moyenne de 95 et 88 aux deux premiers modules de compétences managériales (Listening skills et Negotiating). Or, la moyenne de chaque module sur les résultats complets est environ 70.... Pouvez-vous me tenir au courant? Merci	problème de moyenne des résultats complets
91	Moi, je ne vais pas me plaindre, pour la plupart des modules j'ai une moyenne d'environ 107 sur 100, ce qui est score tout à fait respectable...défiant même les lois mathématiques les plus primaires	re: problème de moyenne des résultats

post_id	post_text	post_title
	!!! 0 + 0 =	complets
92	<span style=\"font-family: verdana,arial,helvetica,sans-serif;\">Je souhaiterais avoir des précisions quant au calcul de la moyenne de chacun des cours. En effet, pour comptabiliser la moyenne, quel calcul est effectué, soit la moyenne sur les notes de tous les tests passés ou seulement la moyenne sur les meilleurs notes de chaque test passé ? 	Calcul des moyennes de chaque cours ?
93	Bonjour, Est-ce normal que mes résultats du module 4 ne soient pas enregistrés dans le cours alors qu\'ils semblent bien l\'être dans "résultats complets"? Merci de me répondre Cordialement Mickael Metzelard	comprends pas...
184	La <u>moyenne des modules</u> est calculée comme cela: (M1+M2+M3+M4)/4 = note finale. Et pour <u>chaque module</u>, la moyenne est calculée comme cela: moyenne des meilleures notes M1 = Quizz1234 + Simulation 1234	re: Calcul des moyennes de chaque cours ?
185	Il existe des rattrapages début septembre, mais ce serait bien dommage de compter dessus car vous seriez en prolongation de scolarité. De plus, l'année dernière, il n'y a eu que 6 élèves en rattrapages sur 430. Il serait dommage de faire partit de cela.	re: re: re: fréquentation, temps, argent...
95	Bonjour, je ne comprends pas pourquoi dans mes résultats complets du module 2 ce sont mes premiers scores qui s'affichent et non les meilleurs. Pouvez-vous me renseigner, merci d'avance Delphine Fortin	re: comprends pas...
96	Bonjour, Comment se passe la mise à jour des résultats complets??? Faut-il vous prévenir dès que nos résultats ne sont pas correctement pris en compte ou est-ce qu\'une mise à jour est faite régulièrement?? Merci par avance de votre explication, Margot Le Roux	Résultats complets
97	Bonjour, J\'ai un problème avec le module 4. Je fais ce module exactement comme les 3 précédents. Aprés avoir fait un quizz en 1 minute, je referme le logiciel, mon résultat apparait bien sur ma page d\'accueil, mais en le rouvrant, ce résultat n\'apparait plus sur NetG ainsi en refermant une nouvelle fois en moins de 1 minute je perds tous les résultats affichés sur la page d\'accueil!! Or ceux ci sont bien enregistrés dans mes résultats complets. A quoi puis-je me fier??? J\'attends votre réponse pour reprendre ce module. Merci	Module 4
98	Ma pauvre Lisa, c'est pas d'bol hein ?!! il va encore falloir tout recommencer, c'est vraiment trop injuste... Ces ordinateurs, quelle calamité, on devrait revenir aux bouliers, ça au moins c'était fiable. Peut-être que ton ordi a un problème: vérifie le joint de culasse et le carburateur, ou alors c'est un problème d'allumage et là c'est plus embêtant...	re: Module 4
99	Bonjour, Je me demande bien à quoi servent ces forums, puisque nous n\'avons jamais de réponses à nos interrogations..., et notamment pour moi concernant la mise à jour des résultats complets...	A quoi servent les forums?
100	Bonjour, A peu près le même problème pour moi... Mes résultats s'affichent dans le tableau "résultats complets" mais non en dessous de chaque module... (sauf pour le module 1...). Mes résultats sont ils quand même validés? La fin Avril approche à grand pas, ce serait bien de répondre rapidement, pour ne pas avoir à refaire 4 modules en quelques jours... Merci d'avance.	re: comprends pas...

post_id	post_text	post_title
101	Bonjour, A peu près le même problème pour moi... Mes résultats s'affichent dans le tableau "résultats complets" mais non en dessous de chaque module... (sauf pour le module 1...). Mes résultats sont ils quand même validés? La fin Avril approche à grand pas, ce serait bien de répondre rapidement, pour ne pas avoir à refaire 4 modules en quelques jours... Merci d'avance.	re: comprends pas...
102	Les forums servent à poser des questions et des réponses. Vous questionnez Je répond Vous êtes 450 Je suis moi-même c'est la vie.... 	re: A quoi servent les forums?
103	ca devrait marcher tout seul. si tout marchait bien sur vos machines. Comme certaines	re: Résultats

post_id	post_text	post_title
	configurations ne plaisent pas à NetG, je suis obligé de faire une mise à jour manuelle, qui souvent suffit mais il se peut qu'il y ait encore des cas où des résultats restent bloqués. 	complets
104	Il suffit de quelques 10aines de Megs pour un module à une centaine pour le cours complet. A quel moment du transfert est-ce que vous obtenez ce message? 	re: espace requis pour le téléchargement???
105	je vais refaire une mise à jour manuelle	re: module 1 et 2 pas enregistrés
106	Comment? Dans résultats complets ily a bien tous vos résultats. Quel est votre problème? 	re: pourquoi ça ne marche plus maintenant?? ????????
107	De plus, je perd toujours beaucoup de temps à lire les mêmes questions, pour faire les mêmes réponses, ce qui fait que ceux qui ont de VRAI problèmes restent noyés au milieu de ceux qui ont simplement mal lu leurs résultats. 	re: re: A quoi servent les forums?
108	Bonjour, J\'ai fais le module 3 en entier la semaine dernière et même à deux reprises et à chaque fois au lieu d\'inscrire les résultats, il est écrit "aucun module terminé". C\'est vraiment très très énervant d\'autant que je ne veux pas refaire une troisième fois ce module.	module 3 entièrement validé et pourtant aucun résultat affiché!
109	Bonjour, Désolée de revenir encore une fois à la charge, mais une fois on nous demande de faire remonter nos prolèmes d'enregistrement des résultats et une fois on nous demande de nous abstenir car ce ne sont pas de VRAI problèmes.... C'est à n'y rien comprendre !!!! D'autant plus que je n'ai pas mal lu mes résultats mais que ce ne sont pas les bons qui s'affichent sur la page des résultats complets..... Je ne veux pas insister mais avec cette logique on est capable de nous dire au moment des résultats finaux qu'il fallait en faire part avant !!! Je sais bien que vous avez plein de soucis à régler et je pense que tout cela va rentrer dans l'ordre, mais je voulais simplement avoir une explication ... Merci d'avance	re: re: re: A quoi servent les forums?
110	merci de me repondre mais mon probleme date d'un moment. maintenant je n'ai heureusement plus de probleme. j'ai refait tous les modules et ils sont tous validés.	re: re: pourquoi ça ne marche plus maintenant?? ????????
111	A partir d'aujourd'hui, nous procéderons à une réactualisation manuelle chaque lundi pour synchroniser tous les résultats. Allez, bon courage, fin Avril = délivrance...Par contre, vous devez tous avoir plus de 50% pour l'accréditation. mélanie	Resultats complets sont réactualisés chaque lundi
112	Au moment où je clique sur télécharger. ce message s'affiche : <!-- BBCode auto-link start -->C://skillb<!-- BBCode auto-link end --> je valide et ... espace insuffisant??? j'ai pourtant 15 Gigas d'espace libre	re: re: espace requis pour le téléchargement???
113	enfin une bonne nouvelle! merci, vous illuminez ma journée... 	re: re: re: pourquoi ça ne marche plus maintenant?? ????????
114	J'ai pris une demi journée de RTT hier apres midi pour faire les modules de compétences managériales que j'n'avais pas commençé. je fais les 2 premiers, j'y passe 5h! Tout ça pour avoir plus de 90% afin d'avoir une moyenne suffisante pour partir a l'étranger, et j'arrive aujourd'hui, aucun résulat gardé!	AUCUN résultat enregistré: 5heures de perudes!!!!

post_id	post_text	post_title
	ni dans "view my results", ni lors de ma connection au cours en ligne, et bien sur (mais c'est normal j'attendais lundi la réactualisation) ni dans résultats complets! c'est a dire que je dois tout refaire!!!!???? Sérieusement il y a de quoi s'énerver quand on prend du temps , de l'energie et de la bonne volonté et que ça ne marche pas! S'ils vous plait expliquez moi car je bouille! je suis a deux doigts de tout envoyer en l'air!	
115	Quel est votre problème? Les résultats sont correctement affichés dans "résultats complets": Module 1 = 95,5% Module 2 = 95% Module 3 = 100% Il vous reste les modules 4 et 5 à faire.	re: AUCUN résultat enregistré: 5heures de perudes!!!!
116	je voulais dire que plusieurs messages sont limite grossiers. Remplis de fautes de frappe ou d'orthographe, ce qui en dit long sur la maitrise des outils et le soin apporté. De plus les résultats sont souvents présents alors que la personne hurlante dit ne pas les voir. Je ne nie pas qu'il n'y a pas de problème, je demande simplement de: - rester poli. - vérifier que les résultats ne sont pas là avant de me faire perdre 1/2 heure à vérifier. Je ne dis pas que tous le monde est comme ça, certains sont très courtois, certains sont même à même de maitriser leur machine tout seuls... je les remercie ici publiquement pour cela. Quand vous aurez votre première formation en elearning en entreprise, vous penserez à moi...	re: re: re: re: A quoi servent les forums?
117	Bonjour Monsieur Augier! J'ai fait le module deux cet aprem et je n'ai pas eu de problemes mes résultas se sont affichés. Ce soir je me reconnecte et je fais le module 3 et je ne vois pas mes résultats qui s'affichent: je dirai m^me plus, lorsque je me reconnecte, c comme si je n'avais ouvert aucun module: les ronds verts sont vides. Je ne comprends pas vraiment ce qui c passé. C la premiere fois que ça ne marche pas et désolée, je ne suis pas une pro en matiere d'ordi ni de e learning donc je m'en remets à vous et espere vraiment que vous pourrez retrouver mes résultats. Cordialement Frédérique Saigre	moi non plus je ne vois pas mes resultats (snif)
118	Je suis perplexe et désolé. Votre machine se comporte comme si les cookies n'étaient pas sauvés. - Est-ce que vous vous êtes connectée du même endroit? - Est-ce notre ami Microsoft a téléchargé des patches? - Nouveau firewall? J'allais ajouter, est-ce que vous êtes croyante, mais ce n'est pas le moment de plaisanter. Essayez de revoir ce qui touche aux cookies, c'est la seule chose qui bloque les résultats. 	re: moi non plus je ne vois pas mes resultats (snif)
119	oui, c'est normal, j'ai refait ces modules. ce qui se passe, c'est que par exemple si on décide de ne faire que les quizz et garder les simulations pour le lendemain, et bien lorsque on réouvre le module le lendemain, les résultats de la veille s'effacent! c'est à dire qu'on a tout à refaire: quizz de la veille et simulation. du coup on est obligé de faire le module en entier d'un seul coup afin de ne pas avoir à y revenir au risque de tout perdre. En réouvrant le module, on perd les données enregistrées. c'est un problème assez pénible, j'ai fini en ce qui me concerne, mais ça ma contraint a prendre de longues plages de temps pour tout faire en une seule fois.	re: re: AUCUN résultat enregistré: 5heures de perudes!!!!
120	je viens de finir le module 2 "negociating" avec plus de 91% de bonnes réponses et en resortant tous mes résultats se sont effacés!!!!!! il y a pourtant le nombre de connexions: 11! heureusement ces mêmes résultats ont été enregistrés dans mes résultats complets et j'éspère que même avec la mise à jour ce la ne va pas changer car je suis déjà un peu en retard et je n'ai vraiment pas le temps pendant mon stage!! merci de prendre en compte ce message et de veiller à ce que mes résultats restent affichés dans "mes résultats complets", merci d'avance	re: re: re: AUCUN résultat enregistré: 5heures de perudes!!!!
121	Idem. Aucun problème pour les 3 premiers modules mais pas d'enregistrements	re: re:

post_id	post_text	post_title
	possibles sur le 4ème. Merci de corriger cette erreur rapidement j'en ai assez de perdre mon temps.	Problème avec le quatrième module!
122	Je vous envoie ce mail pour vous signaler que je n\'arrive plus à ouvrir les cours et que donc je ne peux pas passer mes modules.Que se passe-t-il donc?Suis-je la seule?Quand cela va-t-il être rétabli?	Que se passe-t-il?
123	Apres avoir fait les tests a plusieurs reprises les resultats ne sont toujours pas pris en compte.....comment faire?	re: re: re: Problème avec le quatrième module!
124	Bonjour, à priori il ne se passe rien de grave. rien n'a été modifié sur les cours et si vous n'étiez pas la seule, mon bureau serait en flammes. Où est-ce que vous restez bloquée? le clic sur le lien du cours vous ouvre une fenêtre? qu'est-ce qui s'affiche dans cette fenêtre? 	re: Que se passe-t-il?
125	en fait je double clique comme je l'ai toujours fait pour ouvrir le cours en ligne et normalement il devrait y avoir une page de téléchargement mais tout ce qui apparait c'est une page blanche.Il n'y plus le petit losange qui allait de droite à gauche.En bref, il n'y a rien et rien ne s'ouvre	re: re: Que se passe-t-il?
126	Bonjour, Comme plusieurs personnes, après avoir fini les 3 premiers modules j'ai décidé de revenir sur un des cours. Alors que j'avais validé le premier cours, mes résultats (lors de ma reconnexion) ont disparu. Je me suis connectée plusieurs fois mais rien ne réapparaît. Pouvez-vous me confirmer la perte de mes resultats? Merci d'avance, Stéphanie	Confirmation d\'enregistrement
127	Les résultats sont toujours là, dans "résultats complets": Duborper Stephanie quiz1s = 51 % quiz2s = 37 % quiz3s = 46 % sim1s = 100 % sim2s = 100 % sim3s = 100 % 72.3	re: Confirmation d\'enregistrement
128	Bonjour, je n\'arrive pas à avoir acces aux quizz 4 et 0 la simulation 4 du quatrieme module (team participation le deuxieme). Ils apparaissent en gris clair sur "assess my knowledge". Est ce un bug de mon ordi ou est normal? Merci pour votre réponse. Cordialement, Frédérique Saigre	probleme module 4 enfin je crois
129	Merci.	re: Confirmation d\'enregistrement
130	Bonjour, je suis désolée de rajouter un message de plus, avec une variante cependant....moi mes résultats ne sont absolument pas enregistrés où que se soit. Dois-je attendre votre mise à jour manuelle lundi prochain pour voir mes résultats dans votre page de synthèse? Voyez-vous mes résultats autre part? Je ne considère pas vraiment la solution "tout recommencer"...3h de tests pour rien...non, vraiment pas...	Pas d\'enregistrement ni dans module ni dans page de synthese
131	Mr Augier, Aprés avoir validé mes cours sans aucun souci (mis à part lors du début), je voulais tout simplement vous dire merci pour le support utilisateur. Bon courage pour la suite ;)	Un peu de douceur dans ce forum de brut.
132	et pourtant la vie n'est-elle pas un étetnel recommencement?! Surtout en ce qui concerne le e-learning?! Bonne journée quand même!	re: Pas d\'enregistrement ni dans module ni dans page de synthese
133	Bonjour, J\'ai eu beaucoup de problèmes techniques aussi ai-je pris du retard dans ma formation compétences managériales, retard que j\'aimerais rattraper... Or je n\'arrive plus avoir à avoir accès au module 1 alors que j\'arrive à ouvrir tous les autres. Pourriez-vous avoir la gentillesse de m\'indiquer la démarche à	Probleme d\'ouverture du module 1

post_id	post_text	post_title
	suivre pour y accéder de nouveau? Je vous remercie par avance, Bien cordialement, Delphine Bouiller	
134	Moi j'dirais que l'on est passé de la business attitude à... la business attitude "On-line" : la grande class ! Une chose de positive dans tout ça c'est que l'on est en phase avec les attentes de nos recruteurs... à lonnnnnng terme, on va arriver à développer un outil facil d'utilisation, sans bugg... mais d'ici là, je sens que l'on sera passé à de nouveaux modes de formation, de nouvelles technologies. Enfin bon, c'est pas tout, mais y'en a qui bossent, hein Antoine ?! lol ;-)	re: Pas d\'enregistrement ni dans module ni dans page de synthese
135	Je viens de faire moi aussi toutes les évaluations du 4eme module qui est très long et mes résultats n'ont pas été pris en compte. J'ai vu un message comme quoi la session avait expiré... Pourtant j'ai fait au plus vite pour répondre mais les simulations sont très longues dans ce module. Je n'ai pas le temps de tout refaire, surtout si ça ne fonctionne toujours pas. Que faire ?	re: Problème avec le quatrième module!
136	Bonjour, En voulant continuer le chapitre team participation, j\'ai remarqué que mes modules ne se validaient plus et que les résultats des anciens test ne s\'affichaient pas dans la fenêtre de cours. Je suis donc allé voir dans un autre chapitre (negociating) pour voir si le problème venait du chapitre team participation, c\'est alors qu\'en ressortant du chapitre negociating, les résultats de ce dernier se sont éffacés de webintec!! Suis-je le seul à qui cela arrive? Que dois-je faire svp? Merci d\'avance.	Les résultats s\'éffacent!!!
137	Bonjour, J\'ai fais plusieurs fois le module 4 et mes résultats ne sont pas pris en compte alors que j\'ai fais la même démarche que pour les autres modules (quitter après le module). Que faire car je n\'aie pas envie de refaire encore ce module???!! Merci pour votre aide Cordialement	problème d\'enregistrement des résultats pour le module 4
138	Bonjour, Mes scores d\'affichent dans la rubrique "Les résultats complets" mais je n\'ai aucun historique sur net NG... Dois-je considérer mes résultats comme validé ou est-ce qu\'il faut que j\'avale toute une boite de doliprane à nouveau car à la longue, ça fait mal à la tête de recommencer les mêmes choses continuellement. Merci d\'avance pour votre célérité. Sincères salutations, ibrahim.	Je vais innover... \"ça marche po\" :-))
139	Bonjour, sur le module Negociating, tu as bien tous les résultats dans résultats complets<table cellspacing="1" cellpadding="2" width="100%" border="1"><tbody><tr valign="top" align="center"><td>quiz1s = 50 % </td><td>quiz2s = 83 % </td><td>quiz3s = 100 % </td><td>sim1s = 83 % </td><td>sim2s = 77 % </td><td>sim3s = 83 % </td></td /><td>79.3 MOYENNE</td></tr></tbody></table>	re: Les résultats s\'éffacent!!!
140	Seuls les résultats complets comptent pour l'accréditation.. cordialement, Mélanie	re: Je vais innover... \"ça marche po\" :-))
141	Bonjour, Tout d\'abord, je tiens à vous remercier d\'avance pour la célérité avec laquelle vous répondrez à mon message. La question est la suivante : "Pourquoi la moyenne de 100+100+100+100+100+100 ne fait pas 100 ?". Cf module n°1 "Listening skils". J\'y comprends plus rien :-/ Merci beaucoup et bonne journée.	Madame Ciussi...
142	J'attends le retour de Marc Augier pour débugger..pas de panique, jeudi tout sera rentré dans l'ordre cordialement, mélanie	re: Madame Ciussi...
143	Merci beaucoup ! Et bon courage ;-)	re: re: Madame Ciussi...
144	On voit bien ici toute la rigueur de celui qui "mange " du contrôle de gestion toute la journée.. Il traque la moindre erreur... Quel jolie métier .. Bravo Ibo! lol	re: Madame Ciussi...
145	Bonjour, J\'ai finit les modules de ce cours depuis longtemps, mes moyennes du module 2 et 4 ne sont pas justes dans mes résultats complets, j\'attendais le lundi pour une mise à jour mais je ne vois rien qui change, Pourriez vous jeter un coup d\'oeil, Merci Lisa SPENCER	Moyenne
146	> Bonjour, Je veux savoir si on pourra continuer d\'utiliser les cours en ligne après le 30 Avril juste pour mieux apprendre encore? Merci de m\'éclairer	Utilisation du cours après le 30 avril

post_id	post_text	post_title
147	Après que les moyennes ont été changées, le calcul était bon le jeudi 21 avril. Je me suis reconnecté depuis et de nouveau sur le module 5 (peut être aussi les autres...) la moyenne est fausse. Pourriez-vous re-corriger. Merci. kevin blaes	nouveau pb sur le calcul des moyennes
148	Je viens de vérifier mes moyennes dans Résultats complets et tout est faux ... Soucieux de ne pas être seul dans ce cas, je me suis intéressé aux moyennes de mes collègues qui, elles aussi, sont fausses. Tout cela est bien regrettable... Puis je savoir quand aurons nous les vrais résultats ? Merci d\'avance pour votre réponse. Lionel Durand	Toutes les moyennes dans Résultats complets sont fausses !!!
149	Je suis persuadée que cela n\'est qu\'une erreur informatique mais par acquis de conscience, je préfère m\'en assurer.... J\'ai validé tous mes modules, pour dire, j\'ai eu 100% à tous les tests et à toutes les simulations des 5 modules. Et là, je m\'aperçois que rien n\'est validé.....C\'est toujours appréciable de voir qu\'après 4 mois d\'utilisation, rien ne marche..... Inutile de vous dire que je ne referai pas tout pour fin Avril. J\'attends rapidement un feedback de votre part. Cordialement,	Ca commence à ne plus m\'amuser du tout.....
150	Je suis dans la même situation qu'Emmanuelle, comme beaucoup d'autres je présume...Il est évident que je ne referai pas ces modules, sur lesquels j'ai déja passé plusieurs heures !! Toutefois, j'imagine qu'il ne s'agit que d'un problème passager... Merci de répondre Cordialement	re: Ca commence à ne plus m\'amuser du tout.....
151	j\'ai pris ma matinée sur mon temps de travail pour finir mes modules de compétences managériales et deux fois de suite quand je retourne sur le site, mes résultats n\'apparaissent plus en ce qui concerne le "team participation", le problème est que je n\'ai vraiment plus le temps de m\'en occuper. que dois-je faire et est-ce que vous avez accès à ces résultats ou vous ne les avez pas non plus. Merci et comprenez que ce n\'est absolument pas marrant pour nous, surtout quand nous pouvons avoir accès uniquement au travail.	ça commence à me saouler
152	Bonjour, je suis allée vérifier que mes modules étaient tous validés, et lorsque que je suis allée dans résustats complets du module 1, je me suis aperçue que les moyennes se calculaient avec des erreurs à partir de la lettre D (élève 128). En fait une case vide apparait avant le calcul de la moyenne générale. Merci de m\'informer des suites à ce problème.	Erreur module 1 dans résultats complets
153	Je sais que la critique est facile quand on est un retardataire comme moi dans la réalisation des modules de compétences managériales mais...ca me gonfle...! C'est déjà une horreur de se mettre à faire ce truc qui ne sert STRICTEMENT A RIEN, mais alors quand on passe plus d'une heure sur un module (en l'occurence NEGOTIATING BlablaBla en compagnie de Dean & Pam) et que rien n'apparait au final...c'est vraiment très incommodant...Alors je ne vais pas vous dire "Mais j'avais 100% et tout s'est effacé...moi javais des scores du genre 70%, 48% et 60% pour le module 2 et puis...rien du tout quand je veux checker mes résultats! C'est vrai que c'est vraiment risible surtout quand on se la joue Ecole leader sur les Nouvelles technologies... Mes collègues stagiaires d'HEC, d'AUDENCIA et de l'EM Lyon sont les premiers à rigoler... Moi perso, ça fait bien longtemps que mes zygomatiques ne répondent plus à l'énnoncé du nom CERAM... Jérémy NEBOUT 	Cours Fantôme & Bidon, pour ESC Bidon et Assistance létargique...!
154	Là vous ne marquez pas des points: - vous vous lancez dans les cours en ligne à 1 jour de la date limite. - vous n'avez pas pris connaissance de la procédure, des problèmes éventuels et comment les éviter. - vous écrivez grossièrement en rouge et en gras, sans justification correcte de votre texte. - vous dénigrez votre école. - vous mettez en cause nos compétence et notre savoir faire. Je ne peux <marquee>rien </marquee>pour vous. 	re: Cours Fantôme & Bidon, pour ESC Bidon et Assistance létargique...!
155	entre ceux qui n'enregistrent pas leur résultats et ceux qui enregistrent plusieurs fois le même, notre Webintec ne savaitplusquoi afficher. Le problème est maintenant résolu. 	re: Erreur module 1 dans résultats complets
156	bonjour, comment faire il me reste un (ou deux si hier matin mes résultats n\'ont pas été	la conexion su

post_id	post_text	post_title
	correctement enregistrés) modules en compétences managériales et je n\'arrive pas à me connecter que faire??, Et merci de me répondre, je sais que vous êtes débordé mais répondez-moi parce que c\'est un peu déplaisant de parler dans le vent merci et bonne journée	site ne marche plus depuis hier après midi
157	vous êtes connectée puisque vous écrivez sur le forum. vous voulez dire que les cours ne se lancent plus? j'ai peur que ce soit votre machine? 	re: la conexion su site ne marche plus depuis hier après midi
158	Bonjour, Je suis désolée mais les résultats complet ne sont toujours pas à jour... Maintenant qu\'on approche réellement de la fin il faudrait peut être s\'y mettre!!! Merci	Toujours des erreurs dans résultat complet
159	Bonjour Monsieur Augier, Depuis le début de ce cours j\'ai rencontré de nombreux problèmes, comme tous les autres, j\'ai essayé dans la mesure du possible de les résoudre seule. N\'y arrivant pas je vous ai tout de même sollicité mais je n\'ai jamais eu aucune réponse, donc aucune aide. Me doutant au début que c\'était votre manque de temps j\'ai même proposé à Mélanie de venir vous aider sachant que je suis en stage dans la région, toujours pas de réponse. Je suis consternée de voir que vous prenez le temps de répondre aux étudiants agressifs. Donc ma question est : faut-il être agressif et désagréable pour avoir droit à une réponse ? Ceci n\'étant pas dans mon tempérament, je continue à vous demander poliment si nous devons nous inquiéter de voir que nos moyennes ne sont pas correctement calculées. Pour les miennes : module 1 et 4 de ce cours et module 3 et 4 de Management de projet. Je vous propose également mon aide si vous voulez me rencontrer Lisa Spencer	Faut il être agressif pour avoir une réponse?
160	Monsieur augier, J'ai le regret de vous dire que les moyennes sont toujours fausses et que par conséquent le problème n'est pas résolu. Je vous remercie par avance de nous tenir au courant des eventuelles améliorations. Lionel Durand	re: re: Erreur module 1 dans résultats complets
161	Monsieur Augier, Je dois avouer que mes mots ont surement dépassé mes pensées hier soir lorsque je vous ai envoyé ce mail et je m'en excuse. Mais c'est tellement frustrant de quelques fois travailler dans le vide...! Je sais que je m'y prends tard pour valider les derniers modules de Compétences Managériales mais c 'est surtout par manque de temps! L'amplitude hebdomadaire est la même que mes collègues stagiaires et eux lorsqu'ils arrivent à 21h n'ont pas à se plonger dans du e-learning, voilà ce qui est un peu rageant... Quoiqu'il en soit mon module s'est enregistré et je ferai en sorte d'avoir tout validé avant le 30 Avril. Merci pour votre réponse directe et excusez moi encore pour cette attaque un peu trop virulante. Cordialement Jérémy	re: re: Cours Fantôme & Bidon, pour ESC Bidon et Assistance létargique...!
162	là, vous recommencez à gagnezdes points. Il faut que vous preniez garde à ne pas rester trop longtemps dans NetG, sinon Webintec croisque vous êtes parti, vous déconnecte et les résultats sont perdus. Donc, rentrez dans le cours NETG pour faire un test, validez le test, sortez du cours NETG pour que les résultats remontent dans Webintec et ça devrait aller. C'est sur que le boulot, plus les cours en ligne, plus les problèmes, ça fait beaucoup, mais ça fait aussi parti de ce que vous devez apprendre à faire pour dans moins de 2 ans : gérer plusieurs projets en parallèle, leur assigner des priorités, respecter les deadlines... tout en restant aimable, calme et détendu... Bon courage 	re: re: re: Cours Fantôme & Bidon, pour ESC Bidon et Assistance létargique...!
163	Entendu je suivrai vos conseils...! Merci sincèrement pour votre aide Cordialement Jérémy	re: re: re: re: Cours Fantôme & Bidon, pour ESC Bidon et Assistance létargique...!
164	Bonjour, Je me permets d\'insister quand je vois noté sur webintec que les résultats a été mis à jour : je suis désolé mais les résultats de management de projet, dans la rubrique "résultats complets" sont malheureusement toujours décalés pour les 3/4 de la liste des étudiants. Vous nous aviez dit que cela allait etre résolu, est-ce un probleme qui sera arrangé apres la clôture des notes ? merci	mise a jour des résultats complets.

post_id	post_text	post_title
	beaucoup Jerome	
165	bonjour, je ne comprneds pas depuis deux jours je n\'arrive plus à ouvrir les cours en ligne, ça me met "impossible d\'afficher la page" pour tous les cours est-ce que je suis la seule dans ce cas? et que faire? merci	lancement du cours impossible
166	Quel lien vous affiche cet "impossible"?	re: lancement du cours impossible
167	le problème réapparait au fur et àmesure que le fais disparaitre... de toutes façons il sera réglé définitivement et une fois pour toutes AVANT que lesnotes soient validées 	re: mise a jour des résultats complets.
168	mais bien sur que non, il ne faut surtout pas être agressif. Le problème des moyennes joue au yo-yo et avec mes nerf. Il disparait, il revient. D'autre part vous êtes 450 à me le faire remarquer dans 5 forums à la fois, alors, de temps en temps avec les gens non agressifs, donc à priori intelligent je me permet de ne pas leur répondre : "j'ai corrigé" les moyennes, sachant que je l'ai répondu à quelqu'un d'autre. Enfin, je vais esayé de faire court, je suis désolé si vous vous êtes sentie abandonnée et je vous remercie de votre courtoisie. BTW, j'ai encore corrigé les moyennes,peut-être cette fois sera la bonne. 	re: Faut il être agressif pour avoir une réponse?
169	Merci pour votre proposition d'aide	re: Faut il être agressif pour avoir une réponse?
170	je vous jure que je m'y suis mis	re: Toujours des erreurs dans résultat complet
171	j'ai promis à une autre étudiante de ne plus répondre aux agressifs/ves. désolé 	re: ça commence à me saouler
172	j'espère que vous allez vite désaouler, j'ai débloqué vos résultats : 81,9% bravo	re: re: ça commence à me saouler
173	étaient fausses ça devrait aller maintenant 	re: Toutes les moyennes dans Résultats complets sont fausses !!!
174	c fait	re: nouveau pb sur le calcul des moyennes
175	pas de quoi	re: Moyenne
176	je crois avoir résolu votre problème. vos résultats sont en ligne 	re: problème d\'enregistrement des résultats pour le module 4
177	ben, pareil. il n'y a rien de particulier. 	re: Probleme d\'ouverture du module 1
178	Je n'ai qu'un mot: MERCI pour une fois c'est moi qui aurait dit un gros mot. bon courage pour la suite.	re: Un peu de douceur dans ce forum de brut.
179	a priori tout est maintenant rentré dans l'ordre.	re: module 3 entièrement validé et

post_id	post_text	post_title
		pourtant aucun résultat affiché!
180	Bonsoir, Je venais de valider la premiere partie du module 4 avec 100% assesments et 76%pour la simu...Jai cliqué sur EXIT pour valider, la mes resultats avaient bien été pris en compte...! Par contre qd je me suis reconnecté jai relancé depuis le début le module 4 et cela a tout effacé...Avez vous les moyens de me rendre mon score car je ne sais pas si j\'en ferai autant lors de mon deuxième essai et il ne me reste plus beaucoup de temps...! Merci de votre compréhension et de votre aide Cordialement Jérémy NEBOUT	Problème sur le Module 4
181	cela doit être la centièem fois que vous devez l\'entendre mais la validation des résultats marche très mal.Envisagez-vous de prolonger la date de validation des résultat ou avez trouvez une solution qui satisfasse tout le monde?	même probléme que tout le monde
182	Monsieur Augier, Veuillez svp ne pas tenir compte de mon mail précédent concernant le module 4, je l\'ai refait et j\'ai pu tout valider avant le 30 Avril donc TOUT VA BIEN !!! Enfin une brise de zen et d\'air frais sur le forum... Cordialement Jérémy	Annule le message \"Problème sur Module 4\"
183	Oui c'est possible de consulter et faire le cours, mais les notes sont arretés à cette date. Ce qui veut dire que tu ne pourras plus améliorer tes notes.	re: Utilisation du cours après le 30 avril
186	Le cours est évalué uniquement sur les résultats des quizzs, et non sur la fréquentation au cours.	re: re: re: Telechargement
188	Les cours commencent mi-janvier. Si vous avez déjà validés quelques modules avant cette date, les résultats seront sauvegardés s'ils apparaissent bien dans "mes résultats complets" sur webintec.	Début officiel des cours
189	Si tel est le cas, refaîte l\'évaluation du module en moins de 20 minutes. Pour vérifier que vos résultats se transfèrent bien, nous vous conseillons de faire un quizz et/ou une simulation en 1/4 d\'heure, de quitter NETG (bouton haut à droite) et de vérifier si les résultats apparaissent sur webintec. Ensuite, relancer NETG, faire chapitre suivant etc. De cette façon, vous êtes sûr que vos résultats sont bien enregistrés pour votre accréditation.	Les résultats ne s\'affichent pas sur webintec
190	Depuis le lien "Mes Résultats complets". Si vos résultats sont ok dans ce tableau, alors vous n\'avez aucun problème concernant votre accréditation.	le Ceram récupère vos résultats ...
191	Désolé, je viens d'avoir un message de netg, les cours ne marchent pas avec les macs...il faut trouver un PC windows impérativement... 	Téléchargement de JAVA sur un Mac
192	Bonjour, Comment se passe la mise à jour des résultats complets??? Faut-il vous prévenir dès que nos résultats ne sont pas correctement pris en compte ou est-ce qu\\\'une mise à jour est faite régulièrement?? Merci par avance de votre explication, <span style=\"FONT-SIZE: 12pt; FONT-FAMILY: \"Times New Roman\"; mso-fareast-font-family: \"Times New Roman\"; mso-ansi-language: FR; mso-fareast-language: FR; mso-bidi-language: AR-SA\">Margot Le Roux	Mise à jour des résultats complets
193	<span style="FONT-SIZE: 8.5pt; FONT-FAMILY: Verdana; mso-fareast-font-family: "Times New Roman"; mso-bidi-font-family: "Times New Roman"; mso-ansi-language: FR; mso-fareast-language: FR; mso-bidi-language: AR-SA">ça devrait marcher tout seul, si tout marchait bien sur vos machines. Comme certaines configurations ne plaisent pas à NetG, je suis obligé de faire une mise à jour manuelle, qui souvent suffit mais il se peut qu'il y ait encore des cas où des résultats restent bloqués <span style="FONT-SIZE: 8.5pt; FONT-FAMILY: Verdana; mso-fareast-font-family: "Times New Roman"; mso-bidi-font-family: "Times New Roman"; mso-ansi-language: FR; mso-fareast-language: FR; mso-bidi-language: AR-SA">cordialement, le Learning Lab	re: Mise à jour des résultats complets
194	<span style=\"FONT-SIZE: 8.5pt; FONT-FAMILY: Verdana; mso-fareast-font-family: \"Times New Roman\"; mso-bidi-font-family: \"Times New Roman\"; mso-ansi-language: FR; mso-fareast-language: FR; mso-bidi-language: AR-SA\">> Bonjour, Je veux savoir si on pourra continuer d\\\'utiliser les cours en ligne après le 30 Avril juste pour mieux apprendre	Utilisation du cours après le 30 avril

post_id	post_text	post_title
	encore? Merci de m\\\'éclairer	
195	<span style="FONT-SIZE: 8.5pt; FONT-FAMILY: Verdana; mso-fareast-font-family: "Times New Roman"; mso-bidi-font-family: "Times New Roman"; mso-ansi-language: FR; mso-fareast-language: FR; mso-bidi-language: AR-SA">Oui c'est possible de consulter et faire le cours, mais les notes sont arretés à cette date. Ce qui veut dire que tu ne pourras plus améliorer tes notes. <span style="FONT-SIZE: 8.5pt; FONT-FAMILY: Verdana; mso-fareast-font-family: "Times New Roman"; mso-bidi-font-family: "Times New Roman"; mso-ansi-language: FR; mso-fareast-language: FR; mso-bidi-language: AR-SA">Mélanie	re: Utilisation du cours après le 30 avril
196	Vous devez impérativement suivre la procédure (HELP 1;2; 3) dans le lien suivant: <a>http://webintec.ceram.fr/epistudio/GUIDENETG/index.htm Il y a en effet quelques démarches à faire (télécharger l'applet java, supprimer pop up blocker, mettre le site webintec en confiance, et désactivez Norton) Courage, tous les problèmes l'année dernière ont été résolus comme cela. Tant que vous n'avez pas fait cela, il est inutile de nous contacter. Si vous travaillez dans des lieux professionnels sécurisés (banques etc.), contactez un administrateur réseau pour vous aider. Préferez l'ordinateur portable que vous avez dû déjà configuré au Ceram avec l'aide du Front Office. Mélanie	Les cours ne se lancent pas. La \"page terminée\" apparaît
198	Le lien est bien http://webintec.ceram.fr/epistudio/GUIDENETG/index.htm. Tu le trouveras également sur la page d'accueil du cours sous le nom PROCEDURE A FAIRE AVANT LE COURS EN LIGNE bon courage à tous! Mélanie	re: re: Les cours ne se lancent pas. La \"page terminée\" apparaît
197	bonjour Le lien suivant http://webintec.ceram.fr/"/epistudio/GUIDENETG/index.htm/" ne fonctionne pas. Trés cordialement	re: Les cours ne se lancent pas. La \"page terminée\" apparaît
199	 BonjourJ'ai suivi toutes les procédures du guide de cours en ligne cependant je n'arrive toujours pas à accéder aux cours en ligne j'ai toujours la page blanche avec terminé qui s'affiche.J'ai pourtant télécharger Java et redémarer mon pcDésactivé mon antivirus et firewallmis le site du ceram en confiancedésactivé le bloqueur de fenetre intempestive et mis l'adresse du ceram en autorisé Que faire?Trés cordialement <hr /> Bonjour vérifie que: - tu n'as pas de toolbar type yahoo, msn, google. Si oui, il faut les enlever (tape sur google "remove toolbar" et tu trouveras celle que tu as). Ou alors, supprime le programme de l'ordi. - tu n'as pas de logiciels et firewall type Firealarm. Si oui, il faut les mettre en site de confiance. Tiens nous au courant, Mélanie et le Front Office	
200	si ça ne marche pas (c'est mon cas pour team conflict mais ça a marché pour négociation) quelle eqt la procedure ? Merci d'avance Sandrine 	re: Mise à jour des résultats complets
201	bonjour, lorsque je clique sur résultats complets de Team conflict, tu as bien réussi avec 99%...<table cellspacing="1" cellpadding="2" width="100%" border="1"><tbody><tr valign="top" align="center"><td align="left"></td><td>quiz1s = 100 % </td><td>quiz2s = 100 % </td><td>quiz3s = 100 % </td><td>sim1s = 97 % </td><td>sim2s = 97 % </td><td>sim3s = 100 % </td></td /><td bgcolor="#008000">99</td><td bgcolor="#ffffff">24</td></tr></tbody></table> Tout va bien donc. Mélanie	re: re: Mise à jour des résultats complets
202	Bonjour! Dans la partie "description" vous expliquez qu\'il y a 5 modules. Or je n\'en vois que 3: Negociating, Team Conflict et Team Participation. Qu\'en est il? Merci d\'avance	Nombre de modules?
203	Merci bcp, je suis désolée ce dimanche ça ne s'affichait pas quoi que je fasse et aujourd'hui ça y est. Merci encore Sandrine 	re: re: re: Mise à jour des résultats complets

post_id	post_text	post_title
204	Il y en aura 4 à partir de mi janvier. Vous aurez donc 4 modules en management de	re: Nombre de

post_id	post_text	post_title
	projet, et 4 modules en compétences managériales. Cordialement	modules?
205	pas de pbm ...tant que tout est ok! Bon courage pour la suite. mélanie	re: re: re: re: Mise à jour des résultats complets
206	Bonjour, j'ai refait plusieurs fois le module "communication", mes résultats sont supérieurs ou égaux à 80% pour chaque unit et lorsque je retourne à la page d'accueil je constate qu'auncun module n'est validé. Je souhaitais savoir s'il y avait une manipulation particulière à effectuer et si les résultats étaient bien pris en compte ? Merci. Albertine.	Auncun module terminé ?
207	Bonjour, Ca me l'a fait aussi sur ce module là, je crois que ça fait ça car on reste plus de 20 mn sur le module donc la cession expire... C'est peut être du à un autre problème mais c'est ecrit sur la page d'accueil du cours de ne pas rester plus de 20 mn sur un module. Julien 	re: Auncun module terminé ?
208	J'ai terminé le module communication et j'ai obtenus plus de 80% à chacun des chapitres mais mes résultats ne s'affichent pas...Pour le dernier chapitre"adressing Team Conflict " j'ai travaillé le cours.Je suis sortie complètement de Netg(même de Webintec),j'ai fait le quizz assessment en 5 min, je suis ressortie et j'ai fais la simulation en 10 min et mes résultats ne s'affichent quand même pas... Est ce que je procède mal?	Même en moins de 20 min les résultats ne sont pas pris en compte...
209	Bonjour tout le monde, Merci d'attendre notre feu vert pour faire les cours en ligne..il y a encore un disfonctionnement sur le cours Communication. Je vous enverrai un mail pour vous prévenir de la date exacte. Cordialement, Mélanie	re: re: Auncun module terminé ?
210	Je le répète et je vous l'ai précisé dans mon dernier mail : Attendez mon feu vert pour faire les cours en ligne mi janvier..la date précise sera communiquée cette semaine. Nous finissons actuellement de débuger le système. cordialement	re: Même en moins de 20 min les résultats ne sont pas pris en compte...
211	Bonjour à tous, Pour les utilisateurs de Zone Alarme Pro, ce programme peut rentrer en conflict avec le logiciel Java. Par expérience, après avoir téléchargé Java, et désigné Webintec en tant que site de confiance, et n'utilisant pas Norton, je n'arrivais toujours pas à ouvrir le cours de management de projets, tandis que sur l'aide de réglages du cours de Compétences Managériales, apparaissait un message d'erreur "Objet attendu", et sur le cours lui-même, le message d'erreur "Cet objet ne gère pas cette propriété ou cette méthode"au lieu de lancer le cours. Il faut donc ouvrir ZONE ALARME PRO, aller dans l'onglet " Confidentialité", "Liste des sites". On y trouve la ligne "WEBINTEC.CERAM.FR". Il faut alors non seulement s'assurer que toutes les caches soient cochées en vert (et non pas en rouge pour certaines) mais également faire un CLIC DROIT et sélectionner "OPTIONS". Il faut alors décocher toutes les cases de tous les onglets. puis "appliquer" et/ou"OK", et ça devrait marcher, en tout cas pour moi ça fonctionne ! Bon courage...	Zone Alarme Pro
212	Bonjour, le module "communication" est-il nouveau ? J'ai l'impression qu'il est apparu aujourd'hui. Merci d'avance Sandrine 	le module communication
213	Bonjour, Suite à votre message annonçant le debut officiel du cours et tous les problémes reglés, j'ai encore des soucis de pages blanches sur certains modules du cours dont "team participation" ou "communication" par exemple. Le module "negociating" etant lui parfaitement accessible!! D'ôù vient le problème et que faire ? Merci par avance. Cordialement J.A.	Nouveau probléme sur les modules
214	Apres avoir passé et réussi tous les assessements du module communication , je me suis déconnecté et il ne me valide rien dans la section de webintec, qd j'y retourne, il a tout effacé, c'est tres penible, que se passe t'il, y a t il une maniére de quitter le programme sans perdre tout son travail?? merci d'avance. Julien Gobeaux 	problème module communication
215	Bonjour, Les modules sont exactement paramétrés de la même façon...est ce que quelqu'un aurait pu intervenir sur ton ordi pour changer un paramétre de site de confiance, ou zone alarm ou norton ?	re: Nouveau probléme sur les modules
216	<font face="verdana,arial,helvetica,sans-	re: problème

post_id	post_text	post_title
	serif">Bien vérifier vos résultats dans "MES RESULTATS COMPLETS" sur la page de webintec. Si les résultats n'apparaissent pas, votre session a dû expirer. ATTENTION DE BIEN FAIRE LES EVALUATIONS EN MOINS DE 20 MN POUR EVITER CE PROBLEME. N'hésitez pas à quitter le logiciel NetG et le relancer pour faire uniquement les évaluations dans les temps voulus. </p><p></p><p>Le module communication fonctionne seulement depuis le 19 JANVIER;</p><p>Cordialement</p>	module communication
217	Bonjour Madame, Je dois effectivement avoir un probléme sur mon ordinateur portable vu que j'ai reussi à me connecter sur les modules dont je n'arriverai pas à accèder de mon portable via un pc maison. Mais comment expliquer que j'arrive à accéder à certains modules et pas à d'autres à partir de mon ordinateur portable ? J'ai pourtant bien veillé à ce que tout soit bien paramétré, j'ai également "vider le cache". Si le probléme persiste et si vous ne voyez pas de solutions plausibles je me rendrai à l'école pour trouver une solution. Vous remerciant. J.A	re: re: Nouveau probléme sur les modules
218	Bonjour, après une visite sur le lien mes résultats complets comme vous me le suggerez dans votre post, je constate que ni mes résultats n'ont été pris en compte pour le module communication, ni même mes visites que j'ai effectué pour visualiser les cours. Avez-vous un moyen de récupérer mes résultats manuellement ou ai-je définitivement perdu deux heures de travail? merci par avance julien gobeaux 	une dernière question
219	bonjour, en ouvrant résultat complet, j'aperçois:<table cellspacing="1" cellpadding="2" width="100%" border="1"><tbody><tr valign="top" align="center"><td align="left">170 GOBEAUX Julien</td><td>quiz1s = 96 % </td><td>quiz2s = 65 % </td><td>quiz3s = 81 % </td><td>sim1s = 69 % </td><td>sim2s = 89 % </td><td>sim3s = 66 % </td></td /><td bgcolor="#008000">77.7</td><td bgcolor="#ffffff">21</td></tr></tbody></table> Donc tout est OK , pas de soucis à te faire, cordialement, mélanie	re: une dernière question
220	J'ai validé ASS 1 2 3 4 et S4 avec vérificatoin de mes résultats sur webintec. Tout était ok mais tout a disparu sauf le nombre d'accés à savoir 24. Il m'était arrivé la même chose avec le module négociation, j'ai du tout recommencer puisque mes résultats étaient affichés et ensuite avaient disparus. Que se passe t il? On perd du temps à chaque fois. Merci de rémédier à ce problème.	dernier module
221	Bonjour, Je travaille sous linux (sur mon PC Portable & Desktop), Java est correctement installé (idem pour le Java Runtime Environment), lorsque je veux lancer un cours, une page s'ouvre, Netg se lance (Loading Netg Learning Studio) mais s'arrete après quelques secondes et affiche une erreur 404 (404 Not Found) avec le message suivant : "The requested URL /claroline/netg/certificate.htm was not found on this server." Que faire ? Cordialement, BOULIN Maxime 	404 Not Found
222	bonjour, je suis allée voir sur le dernier module, mais il y a tous vos résultats dans "mes resultats complets" ?!? Mélanie	re: dernier module
223	le cours comprend 4 modules, le dernier mis en ligne étant celui-ci. Le cours a été officiellement ouvert mi janvier.	re: le module communication
224	Je n'arrive à ouvrir aucun des modules. Pourtant, j'ai suivi les 3 étapes Help de la procédure. J'ai aussi désactivé mon parefeu. La page reste blanche et affiche terminée. Y a-t-il une solution ?	Problème d'ouverture des modules
225	Salut gar , t le seul a tjrs avoir des pb avec les antivirus	re: Zone Alarme Pro
226	Bonjour, je rencontre un problème lors de l'assessment "Identifying team conflict" du module team conflict (module 3) Je débute normalement la simulation et à partir de la 3ème question, le système se bloque et je ne peux plus répondre ni fermer la fenetre...pouvez vous m'aider?? merci d'avance.. julien 	Problème module team conflict

post_id	post_text	post_title
227	Cela n'arrive pas sur mon ordi, est ce que quelqu'un d'autre à le même problème?	re: Problème module team conflict
228	bonjour, problème sous linux...on regarde ca et on te tiens au courant, Merci, mélanie	re: 404 Not Found
229	Merci. Le problème est le même quelque soit le browser utilisé (Firefox 1.0.6, Firefox 1.5, Konqueror). MB. 	re: re: 404 Not Found
230	Bonjour, dans le moule communication, que se soit dans le cours ou les quizz, je n'ai plus de correction, alors que je l'ai dans les autres, j'ai recharge le module sur differents ordis et a differents momets, ca le fait toujours, ca me gene dans mon apprentissage. Que puis-je faire ? Merci Sandrine 	correction dans le moule communicatio n
231	Bonjour, Tout d'abord, lorsque je regarde mes resultats sur webintec, une deuxieme ligne avec mon nom apparait. Est ce normal? Lorsque la moyenne est supérieure à 50%, remplie de vert, est on sur que l'on vient de valider les crédits?? (meme si sur un module on a obtenu une note inférieure a 50%) Merci.	credits validés?
232	Bonjour, Depuis le début de la semaine dernière, j'ai fini tous mes cours en ligne. notamment celui de Compétences Managériales. Mais le problème est que depuis Jeudi, lorsque je rentre dans un cours (apr exemple Communication), ca me dit que je n'ai validé aucun module, que je n'ai lu aucun cours, aucun quizz ni simulation, comme si tout avait été effacé. Mais lorsque je clique uniquement sur : "Les cours en ligne" et bien pour chaque module la liste des quizz et des simulations que j'ai fait apparaissent bien mais encore une fois , il y a un problème puisque pour le module Team Conflict, aucun de mes résultats n'a été enregistré alors que j'ai 100% à ce cours. Donc voilà, j'ai l'impression que tout fonctionne mal en ce moment et je susi inquiète car j'ai passé beaucoup de temps à tout valider et là, je ne sais pas pourquoi, il n'y a plus rien. Pourriez-vous me dire que faire? Cordialement, Céline VANKERKOVE	Problème d'affichage des notes
233	Bonjour, Je vérifie et te tiens au courant, Mélanie	re: correction dans le moule communicatio n
234	Bonjour, Seuls les résultats complets comptent, merci donc de vérifier sur ce lien vos résultats définitifs pour votre note CERAM. Lorsque je consulte le module COMMUNICATION, tout est là..<table cellspacing="1" cellpadding="2" width="100%" border="1"><tbody><tr valign="top" align="center"><td align="left">362 Vankerkove Celine</td><td>quiz1s = 100 % </td><td>quiz2s = 90 % </td><td>quiz3s = 100 % </td><td>sim1s = 100 % </td><td>sim2s = 100 % </td><td>sim3s = 100 % </td></td /><td bgcolor="#008000">98.3</td></tr></tbody></table> Donc tout va bien cordialement, mélanie	re: Problème d'affichage des notes
235	OK. C'est juste que je trouvais bizard que du jour au lendemain lorsque je rentre dans chacun des cours, ca me dise que je n'ai rien validé du tout, que je n'ai même pas commencé à lire un cours alors que le jour d'avant j'avais tout fini. Mais comme dans Mes résultats complets les scores sont quand même concervés, alors tout va bien. Merci de votre réponse, cordialement Céline Vankerkove	re: Problème d'affichage des notes
236	Bonjour madame, J'ai un problème au niveau de la validation de mes modules. Il faut que je refasse les quizz et les simulations plusieurs fois avant que ca se valide. Par exemple pour le dernier module, en ce qui concerne le 3eme quizz et la simulation 4 j'ai obtenu respectivement 100% et 97% et ca ne s'est pas validé dans mes resultats complets. Faut il que je les refasse à chaque fois ou est ce que les résultats sont bien enregistrés dans votre base de données?	Résultats validés
237	J'ai essayé vos solutions d'affichage mais ca ne marche toujours pas. En plus j'ai pas le temps d'essayer de regler ce genre de problèmes.	ca ne marche pas!
238	Bonjour, J'ai déjà eu pas mal de problèmes pour me connecter mais là ça dépasse tout ce que je pouvais imaginer!! 1 heure de connexion Internet pour essayer de me connecter au cours Team Conflict afin de faire la dernière simulation qui me reste à faire pour valider le cours...Heureusement que je ne dois pas refaire les évaluations	acces aux cours en ligne

post_id	post_text	post_title
	plusieurs fois pour les réussir sinon mon forfait Internet exploserait!! Je ne sais pas si je suis la seule à avoir ce genre de problème mais sincèrement c'est difficile de travailler dans ces conditions. Pour le cours de négociation, j'ai du me déconnecter et me reconnecter sans cesse pour que mes évaluations soient prises en compte alors que je les faisais en moins de 20 minutes!! Je voulais à ce sujet vous signaler cet autre problème : A mon avant dernière connexion sur le cours de Négociation, j'avais 60 connexions. Après avoir fait ma dernière évaluation, j'en avais 72!!! Je n'ai toujours pas compris pourquoi. Il semblerait que certains jours, une connexion en valle 12 pour NetG. Pour ma part, j'ai bientôt fini le cours de Compétences Managériales (il ne me reste qu'un module à valider) mais je vois que de nombreux étudiants n'ont pas encore commencé alors ce serait vraiment bien si vous pouviez améliorer les conditions de travail de ce cours en e-learning. Cordialement, Magalie Brutin.	
239	J'ai le même problème pour le nombre de connexions, il est vraiment aléatoire et absolument pas representatif du nombre de mes connexions réelles.	re: acces aux cours en ligne
240	Bonjour, Y'a-t'il un moyen particulier de quitter le cours pour que nos résultats soient enregistrés?Dans le module negotiating j'ai fait la partie "negotiation tactics" mais je ne vois pas mes résultats pris en compte. Vous les avez peut-être vous, merci juste de me tenir au courant pour savoir si je dois recommencer. Cordialement, Vanessa Gaud.	notes?
241	Tu avais la possibilité de le faire avec le Front office avant de partir pour ne pas avoir à y revenir en stage. Je comprends que tu es occupé, mais si tu ne veux pas prendre un peu de temps pour résoudre le pbm, tu prends tes responsabilités. cordialement, Mélanie	re: ca ne marche pas!
242	Bonjour, effectivement, dans resultat complet, tu n'as que:<table cellspacing="1" cellpadding="2" width="100%" border="1"><tbody><tr valign="top" align="center"><td align="left"></td><td>quiz1s = 100 % </td><td>sim1s = 74 % </td></tr></tbody></table> Il faut donc refaire les tests non indiqués ci-dessus. TIP! pour etre sûr que tout soit bien enregistré, tu dois etre sur le logiciel NETG max. 20minutes . Donc, je te conseille de faire les quizz1+2+3+4 par exemple, s'ils te prennent moins de 20mn. Tu quittes NETG, et tu retombes sur webintec automatiquement, et les resultats doivent s'afficher. Ensuite tu recliques sur le cours en ligne, tu fais 2 simulations max, tu quittes, tu vérifies sur webintec et. Bon courage quand même! Mélani	re: notes?
243	Bonjour, apres pratiquement deux heures de travail et de valdation de modules sur la plateforme de cours en lignes, lorsque je me suis deconnécté, j'ai eu un message d'erreur. Tout mes résultat ont disparus :'(Est- ce que mon travail est dfinitivement perdu? (c'est motivant...) La prochaine fois je dois me deconecter tout les combiens pour conserver mes scores? 	dois-je me deconecter toutes les 20 minutes?
244	Malgré le fait que j'ai terminé tous les modules de ce cours, j'ai rencontré de nombreuses difficultés quant à la connexion pour certains modules, et une fois connectée certains quizzs ou simulatios n'étaient pas pris en compte alors que je les faisais en mois de 20 min (j'ai du en recommencer certains presque 10 fois alors que je les avais validés). Bref, le problème de l'affichage des notes, du nombre de connexion ainsi que la connexions rendent le travail beaucoup plus pénible. Bon courage Cordialement, Céline	re: acces aux cours en ligne
245	Bonjour, J'ai fait la simulation 2 intitulée The roles of the team members une fois et mes résultats ne se sont pas inscrits. Je l'ai recommencée et l'ai faite en 12 minutes précisément et à la fin ils m'ont mis "Congratulation! etc" je n'ai eu que des réponses vertes et quelques oranges. En allant voir mes notes je découvre avec enchantement 46% de bonne réponse!!!!!!!!!!!!!! Je suppose que si tel était le cas, je n'aurais pas eu "Congratulations!". Enfin à moi c'est ce qui me parait logique! Qu'en pensez-vous? Avez-vous connaissance de mes réponses et pouvez-vous me dire si c'est une erreur ou non. Autre chose : apres avoir fini la simulation et cliqué sur OK pour recevoir le message de conclusion j'ai cliqué sur "view course map" et la simulation était "started" alors que je l'ai complétée vu que j'ai eu le msg de conclusion. J'ai fait cette simulation 2 fois et 2 fois j'ai eu le même tour. Dites moi ce que je dois faire car j'en ai un peu marre de recommencer les tests 10 fois car mes résultats ne sont pas validés!Et ce n'est pas à cause du temps car je mets un chrono pour être sure! Merci d'avance Magalie	simulation Team Participation

post_id	post_text	post_title
246	bonjour, Alors que j'avais terminé tout le module team conflict, avec environ 90% de reussite, quand je vais sur mes résultats, rien ne s'affiche, et quand je sors et que je reviens sur le module team conflict, il est vierge et tout apparait comme si je n'avais fait aucun des modules? Est ce normal? Mes résultats ont ils été quand même validés? De même, alors que j'ai validé le premier module, il n'apparait plus sur les résultats complets. Cela me fait quand même paniquer, et je n'ai pas trop envie de tout recommencer. Merci beaucoup, Christelle VIGOUROUX	Probleme de validation du module team conflict
247	Bonjour, Je n'ai aucun probleme de connexion... J'ai fini tout les cours de competences manageriales... Aucun resultat ne s'affiche nul part...	Mes resultats ne s'affichent nul part...
248	Il est effectivement indiqué en page d'accueil: Bien vérifier vos résultats dans "MES RESULTATS COMPLETS" sur la page de webintec. Si les résultats n'apparaissent pas, votre session a dû expirer. ATTENTION DE BIEN FAIRE LES EVALUATIONS EN MOINS DE 20 MN POUR EVITER CE PROBLEME. N'hésitez pas à quitter le logiciel NetG et le relancer pour faire uniquement les évaluations dans les temps voulus. C'est contraignant, je sais, mais il n'y a pas d'autres solutions malheureusement. Bon courage pour la suite, Mélanie	re: dois-je me deconecter toutes les 20 minutes?
249	Voir le message répondu à Mathieu PIAZZA. C'est la même réponse. tu dois donc recommencer le test en - de 20mn. Courage, Mélanie	re: Probleme de validation du module team conflict
250	Ton pbm n'est pas qu'il n'y a pas de résultat, mais qu'il n'est pas aussi haut qu'escompté. Peux tu essayer dans OUTILS/supprimer les cookies + fichiers? Puis recommencer le test. J'espère que cela va se résoudre. Tiens moi au courant. Au pire, essaye sur un autre poste pour en avoir le coeur net. Mélanie	re: simulation Team Participation
251	Bonjour, J'ai exactement eu le même problème d'affichage des notes. Dans le module Team participation, lorsque j'ouvre la page "Mes cours en ligne", je ne suis qu'à 28%, mais lorsque j'ouvre mes résultats complets je suis bien cette fois-ci à 100%. J'ai bien compris que seuls les résultats notés dans "mes résultats complets" comptent, mais je voulais tout de même vous signaler que moi aussi j'avais rencontré le même problème. Merci par avance de bien vouloir me confirmer mes résultats du module "Team participation". Cordialement, Emmanuelle	re: Problème d'affichage des notes
252	Bonjour. Les résultats des quizz, des simulations et des autres évaluations ne sont pas enregistrés, ou n'apparaissent pas. Pire, ce sont parfois les notes les moins bonnes qui sont conservées. En plus, il faut pouvoir consacrer du temps pour valider ces tests. Que faire pour être certain que les tests sont validés, les résultats enregistrés et les meilleures notes conservées ? J'ai même imprimé mes résultats, même si je sais que cela ne constitue pas une preuve. J'attends donc une réponse afin de continuer les évaluations, sans quoi c'est frustrant de les faire "pour rien".	encore des problèmes d'enregistrement de notes
253	Bonjour, J'ai fait mon 1er test en ligne - module communication... J'ai du le faire déjà 2 fois car cela n'a pas été enregistré. Je suis sûre de l 'avoir fait en moins de 20 minutes pourtant... Sincèrement, ma patience s'épuise. Je ne veux pas le refaire sachant que ce ne sera pas enregistré. A chaque fois que je relance le cours, rien n'a été conservé même pas le fait que j'ai lu les cours. S'ajoutent à cela des buggs quant au fonctionnement du cours. Merci de me donner des informations pour résoudre mon problème. Cordialement, Lucie Adam	Notes non-enregistrées
254	Bonsoir, Je n'arrive pas à ouvrir le module communication : une page blanche s'affiche m'indiquant "terminé". Je ne comprends d'où le problème peut venir sachant que je peux accéder aux 3 autres modules sans aucun souci. Merci par avance pour votre aide. Christopher.	Problème module Communication
255	bonjour, j'ai un problème : quand je me logue sur le cours en ligne de communication, il m'apparaît que je n'ai terminé aucun modul, mais si je me connecte à l'onglet "tous les résultats", il apparaît que j'ai terminé toutes les simulations et	Coordination des notes

post_id	post_text	post_title
	tous les quizzs, ce qui reflète bien la réalité. Lequel des résultats sera pris en compte?car j'aimerais que mes résultats soient bien pris en compte.	
256	bonjour, il faut vraiment se logger sur netg moins de 20mn...donc si tu fais le cours pendant 30mn et après l'éval en 10mn, tes resultats ne seront tjs pas enregistrés. Désolé mais NetG ne peut résoudre ce souci technique, il faut faire avec...donc merci de: - lancer le module NETG - faire l'éval en 15/20 minutes - quittes NETG, la fenetre webintec apparait automatiquement avec résultat. Bon courage	re: Notes non-enregistrées
257	Les resultats complets sont ceux pris en compte. cordialement	re: Coordination des notes
258	Bonjour, le système est exactement le même pour les 4, donc c'est effectivement étrange. Soit c'est un pbm connexion à ce moment précis, et c'est tombé sur le module communication, soit tu peux vider les cookies et fichiers temporaires pour nettoyer ton ordi. Tiens moi au courant Mélanie	re: Problème module Communication
259	Bonjour, Quand je suis connectée sur le cours Communication, j'ai du mal à selectionner chaque réponse au thème qui lui est associé.... Je n'arrive pas à la faire et du coup mes réponses comptent fausses:(..... et c'est pareil pour les questions de cours qui suivent le même modèle: Exemple du cours: Match the Information technology with their common issues: - Enormous Volume . Voice-Mail - Too many choices . E-mail - Properly maintained . Intranet Comment faire?	Comment faire?
260	Je transfère ta question au concepteur NETG ...En attendant, peux tu me préciser quel chapitre pour que j'essaye? Un petit conseil ...si tu supprimes tes cookies et fichiers temporaires, peut-être les questions se remettent dans le bon ordre...? Peux tu me dire si c'est mieux? Merci, mélanie	re: Comment faire?
261	depuis hier, je n'arrive pas à ouvrir les cours en ligne alors que jusqu'à avant hier tout marchait très bien. il y a t il un probleme de connexion ces jours ci?	connexion
262	non...j'espère que c'etait juste la connexion... mélanie	re: connexion
263	bonjour, je n'arrive pas à ouvrir les modules une fenêtre s'affiche en m'indiquant que le certificat "thawte consulting" a expiré que dois-je faire? merci	les cours ne s'ouvrent pas
264	Bonjour, j'aimerais savoir si ce sont effectivement les résultats contenus dans "mes résultats complets" qui sont pris en compte. En effet, bien qu'ayant validé le module 1 "communication" et 3 "team conflict" (cf "mes résultats complets") il est indiqué dans mes cours en ligne qu'aucun module n'a été terminé et tous mes résultats ont disparu. Pouvez-vous me dire si vous avez bien enregistré mes résultats qui s'affichent dans "mes résultats complets" ? En effet, étant donné la longueur de ces modules, je n'aurai probablement plus le temps de les refaire. Merci.	Enregistrement résultats
265	bonjour, apres de nombreux pbes de communication, j'ai finalement reussi à me connecter pour finir le dernier chapitre du dernier module. cependant, en entrant dans chacun des 4 modules, les ronds verts sont vides comme si je n'avait commencé aucun cours alors que mes résultats sont bien enregistrés ds mes résultats complets! d'autre part, après avoir fini avec succès le quizz 4 du dernier module, le rond vert n'est pas plein et mon résultat n'est pas enregistré alors que je suis deconnectée juste avant de faire le quizz et que j'ai fait celui-ci en 5min!! merci de me répondre rapidement comment faire car il ne reste plus beaucoup de temps pour finir et les problèmes de connexion que je rencontre se produisent très souvent. PAuline	notes non enregistrees
266	bonjour, apres de nombreux pbes de communication, j'ai finalement reussi à me connecter pour finir le dernier chapitre du dernier module. cependant, en entrant dans chacun des 4 modules, les ronds verts sont vides comme si je n'avait commencé aucun cours alors que mes résultats sont bien enregistrés ds mes résultats complets! d'autre part, après avoir fini avec succès le quizz 4 du dernier module, le rond vert n'est pas plein et mon résultat n'est pas enregistré alors que je suis deconnectée juste avant de faire le quizz et que j'ai fait celui-ci en 5min!! merci de me répondre rapidement comment faire car il	enregistrement des notes

post_id	post_text	post_title
	ne reste plus beaucoup de temps pour finir et les problèmes de connexion que je rencontre se produisent très souvent. PAuline	
267	Bonjour, si c'est dans resultat complet, c'est bon! cordialement	re: ent résultats
268	Il faut uniquement vous logger pour faire les éval, pdt max 20 mn. Quitter. Et vous voyez la page de webintec qui apparait automatiquement. Pour voir les résultats définitifs, c'est dans "resultat complet" uniquement. cordialemtn	re: encore des problèmes d'enregistrement de notes
269	bonjour, pouvez vous m'en dire plus? tous les modules? etes-vous sur un poste au travail? avez vous téléchargé java? merci, mélnai	re: les cours ne s'ouvrent pas
270	Juste quelques mots pour dire que je trouve ce système des 20 min plus que contraignant. Dans certains stages, comme le mien, on a la chance d'être traités comme des employés à part entière, ce qui signifie un importante charge de travail. Alors quand je vois que je perds 1h30 pour que mes résultats ne soient même pas enregistrés, G VRAIMENT LES NERFS. Et je suis tentée de dire que moi, comme certainement baucoup d'autres, n'ai pas QUE CA A FAIRE!!!!!! Alors svp, avant de nous faire perdre du temps, mettez en place un système fiable!!!!!!! Merci	Efficacite du systeme
271	Oui, enfin, c'est quand même pas super glamour de devoir recommencer parfois 3 fois la même simulation lorsque ça n'enregistre pas les résultats...C'est pas comme si on avait pas une vie en dehors du e-learning...	re: re: encore des problèmes d'enregistrement de notes
272	Bonjour Mélanie, J'ai passé tout mon dimanche aujourd'hui à refaire deux modules du cours (avec leurs 3 tests et simulations!!!!) en moins de 20min vu que même une fois validés, mes notes n'apparaissent pas dans mes résultats....donc, je les refais pour rien:) Y a t il un pb de connexion au niveau du cours? une fois que je valide le cours, je clique sur "exit".....Il ne nous reste que deux semaines pour valider les cours....Pourrez-vous nous répondre rapidement? Avec tous mes remerciements, Hala	Grave problème d'enregistrement des notes
273	Bonjour Mélanie, J'ai passé tout mon dimanche aujourd'hui à refaire deux modules du cours (avec leurs 3 tests et simulations!!!!) en moins de 20min vu que même une fois validés, mes notes n'apparaissent pas dans mes résultats....donc, je les refais pour rien:) Y a t il un pb de connexion au niveau du cours? une fois que je valide le cours, je clique sur "exit".....Il ne nous reste que deux semaines pour valider les cours....Pourrez-vous nous répondre rapidement? Avec tous mes remerciements, Hala	Grave problème d'enregistrement des notes
274	ces questions ont déjà toutes été répondues! merci de lire les autres messages avant de poster le votre. cordialement	re: enregistrement des notes
275	Les 20 mn de connexions sont à respecter uniquement pour faire l'évaluation (pas le cours). En clair: -faites les cours. Puis QUITTER NETG -se logger pour faire UNIQUEMENT les quizz et simul (lire le guide de navigation pour ne faire que les tests). Si vous allez dépasser 20 mn, QUITTER netg, et reloggez vous. Bon courage, mélanie	re: Grave problème d'enregistrement des notes
276	j'ai fait le deuxième module negociating et l'ai validé en entier et lorsque je suis retourné sur webintec il n'y avait aucun module terminé ni aucun résultat. c'est déjà assez long à faire comme ça pour avoir à le refaire une deuxième fois. merci d'avance paul baudry 	pas de résultat
277	Je suis désolé, mais il faut impérativement suivre la démarche indiquée pour que les résultats s'enregistrent..(voir page accueil du cours et autres mails ci-joint. merci,mélanie	re: pas de résultat
278	bonjour, oui c'est pour tous les modules et quel que soit le poste que j'utilise (le fixe de chez moi ou mon ordinateur portable). Maintenant j'arrive à les ouvrir mais les modules ne s'enregistrent pas même si je fais les évaluations en moins de 20 min alors que ça a marché pour les 2 premiers cours. Mais là pour team conflict et team participation, ça ne fonctionne plus. En fait, webintec ne prend même pas en compte le fait que j'ai accédé aux cours. il est marqué: dernier accès : le 15 avril alors que j'ai tenté d'accéder aux cours et aux modules plusieurs fois depuis le 15 avril. Et rien n'est pris en compte! ni mes accès ni mes	re: re: les cours ne s'ouvrent pas

post_id	post_text	post_title
	quiz et simulations. Quel est donc le problème et comment le résoudre? Merci de me répondre rapidement, étant donné que je n'ai plus qu'une semaine pour tout finir. isabelle	
279	Finis les problemes avec ce superbe logiciel... Quittez le CERAM... le jour où ils comprendront qu'il y a des défaillances dans leurs organisations, peut etre que notre Ecole regagnera des places au classement... 6900 euros... Le prix du succès!!! pour écarter l'EQUIS	J'ai la solution!!!!!!!!
280	j ai fini mon premier module " la communication" et rien n 'a été enregistré , j ai heureusement imprimé mes résultats ; le tout est que sur ma page pour la communication ça me fait : module à faire , comment je fais ??? j ai un boulot fou à mon stage , j ai pas le temps de refaire tout un module ,	premier modukle fini et pas enregistré !!!
281	pour le chapitre Communication, j ai tout fait et imprimé mes notes , mAIS UNE FOIS quE je reviens sur la page avec le nom des 4 modules , ça me dit que j ai pas fait le module Communication, ça m 'inquiéte !!!! AU SECOURS !!!	Pas de notes enregistrées
282	j ai fait cette fois ds Negotiating le premier module , j ai imprimé mes résultats , Quand je retourne la page principale, ça me fait Module non fait !!! je craque !!!!!!!!!!	et encore ça n enregistre pas!!!
283	D'accord à 100% !!! moi j en peux plus !!rien ne s enregistre !!! perte de temps de fou ! on a pas que ça à faire , de refaire 3 fois tous les modules !!!!!!	re: Efficacite du systeme
284	Tes désirs pourraient être exaucés plus rapidement que ce que tu le penses. Ce message est un parfait exemple de ce qu'il ne faut pas faire, surtout quand on regarde tes statistiques de connexion. Ne jamais se connecter et INSULTER son institution est un concentré d'attitude scolaire! Tu vas être convoqué très rapidement par le Professeur Franck Moreau pour expliquer ce dérapage. 	re: J'ai la solution!!!!!!!!
285	bonjour, merci de respecter strictement le principe de la connexion à netg de 20mn pour une remontée des résultats efficace (il ne suffit pas de faire le quizz en 20mn ! Je repete pour la dernière fois la démarche à faire: - Il faut se connecter à netg, faire le cours et quitter le logiciel. - PUIS relancer le module depuis webintec, et faire MY ASSESSMENT directement. Lire le guide pour vous aider à naviguer dans net g. Bon courage, mélanie PS: votre résultat du M2 s'est partiellement enregistré. Voir votre score dans resultat complet.	re: et encore ça n enregistre pas!!!
286	Bonjour à tous, Ne pas confondre FAQ et bureau des pleurs: les problèmes que vous décrivez chacun dans votre petit message sont tous les mêmes et déjà connus. Prenez un peu de recul et essayez de réfléchir: - Vous êtes 375 en stage mais il y a moins de 10% qui se plaignent de problèmes. - Vous êtes en stage et vous avez du boulot? Bienvenue dans le monde professionel et profitez d'être en stage, quand vous travaillerez vraiment la pression risque d'être encore plus forte! - Les problèmes sont connus, nous ne pouvons pas tous les résoudre parce que nous ne pouvons pas modifier VOTRE configuration. - Nous vous avons avertis quand vous êtiez encore au CERAM pour que vous essayez AVANT de partir en stage, justement à cause de la pression boulot/études qui était prévisible. - Si vous LISEZ correctement les instructions et que vous êtes confrontés à un problème non connu, posez un nouvelle question, sinon relisez les instructions ou ajoutez une question au fil existant. - SOYEZ POLI, je repond plus facilement aux gens sympa. 	Ne pas confondre
287	Va pour la convocation, un WE sur la côte me ferais le plus grand bien... La réponse de ce mail est une fois encore la preuve des problemes internes de communication de l'école. Explication: En effet mes désirs ils sont déjà exaucés car je suis diplomé est fier de l'être(donc plus à l'école, donc également plus de connexion), et j'ai toujours voulu réprésenter mon institution notamment lors de ma seconde place au Cas Marketing Ford France. Le Dérapage est donc controlé, par contre je vous conseille de faire un controle technique dès plus appronfondi. Et comme dirait ma mère " Il y a que la vérité qui blesse". Amicalement, PS: le Foyer... c'est pas pareil.	re: re: J'ai la solution!!!!!!!!
288	Bonjour, Depuis deux jours j'essaie d'améliorer mes scores avant la fin du cours. Cependant, il est indiqué que je n'ai complété aucun cours (en bas du tableau; rond vert vide). Je continue quand même les simulations+quizz, mais les	Plus rien n'est pris en compte

post_id	post_text	post_title
	scores ne sont pas pris en compte "dans les résultats complets", le nombre d'accès augmente toujours... Mais que se passe t'il???????? Je vous remercie par avance de votre réponse. Cordialement, Anne-Sophie	(notes+validation des cours)
289	Bonjour, Hier j'ai terminé les 4 modules, mais impossible de voir mes "résultats complets" pour essayer de voir un peu si j'avais réussi. Le souci que j'ai est que sur la page principal, les scores sont erronés, et lorsque j'essaie de les voir en rentrant dans chaque module, il n'y a aucun résultat. Ne pouvant ouvrir la page résumant l'ensemble des quizzs validés, je voulais juste savoir si vous pouviez me donner mes résultats pour chaque module. Je vous en remercie par avance et vous souhaite une excellente journée. Cordialement.	"Resultats complets"
290	Bonjour, mon nombre de connections sur les modules n'est pas celui indiqué dans me résultats complets? Mes résultats ont ils été enregistrés correctement?	nombre de connection
291	Bonjour, nous ne tenons pas compte du nombre de connexion mais de la note dans résultat complet. cordialement, mélanie	re: nombre de connection
292	désolé, mais il faut vraiment respecter les 20mn de connexion aux assessment uniquement..	re: premier modukle fini et pas enregistré !!!
293	Bonjour, Mélanie et Marc j'ai bien validé tous mes modules mais je souhaitais améliorer un peu celles du dernier module. DEpuis aujourd'hui le 30042006, impossible de sauvegarder un résultat dans quelque module que ce soit malgré le respect de la procédure. Merci de faire le nécessaire si, bien entendu ,vous y êtes pour quelque chose. p.s : je n'ai jamais eu aucun problème auparavant, c'est pour çà que je me permet de vous contacter car il se peut que ce soit une erreur dû à la nouvelle deadline. Cordialement.	soucis
294	Bonjour Mélanie, Je rencontre le même problème que Sylvie concernant le dernier module. Qu'il s'agisse de la page résultats de Webintec ou du module lui-même, tout se remet à 0 une fois mon départ. Ne souhaitant pas réitérer l'expérience une troisième fois, j'ai pris l'initiative d'en imprimer les résultats avant de quitter. J'ignore quelle valeur cela peut avoir mais si vous pouviez m'éviter de le recommencer une troisième fois, ce serait fort sympathique... Merci par avance.	re: re: dernier module
295	Rebonjour ! Avant que vous décidiez de ne pas me répondre ou de m'envoyer lire l'ensemble des messages déjà posté sur le forum à ce sujet, je voulais seulement vous préciser que j'avais bien suivi les instructions que vous avez pu répéter une bonne dizaine de fois... J'ai également jeté un coup d'oeil dans mes résultats complets où rien n'apparaît. Alors pourriez-vous s'il vous plait, répondre à mon problème ? Encore merci.	re: dernier module

Résultat de la requête SQL

Serveur: montreal

Base de données: webintecXPROJEMNGT

Généré le : Mercredi 31 Mai 2006 à 11:14

Généré par: phpMyAdmin 2.7.0-pl2 / MySQL 5.0.18-log

requête SQL: SELECT * FROM `bb_posts_text` LIMIT 0, 70 ;

Enregistrements: 65

post_text	post_title
Lorsque vous supprimerez le forum "Forum d'essai", cela supprimera également le présent sujet qui ne contient que ce seul message	Message exemple
Pour ajouter un commentaire, lancer un nouveau sujet.	Comment poster un message ?
Bonjour, en discutant avec un ami, je me suis aperçue que je suis inscrite à ce cours, alors que je ne le retrouve pas dans la liste de cours MIM1. Quand lui a souhaité s\'inscrire, il ne l\'a pas trouvé dans la liste de cours MIM1. Plusieurs questions se posent à moi : 1/ comment s\'inscrire à ce cours, s\'il n\'est pas disponible dans la liste des cours auxquels on peut s\'ajouter ? 2/ suis-je inscrite à ce cours par votre intermédiaire, ce qui signifie que je suis beta-testeurs comme les 86 autres personnes inscrites à ce cours ? Anne-Marie R.	Beta Testeurs ?
J\'ai un probleme car dès que je clique sur un lien hypertexte rien ne s\'affiche à côté alors que ca marchait la semaine dernière et ce quelque soit le module j\'aurais aimé savoir ce qu\'il faut faire merci Jérémy	Souci d\'affichage
bonjour, j\'aurais voulu savoir s\'il y avait une autre évaluation pour les modules en plus des trois petites questions en fin de chapitre. si oui, je n\'y ai pas accès et j\'aimerais savoir comment y parvenir. merci de bien vouloir me répondre.	Evaluation des modules
Les évaluations finales (quizz final de 25 questions) ne sont pas encore en ligne, elles le seront mi janvier, à l'ouverture officielle du cours. cordialement Mélanie	re: Evaluation des modules
bonjour , rien n'a changé depuis la semaine dernière. Essaye peut etre d'effacer les cookies dans la fenetre 'OUTILS, options INTERNET' et de mettre webintec en site de confiance. tiens nous au courant Mélanie	re: Souci d\'affichage
Bonjour, Comment faut il faire pour suivre les résultats de nos évaluations et savoir s'ils ont bien été pris en compte? Merci d'avance pour votre réponse.	résultats évaluation
Bonjour, tu peux consulter le guide suivant: http://webintec.ceram.fr/epistudio/guide_testfinal/index.htm Dès que tu ouvres le quizz, ton résultat apparait. Pour améliorer ton score, il faut recommencer. cordialement	re: résultats évaluation
Pour ouvrir un module, il suffit de cliquer sur le lien correspondant. Pour fermer le module ou l'évaluation, vous pouvez cliquez sur le titre suivant Management de Projet 05/06 PROJEMNGT - Walas Muriel qui se situe dans la barre du haut (bleu marine). cordialement	Ouverture et Fermeture des modules
Je n'ai plus de problèmes d'affichage. Cependant en ce qui concerne les quizz finaux je ne peux pas les relancer une fois terminés alors que Mme Walas nous avait dit que l'on pouvais les faire un nombre illimité de fois et que seul la meilleure note serait retenue. Qu'en ai-t-il ? Merci	Problème pour refaire les quizz fianaux
Bonjour, Je viens d'effectuer le quizz final du module 1. Mes résultats ont bien été pris en compte dans "Mon statut". Cependant, il apparait que j'ai réalisé le quizz en 23min 01sec alors que je l'ai réalisé en 7min. Est ce normal? Merci Audrey	Temps quizz final
Sur l'acceuil du cours, vous trouverez le message suivant, ainsi que dans le FAQ sur les résultats: Attention de lire <a href="http://webintec.ceram.fr/epistudio/guide_testfinal/index.htm"	re: Problème pour refaire

post_text	post_title
target="_blank">le guide concernant le quizz ... surtout si vous souhaitez revalider un quizz pour améliorer votre score. Seule la dernière note sera prise en compte !!! A lire!	les quizz fianaux
Du moment que tout est sauvegardé normallement, cela n'a pas d'incidence pour nous. Cordialement	re: Temps quizz final
bonjour, en voulant recommencer le test final du module 1 afin d ameliorer mon score, jai clique sur recommencer en bas a gauche. dorenavant, a chaque fois que je veux recommencer le test, je n y arrive pas, il a seulement le resultat de mon premier test qui s affiche. pourtant, quand je vais sur mon statut, mon score ne s affiche pas !! je me suis pourtant deconnectee de webintec et je m y suis logee de nouveau. que dois je faire? cordialement pauline sayet	recommencer le test final du module 1
Bonjour, J'aurais aimé savoir pourquoi lorsque je clique sur "mon statut", la mention "incomplète" apparaît alors que j'ai fait l'évaluation jusqu'à la fin en obtenant 78 points. L' "évaluation accréditante du module 1" est marqué complémentée à 0% Merci d'avance pour votre aide. Guillaume Ribière.	Evaluation incomplète ?
bonjour, Vous devez vous relogger de nouveau, après avoir complétement fermé Internet. cordialement	re: recommencer le test final du module 1
bonjour, si l'évaluation est marquée incomplete, mais que votre résultat est bien là, pas de soucis...il doit y avoir un cookie bloqué quelquepart..mais cela n'a aucune importance. Seul la note compte! cordialement Mélanie	re: Evaluation incomplète ?
Bonjour, le jour où j'ai validé le module 1 dans mon statut le résultat était affiché. or maintenant il n'est plus affichiché et en plus il y a écrit non tenté. quel est le problème? Merci Sophie Delpech	problème résultats
Une fois le module fait, ne plus revenir dessus. Sinon , vous risquez de ré initialiser vos résultats. cordialement	re: problème résultats
Bonjour, J'ai un problème avec le cours intitulé "Processus" du Ch.2 du Module 3. En effet, Le sommaire de ce cours ne correspond pas du tout au cours qui se trouve après. Sur mon ordinateur, je trouve dans le cours " Processus" un mélange des cas Atèmis des Ch. 4 et 3 du même module. Je voudrais savoir si ce problème est général ou si cela vient de mon ordinateur et comment je peux faire pour avoir accès au bon cours "procesus". Merci d'avance Christelle Lecoeuvre	Problème cours "Processus"
Bonjour, Je viens de finir mon module 2 avec succes, et voila ce qui est affiché à l'ecran: <table class="data_table" border="0"><tbody><tr><td> Titre de la leçon </td><td> Statut </td><td> Points </td><td> Temps </td></tr><tr class="row_even"><td> Evaluation accreditante du module 2 </td><td> Incomplète </td><td> 58 </td><td> 00:08:19 </td></tr></tbody></table> Pourquoi le statut est il incomplet? Dois-je repasser mon module??	Problème
Bonjour, Tu as bien eu 58% à ton évaluation. Le fait que ce soit marqué incomplet n'est pas un problème. Du moment que le résultat est bien là. cordialement, Mélanie	re: Problème
Il faut peut-être installer une nouvelle version de Internet Explorer aux ordinateurs. La simulation fonctionne à la mienne (Opera 8.5 pour Mac), alors je pense que c'est un problème du logiciel plutot que le script utilisé.	La simulation ne marche pas aux ordinateurs à CERAM
>Après avoir fini tous les quizz, j'ai marqué des choses dont les administrateurs doivent se rendre compte pour que les cours soient mieux l'année prochaine. Premièrement, il y en a beaucoup de fautes d'orthographe. Par exemple, la fausse conjugaison des verbes (les ... montre ...) et l'utilisation du verbe faux (sans qu'il y est ...) Deuxièmement, le script utilisé donne des messages qui ne doivent pas être écrite à l'utilisateur. Par exemple, un message comme « Warning: mktime() expects parameter 1 to be long, string given in /www/webintec.ceram.fr/html/claroline/phpbb/index.php on line 216 » n'a rien à faire au document. De plus, le bouton appelé « fermer » en tête des cours ne marchent souvent pas. Troisièmement, la simulation au module 4 ne marchent pas avec le Internet Explorer à ceram. Enfin, je vous propose d'être plus précis en général. En parlant du PERT, vous utilisez le mot prédécesseur pour le tâche qui vient avant celui dont on parle et celui qui vient après (en voyant la direction des flèches du diagramme). J'imagine que ce soit plus facile à comprendre le PERT si on dit	Conseil pour améliorer les cours en ligne

post_text	post_title
successeur pour la tâche qui suit etc (qui est le cas quand on cherche la fin et le début au plus tard). Au dernier quizz (que je n'ose pas le revoir et retrouver parce que mon score serait réinitialisé), il y avait une question qui est environ « 2personnes utilisent 3 jours pour finir un travail. Combien de jours par homme ça fait? » La réponse 6 n'était pas proposée. Je ne me rappelle plus des mots exacts, mais en tout cas il faut être plus précis. Avec ces observations plus ou moins précisées, j'espère que vous réussissez à améliorer les cours.	
J'en parle à Mme walas pour qu'elle vérifie de son coté le contenu. merci	re: Problème cours "Processus"
Mon cher de ribou et autres de bossereilles, Sache que pour moi aussi, un problème subsiste : je viens de passer ce module (haut la main d'ailleurs avec un score de 88 %), et lorsque je regarde mon score, il m'apparait comme incomplète... Sans aucun score J'ai l'impression que je vais devoir le refaire, avec le risque d'avoir une moins bonne note... La vie est dure parfois.	re: Problème
Comment puis je consulter mon score total au module? si c possible biensur!!	Tous les résultats
Bonjour, La moyenne d'1 module apparait dans 'mes resultats complets'. Pour valider le cours, tu dois calculer toi-même la moyenne des 4 modules. cordialement	re: Tous les résultats
désole mais je ne trouve pas "mes résultats complets"!!	mes resultats complets
je ne vois pas non plus sand 	mes resultats complets
et moi de même !!!...	re: mes resultats complets
Il n'y a pas que toi Christelle, j'ai aussi le meme problème !! Y-a-t-il une solution ???? Merci !	re: re: Problème cours "Processus"
Ca serait sympa de nous répondre, histoire de savoir si tout ce qu'on a fait a été enregistré ou non.	re: mes resultats complets
bonjour, je ne comprends pas, j'avais validé les 2 premiers modules et quand je retourne sur les quizz finaux de ces 2 modules pour voir mes résultats, il y a 0%. je les avais déjà refais car j'avais eu ce problème, mais là ça commence à faire beaucoup. pouvez vous me confirmer mes résultats pour savoir si je dois de nouveau les revalider!!! Merci. Sophie	problème résultats
Bonjour, Je vois que beaucoup se posent la meme question à savoir où sont affichés nos resultats mais aucune réponse n'apparaît. Comment avoir accés à cette réponse ? Merci d'avance, Raffi Balyozyan 	Resultat - Réponse ?
Cliquer le lien existant sur la page d'accueil : http://webintec.ceram.fr/epistudio/guide_testfinal/index.htm (guide QUIZZ). cordialement	re: Resultat - Réponse ?
Cliquez sur le lien http://webintec.ceram.fr/epistudio/guide_testfinal/index.htm (sur la page d'accueil!!) merci,	re: problème résultats
Je suis déjà allée voir comment marchaient les modules et les résultats. je n'ai pas réessayé de faire les modules depuis que je les ai validé la dernière fois, c'est pour ça que je ne comprends pas pourquoi ils ne sont pas validés. je les ai déjà refais une fois, je vais les refaire! Merci. Cordialement	re: re: problème résultats
J'ai eu le même soucis il faut recommancer et quitter direct apres en cliquant sur le bandeau bleu marine sinon fait une impression ecran du detail a la fin comme ca si il y a un probleme tu as quand même la preuve que tu as fait quelque chose	re: problème résultats
Je confirme moi aussi. Le cours ne semble pas correspondre.	re: Problème cours "Processus"
Bonjour, Désolée d'insister sur la validation des modules, mais dans un dernier sujet vous parliez de résultats complets et de calcul de moyenne. Je pensais qu'il suffisait de cliquez dans les liens des quizz et de vérifier son statut. Si on a plus de 50 points à chaque module le cours est validé...C'est	Validation des modules

post_text	post_title
bien ça? J'ai validé les 4 modules et je souhaiterais vérifier à nouveau mes résultats mais je souhaiterais savoir si le fait de retourner dans le lien des quizz plusieurs fois afin de vérifier notre statut ne risque pas de réactualiser les résultats c'est à dire des les remettre à 0. Merci d'avance pour votre réponse... Cordialement, Julie Morin	
Excellente question pour le paranoïaque chronique que je suis, je plussoie ;)	re: Validation des modules
non, ne le refais pas! voir mail de ma part ci dessus.	re: re: Problème
Bonjour Mélanie, je viens de me rendre compte de ce problème. J'ai validé le module 1 en janvier et je viens d'y retourner aujourd'hui et il s'affiche incomplet !! Je pense qu'il y a un vrai problème de fonctionnement au niveau des validations des modules. Apparemment plusieurs personnes ont vérifié ce problème selon les discussions du forum. Merci de corriger les bugs de votre système en elearning. Cordialement LB	re: re: problème résultats
bonjour ludovic Le système peut marquer le statut incomplet , mais il peut aussi marquer complet...cela dépend de paramètres de votre ordi + version navigateur. Nous ne maitrisons pas cela puisque cela est aléatoire selon l'ordi. Du moment que ton resultat est bien sauvegardé, je pense que c'est l'essentiel, n'est ce pas? Mélanie	re: re: re: problème résultats
Je viens de vérifier, tout est OK pour toi! Tu peux retourner tant de fois que tu veux, ce qu'il ne faut pas faire c'est: redémarrer un quizz ou remettre à zéro ! PS: Suivre le guide page accueil!! tout est en copie d'écran Merci, mélanie	re: re: Validation des modules
Ok merci me voilà rassurer!! Merci Mélanie.	re: re: re: re: problème résultats
Bonjour Mélanie, Voila maintenant 2 fois que je valide le module 4 avec plus de 50 points. La première fois j'ai effacé mon score à cause d'une mauvaise manipulation. Je viens de refaire le quizz final et j'ai obtenu 60 points, mais sur mon statut il est écrit que le module 4 a été complété avec un score de 41 points!! Pourriez vous vérifier si mon score de 60 points a bien été enregistré. J'aimerais bien ne pas avoir à refaire encore une fois un module que j'ai validé depuis longtemps. D'avance merci pour votre réponse Bérénice BAYSSe	problème validation module 4
j'ai effectivement 41 points...Mélanie	re: problème validation module 4
Bonjour Mélanie, Je suis donc obligée de recommencer le module pour la 3ième fois... Il faudrait quand même vérifier le fonctionnement du programme parce que sur ma page de résultat il y avait bien écrit 60 points. Dois je donc recommencer le module pour valider mes crédits sur le cours? D'avance merci	re: problème validation module 4
Bonjour, Juste pour que vous ne perdez pas votre temps... La derniere version de Internet explorer version 7 Beta semble faire fonctionner le cour en ligne correctement. Le probleme vient un peu plus tard quand on affiche le resultat: Note final ne correspondant pas au attente. j ai decouvert que cette version d explorer remplissait aleatoirement les champs a valider apres avoir passer a la page suivante. (si vous cliquer precedent ou suivant plusieur fois vous verreer les donnees changee.) Pour ma par les meilleurs explorer qui font marcher les cours on ete Internet Explorer 6 sur PC et Safari sur mac.	Explorer a utiliser
Bonjour Mélanie, J'ai bien lu votre annonce concernant les stats des résultats, mais je dois être bigleux, je ne vois pas d'onglets "MEMBRES" ... Merci de me renseigner dès que vous pouvez dès lors. Mehdi 	Statistiques des résultats : "MEMBRES" ?
" MEMBRES" = Utilisateurs.... par contre dans utilisateurs, aprés avoir tout affiché, il n'y pas les statistiques pour chaque personne. Je pense avoir fais un peu avancé le problème....	re: Statistiques des résultats : "MEMBRES" ?
Merci Julien, ça n'y était pas jusqu'à tout à l'heure ;)	re: re: Statistiques

post_text	post_title
	des résultats : "MEMBRES" ?
Ouep, en effet, que nos noms, adresses mails et éventuelles photos	re: re: re: Statistiques des résultats : "MEMBRES" ?
En effet, méa culpa. J'ai un interface qui me permet de voir les stats, et j'ai cru que c'etait pareil pour vous...mais ce n'est pas le cas. Désolé pour ces fausses joies, Il faut donc vérifier en cliquant dans le quizz + stat (attention de ne pas cliquer sur recommencer ou les autres icones...cela annulerait votre résultat). Merci, mélanie	re: re: re: re: re: Statistiques des résultats : "MEMBRES" ?
merci pour ta contribution! Mélanie	re: Explorer a utiliser
a l aide je n arrive pas a refaire le quizz module 4 alors que pourtant je ne l'ai pas valide et je n ai pas envie que ca reste coince comme ca j ai eu beau quitter tout revenir vider tous mes cookies ca ne marche pas que dois je faire?? il ne reste plus bcp de jours je commence a vraiment stresser merci d'avance de votre aide	au secours
Bonjour, En voulant améliorer mon score dans ce module (je l'avais validé il y a longtemps avec 65/100), j'ai eu 72 à ma première tentative. Toutefois, en consultant mes stats il semblerait que je n'aie jamais tenté cette évaluation. Plus encore, quand j'essaye de refaire cette évaluation, elle ne veut plus démarrer et je suis bloqué au dernier écran de ma dernière tentative (l'écran où s'affichent les résultats) Que faire? Merci!	L'évaluation du module 4 est bloquée
je ne sais pas pour toi mais moi je n ai pas reussi a retenter le module tout est reste bloque je suis completement degoutee et j aimerais bien savoir si tu as reussi et sinon ce qu'on pêut envisager de faire	re: L'évaluation du module 4 est bloquée
Salut! En fait après plein de tentatives, j'ai réussi à refaire le module 4 hier. Il faut à chaque fois se déconnecter complètement de webintec et même du campus virtuel, <u>fermer toutes le fenêtres Internet Explorer</u> et ensuite se reconnecter à webintec. Ca a été pénible à trouver mais ça a marché..	re: re: L'évaluation du module 4 est bloquée
et bien trop tard!! ca me gonfle je me suis faite avoir en plus je bosse depuis l'ordi de mon bureau parce que je n ai pas le net chez moi et avec tous les parefeu ca me prennait des heures pour faire chaque test enfin, c'est pas cool mais tant pis j espere que ca ne sera pas trop grave	re: re: re: L'évaluation du module 4 est bloquée
Non je pense pas que c'est grave, l'important c'est avoir la moyenne sur la somme des modules. Bonne chance pour la suite, ciao!	re: L'évaluation du module 4 est bloquée
 Bonjour, Je voudrais savoir quand seront mises en ligne les notes définitives de Management de Projet. Merci! Ramzi. 	Date des notes officielles

Partie 2 - Résultat de la requête SQL

Serveur: montreal

Base de données: webintecXMIM1ST

Généré le : Mercredi 31 Mai 2006 à 11:49

Généré par: phpMyAdmin 2.7.0-pl2 / MySQL 5.0.18-log

requête SQL: SELECT * FROM `bb_posts_text` LIMIT 0, 150 ;

Enregistrements: 122

post_id	post_text	post_title
13	Je tiens à m\'excuser de n\'avoir pas été là, mais je n\'étais pas au courant de la réunion. Je me présente donc, je m\'appelle Hinatea Mollard, j\'ai trouvé un stage sur Villeneuve Loubet, dans une agence de tourisme d\'affaires. J\'occuperai le poste d\'assistante de chef de projet et je serai chargée de m\'occuper de l\'organisation de certains événements. L\'entreprise n\'est pas grande mais l\'équipe a l\'air très sympathique. Encore vraiment désolée pour ne pas avoir été là, d\'autant que j\'aurais aimé avoir des renseignements sur le déroulement des prochains mois (date de rendu des fiches de suivi de stage...). Hinatea.	Excuses et présentation
2	comme le sujet	ça sert à quoi ce nouveau truc?
3	ok, j'ai compris!	ok, j'ai compris!
4	Bonjour, Je serai votre tutrice CERAM de stage. Je vous convie à notre réunion de stage le lundi 6 décembre à 12h en 335 ceram1, troisième étage. Cette réunion est importante et obligatoire. A lundi 6/12, bonne continuation. M. Walas	Reunion des stagiaires du groupe de Muriel WALAS
5	Bonjour, Certains d\'entre vous éyant des électifs le lundi entre midi et deux, j\'ai joint Danièle pour savoir quand vous êtes tous libres : un seul créneau le vendredi 10/12 à partir de 15h30. Je vous invite donc à me rejoindre en 335, le 10/12 à 15h45. Votre présence est importante, mais si vous aviez un empêchement MAJEUR, nous échangerons au travers du FORUM. Je ne pourrai malheureusement pas pas programmer d\'autres réunions. Merci de ne plus m\'envoyer de mail direct mais de bien passer désormais par le forum du groupe M. WALAS stage MIM1. Je vous souhaite une bonne continuation A bientôt M. WALAS	MODIFICATION DATE REUNIONS STAGE MIM1, gpe de M. WALAS
6	Bonjour, Je suis votre tuteur de stage. J\'organise deux reunions de 20mn pour faire le point avant votre depart en stage. Ces reunions auront lieu le mardi 7 decembre à 17h en amphi 337 (après Financial Policy) et le jeudi 9 decembre à 11h45 en amphi 337 (après Financial Policy). Pour ceux d\'entre vous qui avez deja trouve un stage, merci de remplir et poster la fiche de prestage avant ces reunions. Bertrand Groslambert	Reunion pre-stage
7	Bonjour, je me présente, Romain. POur ceux qui viennent au foyer j\'en suis le président. Je vais effectuer un stage en tant qu\'assistant trader à la bnp paribas et c\'est la raison pour laquele je ne serai pas la la semaine prochaine, car je vais rencontrer le directeur de la salle de marchés. Je serai donc à Paris 9ème. J\'attends de ce stage moitié de connaissance et moitié de relations, tres importants pour pouvoir exercer ce métier. Je pense cependant ne pas avoir de vie pendant 6 mois à Paris car je vais beaucoup travailler, et j\'avoue que les cours sur internet vont me poser des problèmes. Voila un peu tout, si vous avez des questions , c avec plaisir. 	Stage
8	Merci Romain, Concernant ta remarque sur les cours en ligne, il faut savoir que, même si tu es très occupé, il y a quelques contraintes à respecter pour passer en MIM2, et celle de la période de stage en est une qui représente 30 crédits en tout. Ta période de stage s'annonce fort enrichissante, mais il ne faut pas sous estimer tes devoirs vis à vis du Ceram. Tout est une question d'organisation et de volonté... Il est donc impératif que tu prennes le temps de faire les cours en ligne et le suivi demandé. N'hésite pas à parler avec ton employeur pour l'organisation	re: Stage

post_id	post_text	post_title
	concrète si tu penses être débordé... Tiens moi au courant, mélanie	
9	Salut Romain, Moi je serais trés suceptible de faire mon stage a la Bnp Paribas Banque Privée à Cannes en tant qu'assistant du responsable clientéle non résident. En ce qui concerne le forum, je pense qu'il s'agit d'une bonne chose si il est actualisé et si l'on peut le considerer comme étant "la solution à tous nos problemes" que l'on sera amené à faire face lors de notre stage. Bon courage à tous et à trés bientôt. Majid Bennis	re: Stage
10	Bonjour à toutes et à tous, Est- ce que quelqu\'un peut me dire, s\'il vous plait, s\'il y a un rendez-vous avec notre tuteur, quand...??? On n\'a reçu aucun mail de notre tuteur, et il faut absolument fixer une date pour une réunion avant le 15 décembre (selon l\'administration). J\'attends des nouvelles. Bon courage à vous tous pour les exams et les cas!!!	Rendez-vous!
11	J\' ai été content de vous rencontrer, les échanges ont été fructueux ,pour nous tous . J\'attends des nouvelles des 3 absents , Ce forum est désormais ouvert à la discussion , Bon courage ,	Réunion de ce jour 15 Décembre
12	Si un élève a obtenu un stage de 5 mois au lieu des 6/8 prévus, c'est Ok - exceptionnellement (si le stage en vaut vraiment la peine-societé, tâches importantes). Si les élèves ont un stage de 4 mois, ils doivent faire 2x4 mois pour atteindre la période de 8 mois, par ex. Mélanie	Stage de 5 mois?
14	Je vous souhaite d\'excellentes fêtes de fin d\'année avant le début de votre stage ! Bonne chance aussi pour ceux qui n\'ont pas encore trouvé leur stage ! Plein de bonnes choses pour tout le monde ! Sophie.	Bonnes fêtes
15	Bonjour à tous! Vu kon s\'est pas tous vu lors de la réunion avec Mme Ciussi je pense kil serait sympa k chkun se présente et dise ou il compte effectuer son stage. D\'autre part il serait sympa k ce forum soit un moyen de s\'entraider et se soutenir pdt cette période de stage mais aussi se distraire:blague... Alors moi c Wahiba,et stage et lieu non définis!	un coucou
16	Bonne année à tous!	meilleurs voeux!
17	merci, je vous souhaite tous du succès dans vos stages et vos cours en ligne!! Mélanie	re: meilleurs voeux!
18	 J\'aurais bien posé mes questions sur le forum mais je ne me souviens plus où il faut les poster: en effet, vous etes ma tutrice mais je ne sais pas où vous posez mes questions pour que mes camarades les voient. Ce forum est essentiel pour communiquer à plusieurs. Merci en effet de poser toutes vos questions, remarques via cet outil. Autre "problème": tous les derniers vendredis du mois on doit vous renvoyer une note, mais où trouve t on les questions pour vous renvoyer cette note? Le rapport mensuel que vous devez rendre est dans la partie agenda ou document. Il s\'appelle reportingmensuel.doc. Et enfin, si j\'ai bien compris on doit valider deux matieres en ligne:competences manageriales en anglais et gestion de projet en français via les modules en ligne. Ma question est: où se trouvent les questions? A la fin de la rubrique " demarrer le cours" du module téléchargé? Peut on les faire autant de fois que nous le souhaitons? La validation des 2 cours en ligne se fait sur le résultat que vous obtenez aux test d\'évaluations inclus dans le cours. Pour refaire les tests plusieurs fois, car seule la meilleure note sera pris en compte, tu peux y acceder directement via l\'onglet "mes connaissances". ATTENTION: seuls les tests d\'évaluation que tu feras en ligne (connecté à webintec) seront pris en compte! Pas les résultats des tests que tu as téléchargés et que tu as fait depuis ton ordinateur. 	Réponse à Frédérique: organisation du stage et forum
19	Bonjour, J\'ai ENFIN trouvé mon stage que je commence lundi prochain (le 10/01) mais maintenant je n\'arrive pas à télécharger la convention de stage afin de la faire signer à l\'entreprise puis la faire valider par l\'école. Que dois-je faire? Merci Cordialement. C.G	problème de téléchargement de la convention de stage
20	Bonjour Mme Jolly, je vous avais envoyé un e-mail pour savoir quand j\'aurai mon entretien avec vous. Vous ne m\'avez pas répondu et l\'entretien devez avoir lieu en décembre. Comment pouvons nous faire?	question pour tuteur
21	Bonjour, je voudrais savoir si il y a un temps limité pour valider le cours de	Organisation de

post_id	post_text	post_title
	management de projet. En effet, il est écrit pour le cours de compétences managériales que l\'on a jusqu\'a avril pour valider ce cours en répartissant son travail comme on le souhaite. Mais en management de projet, on a pour l\'instant accès qu\'au module 1: cela signifie t-il qu\'il faut le valider ce mois-ci?	notre travail
22	Bonjour, J\'aimerai savoir si nous devions obligatoirement remettre à notre responable de stage le rapport d\'étonnement. En effet, même si ce n\'est pas le cas pour le moment,certaines remarques ou critiques de notre part dans ce rapport pourraient être mal interprétées l\'entreprise dans laquelle nous avons effectué le stage. Qu\'en pensez vous? Cordialement, Anne Marambaud.	rapport d\'étonnement
23	Bonjour, je voulais juste signaler à Mr Aleman, que j\'avais anvoyer ma fiche de pré-stage via lles "documents de groupes". J\'espère que ça a bien fonctionné tout simplement!	envoi de document
24	Meilleurs voeux à tout le groupe!!!!! Je n'étais pas présent à la réunion de présentation, j'en suis désolé mais j'ai trouvé un stage moi aussi et je peux maintenant vous en faire part parce que je viens tout juste d'avoir une connexion internet à mon bureau, tandis que chez moi je suis toujours dans l'attente d'une ligne adsl (merci france télécom pour votre rapidité!!!!) Je travaille donc au sein du groupe Johnson&Johnson à Issy les Moulineaux et j'occupe le poste d'assistant chef de projet marketing PARIET, qui est un médicament contre les douleurs gastriques (intéressant mais super compliqué à comprendre au niveau du fonctionnement ed la molécule...) Voilà j'epère que tout ce passe bien pour tous les membres du groupe et pour ceux qui travaillent sur Paris, ce serait une bonne idée de se rencontrer quelques fois et faire en sorte que le groupe ne soit pas seulement un groupe virtuel. A bientôt tous. Julien	re: meilleurs voeux!
25	Merci julien pour tes précisions, a bientôt,	re: re: meilleurs voeux!
26	Bonjour, Je commence mon stage Lundi 24 Janvier. A quelles dates dois je envoyer mon rapport mensuel? Quelle est la dead line. Etant a Londres, il m\'est difficile de me connecter, d\'avoir les informations et de pouvoir tout faire a temps. J\'attend votre réponse Cordialement Bastien	rapport mensuel
27	Salut à tous! Je voulais juste, tout d\'abord souhaiter une bonne année, et beaucoup de succès à tout le monde... (C\'est un peu tard, mais mieux que rien!) et aussi excuser mon absence dans ce forum. Il est vrai que je suis actuellement en échange (pour le S1) à Séville, et que je ne terminerai que le 16 Février (c\'est pas mal embêtant d\'ailleurs par rapport aux cours en ligne, étant donné que je les ai exactement en même temps que mes exams à Séville!). En ce qui concerne mon stage (début au 1° Mars), je continue à rechercher à fond dans les 4 coins de la France...Rien de significatif pour le moment! Bonne continuation à tous et à bientôt, Audrey.	Excuse absence. Cause: échange S1
28	hi everybody, I just would like to know if I have to write the first homework in english and if it was the only two pages of the mensuel reporting. If there is now others people i nHong Kong do not esitate to answer me. Have a nice day bye	question
29	Hi everyone, There is no obligation to do anything in English, but if you are in an English-speaking environment, and given that I have some knowledge of the language, I would encourage you to do so. For those who have already sent through the 'fiche' that simply presents the placement, the next step is the monthly report which will be due at the end of this month for those who have actually begun Hope everything is well - I have been getting bits of information from you individually, but it may perhaps be good for everyone to update on the forum so that we can all share what is happening For those who are far away, it has actually been snowing here, and the snow is hanging on best, PS	re: question
30	Bonjour, Je n\'ai pas encore trouvé de stage, faut-il tout de même envoyer une fiche quelconque avant la fin de ce mois? Merci d\'avance et bonne	Que faut-il rendre?

post_id	post_text	post_title
	chance à tous (recherche ou stage en cours).	
77	Bien sûr , tu peux réagir sur l'actualité en rapport avec ton stage. C'est très interessant ... cordialement, mélanie	re: reporting mensuel, étonnement du mois
32	Salut tout le monde,vous allez bien en ces tps de stage? moi ca va sauf kje me leve tous les matins a 7h30 ca faisait longtps. sinon c un message pr rena . comment fait on pour ke les tests kon fait restent enregistres? pouvez vous vous renseigner de votre cote parce que ciussi et augier ne donnnent pas de reponse sur lotr forum...dc vala.... sinon ben on voit bien ke le ileurningue de projet c encore un truc achete aux ricains et ki va servir a rien...enfin jusk la. ciao	YO C ROOTS WEBINTEC
33	Salut à tous. Je voulais savoir si vous connaitriez quelqu\'un qui pourrait me proposer une coloc, ou une chambre... quelque chose sur Paris / Ile de France. En effet, il est fort probable que mon stage se déroule là-bas, mais j\'habite en fait dans le Sud de la France... Si vous savez une information qui pourrait m\'aider, dites moi le s\'il vous plait! Merci d\'avance ...	help!
34	Goof Morning M SPier, Yesterday I could not share my reporting mensual . So, I decided to send it by mail. Please contact me for any problems. Thansk in advance. ILIOZER Sarkis	pb of drop box
35	Merci et bonne année à tous !	re: Bonnes fêtes
36	Tout d\'abord, je vous rappelle que le meilleur endroit pour poster des questions d\'ordre général est ce forum. Ci-joint une question qui m\'a été posée : <table cellspacing=\"0\" cellpadding=\"0\" width=\"100%\" border=\"0\"><tbody><tr><td colspan=\"2\"><span class=\"dropbox_detail\">Auteurs: Alvarez Virginie</td></tr><tr><td colspan=\"2\"><span class=\"dropbox_detail\">Description: Bonjour, Voici mon premier reporting mensuel. Je ne sais pas, par contre si la quantité sera suffisnte car je n\'ai aps eu d\'informations à ce sujet (pourriez vous m\'en communiquer si vous en avez) et que je n\'ai commencé que depuis 2 semaine</td></tr><tr><td colspan=\"2\"><span class=\"dropbox_detail\">Envoyé par <span class=\"dropbox_person\">Alvarez Virginie le <span class=\"dropbox_date\">2005-01-27 09:31:39 </td></tr></tbody></table> Votre rapport est ok. Une dizaine de lignes par paragraphe est suffisant. Si vous n\'avez pas de difficultés particulières et/ou pas besoin de conseils, vous pouvez laisser ces deux paragraphes vides.	Question sur fiches mensuelles
37	Bonjour ! Ce serait bienb que vous accusiez réception de nos dossiers mensuels, même via le forum ! merci	Dossier mensuel
38	Bastien, les rapports d'étonnement sont pour la fin de mois , merci , Marie Koulikoff-Souviron	re: rapport mensuel
39	Désolé...je ne connais personne sur Paris Mélanie	re: help!
40	I get the impression that many of you are not accessing the forum on a regular basis - I understand that you are probably busy settling in at your respective placements, but it would be really good if we could use the forum as a point of contact and exchange - if not, I simply find myself repeating things to you individually, and you do not benefit from the comments of others I shall be away from my office next week, but back on the 21st hope all is well PS	contacts
41	Julien lacrampe a le même souci que toi. Malheureusement, j'ai vérifié avec le Ceram, ils n'ont d'infos spécifiques. en revanche, il faut peut etre chercher du coté du FOYER DES JEUNES TRAVAILLEURS à Paris (studio pas chers) http://www.ufjt.org/consult/public/outils/services/resultat.asp?CodeDepartementCarte=75&CodeRegionCarte=PAR cordialement, mélanie	LOCATION PARIS
42	ON CHASSE EN FEVRIER !!!!	ON CHASSE EN FEVRIER !!!!!!
43	Bonjour: I\'ai fini par coordonner mes disponibilités avec celles de Webintec (rares) et je suis donc à jour avec vos fiches (22 février). Celles qui ont	Message du tuteur

post_id	post_text	post_title
	demandés mon intervention ont du reçevoir un mail de moi. Alexandre Mianulli: votre fiche de janvier est gigantesque et je n\'arrive pas à la lire. Amarande Lambert, Nicolas Boezn Youssef Benmoussa: je n\'ai rien de votre part. Claire Corniglion, Fabienne Boixel, Lisa Spencer: merci de completer une fiche prestage.	
44	A chaque fois que je veux mettre mon reporting du mois de février voir là ce que l\'on me dit: La soumission a échoué : données du formulaire erronées. Veuillez contacter l\'administrateur. (code 401) Qu\'est ce que je dois faire parce que du coup je ne parviens pas à partager mes fichiers? Merci d\'avance. Candice CHAZEAU	Problème avec le partage de fichier
45	Dear Mr Spier, I\'ve posted my reports (Jan and Feb) in \'partage de fichiers\'. I\'ve checked that they\'ve been sent properly but it also mentions that you haven\'t received any of them. I\'m a bit confused. Could you confirm that you\'ve received my reports? Thanks, Florence	reports
46	Bonjour! Je fais actuellement un stage qui ne m\'intéresse pas et j\'ai été prise pour un autre stage plus en adéquation avec ce que je voulais faire... Pouvez-vous me conseiller pour que je puisse rompre ma convention dans les régles? J\'attends votre réponse, c\'est assez urgent... Merci d\'avance, Bien cordialement, Delphine Bouiller	procdure de changemnt de stage
47	Monsieur, Avons nous un rapport de stage final de 40 à 60 pages à vous rendre avant le 30 octobre 2005? Cordialement, GOUSSET Bénédicte	rapport de stage
48	Hi Florence - report for 01 received and read with pleasure - I will have to get back to you on the questions concerning finance and simply haven't had time to speak with my colleagues on the subject - but nothing received for 02 best, PS	re: reports
49	hi everybody, I enjoy a lots in my internship and it becomes more and more interesting (I am in charge of a marketing survey on Building constructions products, sourcing = request for quotation to chinese suppliers, design logo for 2new companies...). I do different things everyday (chinese new year,7s Nations rugby cup...) Mr Spier, I just would like to verify that you received my mensual reportings. Please advise... Best Regards, ILIOZER Sarkis	internship...
50	Bonjour, <p class=\"MsoNormal\" style=\"MARGIN: 0cm 0cm 0pt; TEXT-AUTOSPACE: ideograph-numeric; mso-margin-top-alt: auto; mso-margin-bottom-alt: auto; mso-layout-grid-align: auto; punctuation-wrap: hanging; mso-vertical-align-alt: auto\"><span style=\"FONT-SIZE: 9pt; FONT-FAMILY: Verdana; mso-bidi-font-family: \"Times New Roman\"; mso-ansi-language: FR\"> <p class=\"MsoNormal\" style=\"MARGIN: 0cm 0cm 0pt; TEXT-AUTOSPACE: ideograph-numeric; mso-margin-top-alt: auto; mso-margin-bottom-alt: auto; mso-layout-grid-align: auto; punctuation-wrap: hanging; mso-vertical-align-alt: auto\"><span style=\"FONT-SIZE: 9pt; FONT-FAMILY: Verdana; mso-bidi-font-family: \"Times New Roman\"; mso-ansi-language: FR\">Je voulais juste savoir si dans la partie "votre étonnement du mois" il était possible de réagir sur des événements de l\'actualité en relation avec notre stage et d\'y faire correspondre la photo ? Ou dois-je m’en tenir strictement à mes observations concernant ma mission (avec ma photo a chaque fois) ? <p class=\"MsoNormal\" style=\"MARGIN: 0cm 0cm 0pt; TEXT-AUTOSPACE: ideograph-numeric; mso-margin-top-alt: auto; mso-margin-bottom-alt: auto; mso-layout-grid-align: auto; punctuation-wrap: hanging; mso-vertical-align-alt: auto\"><span style=\"FONT-SIZE: 9pt; FONT-FAMILY: Verdana; mso-bidi-font-family: \"Times New Roman\"; mso-ansi-language: FR\"> <p class=\"MsoNormal\" style=\"MARGIN: 0cm 0cm 0pt; TEXT-AUTOSPACE: ideograph-numeric; mso-margin-top-alt: auto; mso-margin-bottom-alt: auto; mso-layout-grid-align: auto; punctuation-wrap: hanging; mso-vertical-align-alt: auto\"><span style=\"FONT-SIZE: 9pt; FONT-FAMILY: Verdana; mso-bidi-font-family: \"Times New Roman\"; mso-ansi-language: FR\">J’effectue mon stage dans le secteur de l\'environnement et l\'actualité de ce secteur étant très chargée je trouve intéressant d\'en parler puisque cela a un lien direct avec ma mission. <p class=\"MsoNormal\" style=\"MARGIN: 0cm 0cm 0pt; TEXT-AUTOSPACE: ideograph-numeric; mso-margin-top-alt: auto; mso-margin-bottom-alt: auto; mso-layout-grid-align: auto; punctuation-wrap: hanging; mso-vertical-align-alt: auto\"><span style=\"FONT-SIZE: 9pt; FONT-FAMILY: Verdana; mso-bidi-font-family: \"Times New Roman\"; mso-ansi-language: FR\"> <p class=\"MsoNormal\" style=\"MARGIN: 0cm 0cm 0pt; TEXT-AUTOSPACE: ideograph-numeric; mso-margin-top-alt: auto; mso-margin-bottom-alt:	reporting mensuel, étonnement du mois

post_id	post_text	post_title
	auto; mso-layout-grid-align: auto; punctuation-wrap: hanging; mso-vertical-align-alt: auto\"><span style=\"FONT-SIZE: 9pt; FONT-FAMILY: Verdana; mso-bidi-font-family: \"Times New Roman\"; mso-ansi-language: FR\">J'attends votre réponse avec intérêt. <p class=\"MsoNormal\" style=\"MARGIN: 0cm 0cm 0pt; TEXT-AUTOSPACE: ideograph-numeric; mso-margin-top-alt: auto; mso-margin-bottom-alt: auto; mso-layout-grid-align: auto; punctuation-wrap: hanging; mso-vertical-align-alt: auto\"><span style=\"FONT-SIZE: 9pt; FONT-FAMILY: Verdana; mso-bidi-font-family: \"Times New Roman\"; mso-ansi-language: FR\"> <p class=\"MsoNormal\" style=\"MARGIN: 0cm 0cm 0pt; TEXT-AUTOSPACE: ideograph-numeric; mso-margin-top-alt: auto; mso-margin-bottom-alt: auto; mso-layout-grid-align: auto; punctuation-wrap: hanging; mso-vertical-align-alt: auto\"><span style=\"FONT-SIZE: 9pt; FONT-FAMILY: Verdana; mso-bidi-font-family: \"Times New Roman\"; mso-ansi-language: FR\">Merci	
51	Bonjour à tous, Je vais peut être paraître bête, mais j\'aimerais savoir ce qu\'est cette "photo du mois" sur le reporting du stage. C\'est le premier mois où je dois le faire étant donné que j\'ai commencé mon stage en mars... Je suppose qu\'il s\'agit juste d\'une petite "plaisanterie" intégrée à un travail, mais je souhaiterais quand même avoir confirmation puisque des crédits sont en jeu... Merci d\'avance Audrey	reporting mensuel du stage
52	Bonjour, J\'ai vu que le dernier reporting mensuel serait celui du mois de juin mais je ne termine mon stage qu\'au mois d\' Août. Ma question est de savoir si je continue de vous envoyer mes reportings de juillet et août afin de valider mes 6 derniers crédits? Merci Julie	Reporting mensuel
53	Dear Mrs Spier, My internship will end on August 31st. Can you confirm to me that i do not have to continue sending you the monthly report until August? Thank you, Best regards, Jessy Baretta.	montly report
54	Bonjour, Pourriez vous me dire quand doit on rendre le rapport d\'étonnement final? et ne peut on pas faire une page d\'introduction sur l\'entreprise dans laquelle nous effectuons notre stage. car vous rendre un rapport (qu\'il soit d\'étonnement ou non) sur notre intégration et participation dans une entreprise sans connaitre un minimum de l\'entreprise, vous ne trouvez pas cela étrange de ne pas connaitre le contexte dans lequel nous évoluons? merci, Coralie COULANGE	Rapport d\'étonnement final
55	Hello everybody!! Mr Spier is right when saying we should share our experience! In Shanghai, things are going quite well although it is not so easy to work with people so different from us. We do not have the same work methods, everything can be negotiated and so things can change from one day to the other. Sometimes, I have difficulties to follow and to work the way they do. Anyway, I began to work on my internship report and i was wondering if i really have to follow the summary given. Will it be marked? This type of report is unusual here. Therefore, if you could tell me what are the essential points that need to be discussed in the report, it would be helpful. Thank you, Sincerely, Jessy Baretta.	news and report writing
56	Bonjour, je viens de relire les sujets à aborder dans le rapport d\'étonnement et je voulais savoir si nous devions vraiment suivre ces pistes ou s\'il ne s\'agit que d\'axes pris à titre d\'exemple. Personnellement, je n\'ai pas eu de grands étonnements au niveau de ma société mais ça ne m\'a pas empéchée de réaliser des projets intéressants; De plus, je n\'ai pas eu de situation de conflits, de problèmes d\'intégration ou tout autre problème mentionné en exemple dans la partie sur les étonnements nous concernant. Je suis donc un peu génée pour écrire ce rapport car j\'ai peur qu\'il ne reflète pas du tout mon expérience si je suis ses pistes. Cordialement, Delphine Fortin	Rapport d\'étonnement
57	 Il n\'y a pas de rapport de stage à rédiger en plus du rapport d\'étonnement. Pour récapituler, vous avez à rendre 5 fiches mensuelles et un rapport d\'étonnement (date limite le 30 juin quelque soit le début de votre stage). Un document word que vous pourrez trouver dans la rubrique agenda précise le contenu du rapport d\'étonnement. Cordialement BG 	Rapport de stage
58	Bonjour, J\'ai un petit soucis avec le rapport d\'étonnement. En effet, comment parler de l\'entreprise, de ses concurrents, du marché, de notre travail... . Je suis chef de secteur au sein de la société Unilever, et par exemple j\'ai de nombreux étonnements au sujet de la différence entre les projets marketing et la vision terrain des choses. Si j\'entre plus en détail, il faut que je parle du produit et donc que j\'explique tout dessus. Cela ne pose-t-il pas problème avec le secret professionnel. Je	rapport d\'étonnement et secret professionel

post_id	post_text	post_title
	n\'arrive pas à saisir les limites de ce rapport. Il est très difficile de retranscrire par écrit ce que nous vivons tous les jours. Merci d\'avance pour l\'importance que vous attacherez à ce message. Cordialement, Julie Charley	
59	Suite à un certain nombre de demandes pour des prolongations, une réponse générale : Si je n'ai pas le rapport final avant le lundi 11 je ne pourrai pas rendre les notes à temps pour le jury de passage, ce qui pose problème Pour toute personne qui rend le rapport en retard, sachez qu'il m'est difficile par souci de respect pour ceux qui ont su faire les choses dans les temps, de faire autre chose que de baisser la note Dur mais clair et équitable J'attends avec impatience la lecture de ces rapports - nous avons maintenant une période très chargée, avec le concours, les jurys etc., et j'ai parfois du mal à suivre les mails au jour le jour, mais j'ai très envie de lire vos impressions et vos bilans de cette belle expérience de stage bon courage pour la suite!! Peter	rapports d\'étonnement
60	Bonour M.Sachs, Je me permet de vous contacter afin de savoir si vous avez bien reçu mon rapport d\'étonnement. Merci pour votre réponse prochaine. Cordialement. Clémentine Guéras	bonne réception du rapport d\'étonnement ???
61	Ma question est simple: comment savoir si nos crédits ont bien été validés tout au long du stage?	validation des crédits?
62	Bonjour, Mon relevé de notes indique la note IN (incomplet) pour le rendu des rapports mensuels et pour le rapport d\'étonnement. Pourriez-vous me dire si cela est dû au fait que les notes ne sont pas encore attribuées pour ces deux matières ou si mes rendus sont effectivement incomplets? Merci d\'avance Cordialement, Maxime Chauvet	Notes
63	Bonjour, Ayant cours de finance le vendredi 9 décembre de 14h à 17h15 et le samedi 10 décembre de 13h à 16h15, je voudrais savoir exactement le jour de la réunion, car je pense que vous avez mélangé le jour et la date. J'essayerais ainsi d'assister au cours de finance le matin pour pouvoir être présente à la réunion de stage. Merci. Cordialement, Sophie Delpech, MIM1	re: MODIFICATION DATE REUNIONS STAGE MIM1, gpe de M. WALAS
94	si quelqu'un pouvat m'aider afin que je puisse enfin ne plus être le boulet du groupe niveau fiche pré stage ça serait cool...en fait j'arrive pas à télécharger quand je suis sur la page de partage de fichier...il se passe rien quand je valide!! dc si qqn a une idée, voir même une solution, je suis preneur.. a+ bardass	bouh!!comment on fait pour partager la fiche de stage???
65	Bonjour, Je viens de vous envoyer comme convenu ma fiche de pré-stage du mois de décembre. Je me pose une question toutefois vu que c\'est la pemière fois que j\'utilise l\'envoi direct de fichiers par le biais de Webintec. A-t-on besoin de vous renvoyer un mail pour savoir si vous avez bien reçu le fichier ? Nous tenez-vous au courant de votre côté chaque mois de la réception et de la validation de chaque fiche ? Dans l\'attente de votre réponse, je vous souhaite une nouvelle fois d\'excellentes fêtes et une bonne année 2006. Mehdi Berrada	Fiches : réception et validation
66	Bonjour, ce mail est destiné à Mme Anne Lise Mathieu. Je voulais juste savoir si vous avez bien reçu nos fiches de pré stage qu\'on a laissées au bureau de Mme Koulikoff. Sinon pourriez-vous me redonner l\'adresse de votre mail svp. Cordialement, Phu-Van	Fiche de pré stage
67	Bonjour, Je tente de vous envoyer ma fiche de pré stage que je ne vous ai pas encore remis mais je n arrive pas a la télécharger sur mon ordinateur actuel. Comme je vous l\'ai deja dit lors de notre réunion du 15 décembre, j ai deja trouvé mon stage et je commence le 16 janvier à Paris. La convention a été envoyée à l entreprise et j\'attends un retour de leur part. Ma fiche de pré stage est deja remplie mais pas encore envoyée et je n ai pas d autre moyen que cette ordinateur jusqu\'a la fin de la semaine. En revanche, je pourrais vous la transmettre vendredi. J espere que cela ne vous pose pas de soucis, si vous désirez me contacter vous pouvez le faire par mail à <!-- BBcode auto-mailto start -->Marion.Boudouresque@ceram.fr<!-- BBCode auto-mailto end --> Cordialement, BOUDOURESQUE Marion.	fiche de pré stage
68	Bonjour, Je me permet de vous envoyer un nouveau message car je viens de réussir à vous envoyer ma fiche de pré stage en la postant sur webintec. J\'epsère que vous l\'avez bien reçu. Si ce n\'est pas le cas pourriez-vous me tenir au courant, merci d\'avance. Cordialement, Boudouresque Marion.	re fiche de pré stage
69	Bonjour, Je voulais savoir quand devons-nous vous envoyer notre	Fiches Mensuelles

post_id	post_text	post_title
	première fiche de stage? De plus, mon stage débute le 1er Mars 2006 et se termine le 31 Août. Dans ce cas, dois-je vous envoyer des fiches en Janvier et Février ? Pourriez-vous m\'éclairer quand à ce que vous attendez de nous durant ces 6 mois de stage (documents à vous fournir, les fiches, ...) ? Merci par avance de votre réponse, Céline VANKERKOVE	
70	Bonjour, Je voulais savoir quand devons-nous vous envoyer notre première fiche de stage? Pourriez-vous m\\\'éclairer quand à ce que vous attendez de nous durant ces 6 mois de stage (documents à vous fournir, les fiches, ...) ? Merci par avance de votre réponse, Pauline SAYET	fiches mensuelles
71	Bonjour, Est-il possible de savoir quand vous souhaitez recevoir notre premier rapport d\'étonnement ? De plus pourriez-vous nous expliquer ce que vous attendez de ces rapports et durant notre stage ? Merci par avance de votre réponse, Cordialement, Ambre Renaudat	Rapports d\'étonnement
72	Bonjour à tous, Madame Walas, Est-ce que les personnes qui n\'ont pas eu la chance de vous rencontrer avant les vacances doivent se presenter à vous ? Comment sommes nous censés communiquer ? Uniquement par le forum ? Meric d\'avance Cordialement et Bonne Année à tous Sandrine 	Les \"non rencontés\"
73	Bonjour, Suite au message dans l\'agenda, j\'aimerais savoir si l\'info est bien à jour étant donné que la date est 31 janvier 2005 et non 2006. Devons-nous rendre la 1ère fiche pour le 31 janvier 2006 ? Merci d\'avance pour la réponse, Carla	Fiche n°1
74	Bonsoir Mr Groslambert, Je pensais que Mr Bouchet était mon tuteur de stage, je lui avais donc envoyé ma fiche de pré-stage par mail. Est-ce que je dois vous la renvoyer? Pouvez-vous également me fournir plus d'informations sur les fiches que l'on doit vous remettre tous les mois? Cordialement, Audrey LOZANO	re: Reunion pre-stage
75	oui bien sûr, 2006!	re: Fiche n°1
76	Bonjour, Justement, nous souhaitons éviter les traditionnels rapports de stage où vous décrivez la societé au détriment de votre expérience personnelle. De plus, nous apprenons à connaître la societé à travers vos rapports mensuels. Mais tout ceci ne vous empeche pas de nous préciser l'environnement de la societé si vous juger l'information importante. Nous sommes ouverts...mais le rapport sera évalué essentiellement sur votre retour d'expérience. cordialement, Mélanie	re: Rapport d\'étonnement final
78	Bonjour Sandrine, Nous communiquons effectivement via le forum de notre groupe afin d'échanger un maximum au sein de notre équipe les expériences, questions, difficultés, ... Vos rapports sont à poster sous partage de fichiers avant la fin du mois et chaque début de mois suivant, je les analyse et vous en fait une synthèse. Bonne continuation Cordialement	re: Les \"non rencontés\"
79	Bonjour, Je n'ai pour l'instant que les fiches de Sophie, Caroline, Sandrine et Béatrice. Merci au reste du groupe de les poster le plus rapidement possible SOUS WEBINTEC (ne pas envoyer par e-mail, merci. Si déjà envoyé par e-mail, poster aussi IMPERATIVEMENT sous webintec). Dès que j'aurai l'ensemble des fiches, je vous ferai un retour et une synthèse de vos missions afin que vous puissiez échanger entre vous plus facilement en connaissant le travail et l'entreprise des autres membres de notre équipe stage Bonne continuation Cordialement	Fiches pre-sage
80	Bonjour Mme Zaabar, Je souhaite juste vous informer que j'aurai un peu de mal pour le suivi du stage. En effet, je n'ai pas internet à mon domicile à Paris et le webmail est bloqué sur mon lieu de travail. Si vous souhaitez me contacter merci d'utiliser le mail suivant: gael.blanc@hsbc.fr Cordialement, Gaël Blanc	Suivi stage
81	Bonjour, Je suis en train de m'atteler au reporting mensuel de janvier, et j'aurais aimé consulter les deux rapports en home page, mais la réfection de Webintec a visiblement cassé les liens ... Pourriez-vous, je vous prie, les réparer ? Merci d'avance, Mehdi BERRADA	Exemples de reportings mensuels : liens cassés
82	C'est fait, merci	re: Exemples de reportings mensuels : liens cassés

post_id	post_text	post_title
83	Merci :)	re: Exemples de reportings mensuels : liens cassés
87	Bonjour Céline, Je suis sincèrement désolée de ne pas avoir pu vous répondre plus tôt mais j'ai rencontré quelques problèmes de naviguation. Comme vous allez pouvoir le lire sur l'Annonce que je vous ai envoyé, vous devez me rendre la fiche de pré-stage pour le 31 janvier dans laquelle vous m'expliquerez en détails que vous ne commencez qu'en mars. Si vous avez d'autres questions, n'hésitez pas à me contacter. Cordialement, Annelise Mathieu.	re: Fiches Mensuelles
88	Bonjour, Je suis sincèrement désolée de ne pas avoir pu vous répondre plus tôt mais j'ai rencontré quelques problèmes de navigation. Comme vous allez pouvoir le lire sur l'Annonce que je vous ai envoyé, vous devez me rendre la fiche pour le dernier jour de chaque mois. Pour faciliter nos échanges, je vous remercie de bien vouloir respecter la procédure établie et de me faire parvenir vos fiches via webintec. Si vous avez d'autres questions, n'hésitez pas à me contacter. Cordialement, Annelise Mathieu.	re: Fiche de pré stage
89	J'espère que votre stage se passe bien (pour ceux qui ont déjà commencé). Le mien se passe pas mal... comme vous avez peut etre pu le voir : je crois que je vous ai tous envoyé mon rapport d'étonnement de Janvier... désolé !!... Je vais essayer de rectifier le tir le mois prochain. bonne continuation à tous. Victor	bonjour à tous et désolé...
90	A ce jour , désolé madame mais vous n'avez pas répondu à ma question qui est (peut être que je l'ai mal formulée): Avez vous eu nos fiches de pré stage qu'une grande partie des élèves de votre groupe (dont moi) a laissé au bureau de Mme Koulikoff le jour où on était censé se voir mais que vous n'avez pas pu venir?	re: Fiche de pré stage
93	Bonjour, Désolée, j' ai bien reçu votre document. Merci de passer par webintec pour les prochaines fois. Cordialement, Annelise MATHIEU	re: re: Fiche de pré stage
95	Bonjour Madame, je voulais juste savoir quand aurons-nous un retour sur notre 1ère fiche de suivi. En fait, je pensais que nous pourrions l'avoir avant la rédaction de la 2ème afin de mieux répondre à vos attentes. Merci d'avance, Cordialement.	Evaluation des fiches
96	Bonjour, Je souhaitais vous informer qu'étant donné l'heure du chat, je ne pourrais pas y participer. Je finis ma journée à 18h et le temps de rentrer je ne pourrais avoir accès à internet qu'à 19h. Pourrais je avoir un compte rendu? Merci. Cordialement, Sophie Delpech	chat mardi soir
97	Je me pose exactement la même question. Je ne comprends pas trop la méthodologie du ceram pour le suivi de ce stage. POurrais t on avoir nous aussi un suivi de nos fiches, des commentaires de la part de nos tuteurs?	re: validation des crédits?
98	OK pour le compte-rendu, nous n'aurons qu'1 chat par mois, pouvez-vous prendre	re: chat mardi soir

post_id	post_text	post_title
	30' sur votre temps de travail pour la prochaine fois, sous réserve que vous ayez un accès Internet ? Bonne continuation Cordialement M. Walas	
99	boulet va!!loolt pire que moi totor	re: bonjour à tous et désolé...
100	Bonjour, Serait-il possible d'avoir un retour de nos fiches de stage ou pré-stage pour connaître et savoir ce qu'il faudrait améliorer, points qu'il faudrait accentuer, etc; afin de rendre une fiche le mois suivant de meilleure qualité? Merci	retour sur les fiches de stage
101	bonjour, je vous avais envoyé un mail pour vous dire que je finissais le travail tous les jours à 18h30. Je n'ai pas l'impression que vous l'ayez reçu a temps. Je suis désolée d'avoir raté le tchat et espère un horaire plus facile pour la prochaine fois et un compte rendu de celui-ci merci d'avance Sandrine 	re: re: chat mardi soir
102	Bonjour, je vous ai renvoyé ma fiche pre-stage et j'ai toujours des points d'interrogations sur votre fichier excel est-ce normal ? Merci Sandrine 	re: Fiches pre-sage
103	boulet va!!loolt pire que moi bardass	re: bouh!!comment on fait pour partager la fiche de stage???
104	Bonjour, Cela fait plus d'une semaine que j'arpente toute la région de tuléar (sud de madagascar) à la recherche d'un endroit pour pouvoir faire mes cours en ligne... Tuléar est la 2ème ville du pays. on y estime 200 000 habitants. 1 seul des 12 quartiers est équipé en éléctricité les groupes éléctrogènes ne sont pas si courants ici (sans jeu de mots) Aucun réseau d'eau courante n'y est installé la connexion internet est très très très très lente... il m'a fallu précisement 81minutes et 22 secondes pour arriver jusqu'à cette page du forum... je n'ai surtout trouvé personne qui me laisse installer le JRE nécessaire à l'acces des cours en ligne... les français résidents sur place m'ont tous ris au nez quand je leur ai parlé de mon e-learning à faire à Madagascar! néanmoins je poursuis mes efforts dans ce sens en parallèle du renouvellement de mon passeport sur lequel il ne reste plus que 5 jours (et l'administration traine et traine et traine...) jean	Cours en ligne...
105	 Bonjour, je voulais juste savoir quand aurons-nous un retour sur notre 1ère fiche de suivi. En fait, je pensais que nous pourrions l'avoir avant la rédaction des suivantes afin de mieux répondre aux attentes. Merci d'avance, Cordialement. 	Note fiche de suivi mensuel
106	Bonjour Si vous n'avez pas posé de question à votre tuteur dans la fiche, alors il ne doit pas forcément vous répondre sur le fond puisque vous lui transmettez votre expérience avant tout. Lors de la prochaine fiche de Février, n'hésitez pas à demander un retour ou des questions précises . Bien cordialement, Mélanie	re: Note fiche de suivi mensuel
107	Comment ça va les champions? Vraiment pas dou les gars!	re: bonjour à tous et désolé...
108	Bonjour, pourra t-on avoir un retour sur nos fiches mensuelles de stage (genre, les avez-vous reçu par exemple ?). Merci beaucoup. François	Un retour ?

post_id	post_text	post_title
109	Bon, cette fois, je crois que je ne vous pas envoyé a tous mon rapport du mois, mais ce qui me turlupine, c'est que je ne vois que mes rapport et trois ou quatre autres dans la partie "partage de fichier"... Ce n'est pas la non plus qu'il faut envoyer ses rapports d'étonnement ? A priori, je devrais etre vraiment au tacquet pour le rapport de Mars maintenant. Bon stage à tous et salut les mecs, bisou les filles ! PS : Bardass, j'te préviens par avance, c'est vilain de se moquer de ceux qui ont des difficultés intellectuelles/informatique !!	re: bonjour à tous et désolé...
110	Bonjour à tous, J'ai bien reçu les fiches de ceux qui me les ont envoyés. Désolée pour le retard dans mes réponses mais je sors d'une semaine de grippe au cours de laquelle je n'ai pas consulté webintec... Je prends connaissance de vos	Retard dans les évaluations des fiches de février

post_id	post_text	post_title
	travaux respectifs et vous livre un compte-rendu vendredi. A bientôt, Bien cordialement, Annelise mATHIEU	
	Compte-rendu des fiches de février Bonjour à tous! Comme promis, voici vos compte-rendus individualisés. Collectivement, je suis satsfaite de voir que tout le monde s'en sort plutôt bien et apprend beaucoup de cette expérience en entreprise. Par contre certains pourraient étayer un peu plus leur fiche...Faites un effort pour mars !!! Isabelle Je suis ravie de voir que l'on vous attribue beaucoup plus de responsabilités et que la diversité des missions qui vous sont proposées vous intéressent. Concernant votre « souci », il est important de considérer que ces tâches que vous percevez comme « non valorisantes » font partie intégrante du métier auquel vous êtes en train d'être formée. Le point positif : vous touchez à toutes les facettes et à l'éventail complet des missions liées au poste de chef de produit. Point négatif : vous avez l'impression de perdre du temps que vous pourriez mettre à profit pour d'autres apprentissages. Mes conseils : essayer de faire la différence entre le stage « touche à tout » positif (et donc accepter des missions moins valorisantes que d'autres) et le stage « photocopie » ou vous percevez clairement un « abus » de la part de l'équipe. Premier cas : prenez votre mal en patience lorsque vous êtes contraintes de réaliser ces missions en vous disant que malgré tout c'est la réalité du métier. Cas 2 : Sollicitez un entretien avec votre responsable de stage et proposez de redéfinir et de recadrer clairement ensemble tout ce que je vous ai déjà proposé de faire dans le dernier compte rendu à savoir : définition de votre mission, ses objectifs et sous objectifs, moyens techniques, matériels, à mettre en œuvre, … Lamia Bravo ! Vous avez visiblement réussi à vous intégrer parfaitement dans l'équipe au point qu'on vous considère comme faisant partie de la maison. C'est une très bonne expérience pour vous. Essayez d'en tirer profit pour mettre en pratique vos apprentissages. Erwan	
111	Je suis également très contente que vous parveniez petit à petit à vous sentir à l'aise et prendre confiance en vous au sein de l'équipe. Je note que vous semblez être en progrès constant. Bravo ! Continuez sur cette lancée mais n'omettez pas pour autant de vous aménager des plages de travail pour votre CFA. Capitalisez sur le long terme. C'est une question d'organisation de votre emploi du temps. Phu-van Luc La diversité des missions qui vous sont proposées est un bon point. Continuez dans ce sens là. Pour ce qui est de votre avenir, vous comprendrez bien qu'il m'est difficile de faire des hypothèses sur votre avenir professionnel en l'absence d'informations suffisantes vous concernant. Aussi, si vous souhaitez que je vous conseille de façon appropriée, dressez moi un portrait rapide de vos différentes expériences, de votre parcours et de vos questionnements et nous essayerons éventuellement d'y réfléchir ensemble. Marc Bravo pour le visuel ! Le petit dessin est très sympathique ! Plus sérieusement, je suis satisfaite de voir que cette expérience en entreprise vous permet d'avancer sur votre propre parcours et de mieux vous connaître. Vous faites face à de petites difficultés et vous touchez du doigt des problématiques importantes. Je trouve cela très intéressant. Cela montre que vous êtes observateur ce qui n'est pas donné à tout le monde. Capitalisez là-dessus. Pour ce qui est de votre choix pour l'an prochain, il n'y a pas d'inquiétudes à avoir cela va sûrement se préciser au fur et à mesure. Il est tout à fait normal que cette expérience vous déstabilise dans vos choix. Si vous le souhaitez, nous pourrons en discuter. Mathieu Je vois que votre mission vous passionne. Et c'est tant mieux ! Pour ce qui est de l'organisation de votre année de césure, je n'en ai aucune idée. Le mieux serait que vous vous rapprochiez de la responsable des études Danielle Forté qui dispose de tous les éléments pour vous répondre. Pour ce qui est du rythme, ne vous inquiétez pas. Le passage de la vie étudiante à la vie professionnelle demande quelques petits	Compte-rendu des fiches de février

post_id	post_text	post_title
	ajustements. Plus vous serez fatigué moins vous serez performant. Aussi en attendant d'être pleinement dans le bain, mangez bien, reposez-vous et faites du sport. Bon courage. Capucine Il est vrai que l'ambiance de travail est très importante et c'est plutôt bien que vous vous en rendiez compte. Cela vous permet d'affiner vos critères professionnels et de vous positionner. La diplomatie est en effet une grande qualité lorsqu'on évolue dans un univers difficile à appréhender. Vous avez du faire face à l'imprévu (maladie+congé de votre supérieur) et vous avez su vous adapter et prendre vos responsabilités : c'est tout à votre honneur ! Continuez sur cette lancée. Bon courage à tous pour le mois de mars, on se retrouve comme convenu à la fin du mois. d'ici là, n'hésitez pas à me contacter en cas de problème. Coridialement, Annelise MATHIEU. p>	
112	Bon je suppose que je ne suis pas la seule à avoir du mal à savoir comment communiquer des infos donc : je vous confirme ma participation au tchat du 30 à 17h, je serais au travail et ne pourrait peut être pas participer jusqu'à la fin. bonne réception Sandrine 	tchat du 30
113	Bonjour Monsieur, Je suis Monsieur KAMGUEM DJOKO Dieppue, J'ai de difficulté actuellement dans ma tâche en entreprise. Je voudrais savoir comment procéder pour obtenir l'aide du corps enseignant. Cordialement	Comment obtenir l'aide du corps enseignant
114	Pour ceux qui ont commencé le stage en Mars, même si le rapport de Mars compte double il y aura au total (c'est à dire jusqu'à fin Mai) que 4 rapports, j'aimerais bien comprendre comment on sera noté dans ce cas, surtout que si il y a un rapport en moins la note est Fx, merci	début stage en Mars2006?
115	Après discussion avec les collegues, nous pensons que ton rapport fin mai comptera double. Une info sera passée aux tuteurs. Cordialement, mélanie	re: début stage en Mars2006?
116	C'est bon si cette fiche n'est envoyée que par mail ?	Impossible de poster la fiche
	Compte rendu des fiches du mois de Mars Bonjour à tous ! **Rappel à l'attention des membres suivants :** o Vanessa LEMNIAI o Capucine LEFEBVRE o Mehdi BENABDELOUAHED	
118	Sauf erreur, nous sommes le 8 avril soit une semaine après la date indiquée et je **n'ai pas eu de fiches de votre part ce mois-ci** !! Pour certains le retard devient une facheuse habitude... D'autant plus que le non respect de la date indiquée (dernier jour du mois) **implique des sanctions dont vos crédits dépendent...** Sachez que je n'hésiterais aucunement à appliquer le règlement. Aucun traitement de faveur ne sera accordé. Prenez donc vos dispositions en conséquence. Vous êtes prévenus. Pour ceux d'entre vous qui ont rendu leur fiche : **Lamia** C'est ok. Continuez dans ce sens. **Isabelle** Cette expérience est tout de même enrichissante car elle vous a permis de vous familiariser avec le métier et surtout d'affiner vos choix professionnels. Cependant, il est vrai que certaines missions sont moins intéressantes que d'autres.	Compte rendu des fiches du mois de Mars

post_id	post_text	post_title
	Malheureusement, c'est vrai pour toute activité professionnelle. Le métier diffère suivant le secteur d'activité, la taille de l'entreprise, …Soit vous persévérez dans le domaine en sollicitant un stage au sein d'une structure d'accueil différente comme le luxe auquel vous faites allusion., soit vous vous lancez dans un tout autre domaine. Le marketing n'est pas mon domaine privilégié de compétences aussi je vous invite à vous rapprocher des professeurs du CERAM qui enseignent dans le domaine et qui seront plus à même de vous orienter et vous renseigner sur les spécificités du marketing bancaire (ex: vous pouvez éventuellement solliciter Virgine Maille). **Céline** Votre approche est très structurée et votre intégration dans l'équipe semble être un succès. Essayez de continuer dans ce sens. Si possible, tentez de planifier et de bien définir vos objectifs et les moyens mis en œuvre pour y parvenir (calendriers, tableaux de bords, outils informatiques, …) avec votre tuteur pour s'assurer d'être toujours en phase avec les attentes/ besoins. **Erwan** Tout semble fonctionner. C'est ok, ce mois-ci. **Mathieu** C'est bien. Bonne analyse de votre nouvel environnement professionnel. **Phu-van** Je n'apprécie guère le ton sur lequel vous me sollicitez. Vous êtes priés de respecter les règles de politesse. Je vous rappelle que je n'ai aucune compétence en tant que « conseillère d'orientation ». De plus, si vous aviez pris la peine de lire mes commentaires du mois de Février vous auriez peut-être remarqué que je vous ai demandé à cet effet de me fournir un document retraçant votre parcours et vos objectifs professionnels, lequel à ce jour ne m'a pas été remi. Soit : « *Pour ce qui est de votre avenir, vous comprendrez bien qu'il m'est difficile de faire des hypothèses sur votre avenir professionnel en l'absence d'informations suffisantes vous concernant. Aussi, si vous souhaitez que je vous conseille de façon appropriée, dressez moi un portrait rapide de vos différentes expériences, de votre parcours et de vos questionnements et nous essayerons éventuellement d'y réfléchir ensemble.* » (Extrait du compte-rendu des fiches de Février rédigé sur le forum du groupe de Webintec par mes soins le 2006-03-10 à 11:41 précises) **Marc** Pas de commentaires ce mois-ci tout semble fonctionner. Bon courage à tous, on se retrouve comme convenu à la fin du mois. Cordialement, Annelise MATHIEU.	
119	Je passe a chaque fois a quart d'heure pour trouver le nom de mon prof et poster ma fiche de stage. Faudrait peut etre améliorer la visibilité de la liste dans partage de fichier. 3 noms visibles quand il y en a 250 dans la liste, c'est pas super. Mais bon, ca m'etonnerait que ca s'arrange... d'ailleurs qui lie ce forum ?	webintec a améliorer
120	c'est vrai, qui lit à part les profs et les responsables de webintec... bonne journée alexandre..	re: webintec a améliorer
121	Bonjour, c'est vrai que ce n'est pas facile de trouver son prof dans cette liste ou en plus il n'y a que quatre noms en même temps dans la fenêtre. Mais par hasard, je me suis rendu compte que lorsque que tu clique sur la liste de noms et que tu tapes très vite les premières lettres du nom de ton prof, cela arrive directement dessus. C'est pas flambant mais c'est déja ça. Bon courage a tous pour vos stages. Mathieu. 	re: webintec a améliorer
122	Sur la présentation de ce cours, on parle bien d'accompagnement... Or, je n'ai pas du tout l'impression d'être accompagné, et je ne sais même pas si mon tuteur a bien réceptionné mes rapports mensuels alors que ça fait 3 mois que je demande un retour. Pouvez-vous m'expliquer pourquoi il n'y a pas un retour systématique de nos professeurs chaque mois sur nos fiches? alors que nos frais de scolarité pour la 2ème année sont en partie justifiés par cet "accompagnement personnalisé" et par le fait que "nous ne sommes pas laché dans la nature". Merci de votre réponse Ps: je vais régler le problème	re: re: Note fiche de suivi mensuel

post_id	post_text	post_title
	des retours directement par mail avec mon tuteur	
123	Bonjour, Pourrions nous svp avoir un retour sur les fiches que nous vous avons envoyées? Cdt,	Retour sur les fiches mensuels
124	ok, merci de tenir au courant car je peux aussi voir vos tuteurs pour vérifier si pbm.. Merci, mélanie	re: re: re: Note fiche de suivi mensuel
125	ok, bon "tip" pour tous ceux qui ont le souci..et qui lisent le forum!l merci, mélanie	re: re: webintec a améliorer
126	merci pour l'astuce...je suppose qu'on avait tous le meme problème!	re: webintec a améliorer
127	Bonjour Mélanie, Serait-il possible, comme pour les fiches de suivi, d'avoir un exemple passé de rapport d'étonnement final ? L'exercice semble plus détaillé et académique que la fiche de suivi mensuelle, ça nous aiderait à savoir où l'on doit se diriger. Merci d'avance 	Rapport d'étonnement final : un exemple ?
128	**Compte rendu des fiches d'avril** Bonjour à tous, Concernant les fiches d'avril : Capucine : C'est ok. Vous semblez continuer à être parfaitement intégrée dans la structure, ce qui est une bonne chose. Vous pointez du doigt une problématique importante du monde de l'entreprise. En effet, le manque de communication est souvent le talon d'Achille des structures : affaiblissement de la productivité, de l'efficacité, de la créativité, … Mehdi : Essayez de tirer profit de vos erreurs et de rester dans une logique d'apprentissage. Cela sera productif. Mathieu : Je suis ravie de voir que cette expérience est très fructifiante à tous les égards. Vous semblez vous être adapté aux besoins de votre structure d'accueil. Comme je l'ai dis plus haut à Capucine, La problématique de la communication est incontournable et pourtant bien difficile à maîtriser. Continuez dans ce sens. Erwan : C'est ok. La perception de l'utilité de son travail est une notion très importante pour un individu. En tant que manager il faut savoir valoriser l'implication des salariés. Il en va de l'efficacité, de la motivation et de l'implication même des membres d'une équipe dans le projet. C'est une notion incontournable du management intelligent. Luc : Je vois que vous ne rencontrez pas de problèmes majeurs. Puisque vous semblez ne pas comprendre, je vais être plus claire. Je vous ai demandé par deux fois maintenant de me fournir un document qui m'explique brièvement votre parcours et vos aspirations professionnelles. Je ne peux pas vous conseiller en ne sachant rien de vous. Lorsque vous aurez pris la peine de me l'envoyer nous en discuterons bien que je n'ai aucune compétence en la matière. Comme je vous l'ai maintes et maintes fois répété, le mieux serait tout de même que vous vous adressiez à un professionnel dans le domaine ou un professeur du CERAM spécialisé dans la finance. Marc : C'est ok. Pas de commentaires pour ce mois-ci, cela semble bien se passer pour vous. Lamia : je suis confuse je n'ai pas reçu de mail de votre part. En effet, j'ai rencontré quelques problèmes avec ma boîte ces derniers temps. Je vous invite à me le renvoyer si vous le souhaitez. Concernant votre changement de mission, c'est tout à votre honneur d'avoir su dépasser votre peur, défendre et assumer vos choix. Isabelle : Le plus simple pour vous c'est d'exploser clairement vos attentes par rapport au stage et tenter peut-être de leur montrer que vous souhaiteriez être plus impliquée. Vous pourriez peut-être solliciter un nième rendez-vous avec votre maître de stage pour lui exposer le problème. Il devrait pouvoir comprendre votre position. Céline : en effet, la solitude est un inconvénient majeur de ce type de métier. Le fort turnover également. Dans ce type de fonctionnement, le mieux pour vous est encore de faire la preuve de votre autonomie et de votre capacité d'adaptation, deux qualités	Compte rendu des fiches d'avril

post_id	post_text	post_title
	valorisées dans ces métiers. Comme convenu, on se retrouve fin mai. D'ici là bonne continuation à tous ! **Rappel !!!:** il vous reste deux missions à remplir : me remettre votre **dernière fiche de stage** (attention au retardataires habituels !) ainsi que votre **rapport d'étonnement final** pour **le 30 mai** et ce quelle que soit votre date de fin de stage. Cordialement, Annelise MATHIEU P.S : **Si vous souhaitez en savoir plus sur le contenu du rapport et le calendrier, reportez-vous à l'agenda ainsi qu'au document Word prévu à cet effet.**	
129	bonjour, Pour l'instant, toutes les indications sont dans l'agenda où tu trouveras ce que l'on attend de toi dans le document word attaché... Bon courage, mélanie	re: Rapport d'étonnement final : un exemple ?
130	Bonjour, Je ne pensais pas être un handicapé mais apparament si. Je n'arrive pas à trouver la fiche de commentaire sur nos rapports d'étonnement. Alors si qq1 à la bonté de me décrire très strictement le chemin ou encore de m'envoyé la fiche je sderai vraiment ravie. Bonne journée	Les fiches de notes sur nos rapport d'étonnement
131	Bonjour Madame Mathieu, C'était juste pour vous dire que tout est rentré dans l'ordre. Pas de souci majeur merci	

ANNEXE J

PROJET RIAM : FICHE SIGNALÉTIQUE

FICHE SIGNALETIQUE

I- IDENTIFICATION

Décision n° 04C49 **Montant** : 80 075 Euros
Date de notification : 10 mai 2004 **Durée** :27 mois
Prolongation éventuelle : 5 mois
Bénéficiaire : Université Aix Marseille I (De Provence)
Objet de la décision : Convention n° 03.2.93.0266 – Projet RIAM « Kid@ville »

Mots clés : Jeux de simulation / Mondes virtuels / Situations d'apprentissage / Savoir-être / Enseignement Primaire

Nom du responsable scientifique : Mme Jeanne Mallet, Professeur des Universités
Nom du laboratoire : UMR ADEF
Adresse : Université AIX MARSEILLE I (De Provence)
3 place Victor Hugo
13331 Marseille

II- CONFIDENTIALITE

NON

III- RESUME SIGNALETIQUE

La présente recherche se propose d'étudier le degré d'impact du jeu éducatif de simulation civique Kid@ville sur les pratiques éducatives dans l'enseignement primaire. Il s'agit également de dépister des *indices de transférabilité* des apprentissages entre le monde réel et le monde virtuel concernant l'acquisition d'un comportement civique, donc d'un savoir être.

Les résultats collectés auprès de 84 enfants confortent la dimension métaphorique du monde virtuel. Il constitue un nouvel espace-temps pédagogique à la source de défis cognitifs et sensoriels de part son exploration et la motivation intrinsèque qu'il crée. L'enfant s' identifie partiellement à son avatar par le biais du langage et des émotions. Mais le projet favorise surtout de nouvelles activités pédagogiques *en classe* qui permet aux enseignants de diversifier leurs approches d'enseignement en matière d'éducation civique.

Le projet kid@ville vise ainsi le développement de compétences disciplinaires (informatique, français) et transversales (travail de groupe, entraide) dans les situations de classe plus qu'un transfert observable de *savoir-être* en 3D actualisable dans la réalité. Selon la perception des enfants, cependant, 74% pensent avoir appris à aider les gens et 57% à sauver des vies. Une prise de conscience des valeurs collectives se serait alors produite car Kid@ville est, selon leur vocabulaire, un jeu *« intelligent , qui nous explique la vraie vie »*.

IV- COMPTE RENDU

Les mondes virtuels sont composés d'espaces ayant les mêmes propriétés sociales et visuelles que la réalité, où nous pouvons donc parler, agir et exister en tant qu'individus, où les objets sont manipulables et persistants, où l'action est synchronique, où les lieux sont accessibles par exploration…On comprend ainsi le vif intérêt que suscitent les mondes virtuels et les environnements de simulation en réseaux dans une perspective éducative : ils permettraient à l'opérateur d'apprendre en situation tout en limitant les risques réels, d'être en interaction sociale avec ses pairs et d'avoir un rôle multiple : *joueur* de la simulation, *auteur* de ses actions et *créateur* de son personnage.

Mais cette immersion peut-elle contribuer au déclenchement de processus d'apprentissage chez l'apprenant ? Peut-on identifier des indices de transférabilité des apprentissages entre le monde réel et le monde virtuel qui concernent l'acquisition de savoirs, de savoir-faire *et* d'un savoir être ?

Pour élucider ce point, nous avons étudié, à la lumière de la psychologie cognitive (Piaget), de la Cognition virtuelle (Grumbach) et des théories de l'Apprendre[1] l'influence du jeu de simulation civique en trois dimensions Kid@ville sur les apprentissages pour des élèves de primaire. Le jeu se fonde sur des « mondes persistants », c'est à dire qu'il s'apparente à un jeu de rôle en ligne multi-joueurs, et la simulation est de type convergente (reproduction fidèle de la réalité).

La recherche porte sur les deux phases de réalisation du jeu : la construction de scénarios dans le cadre de la tâche des « enfants producteurs » *en classe* puis sur l'identification d'indice de compréhension sur les situations d'apprentissage dans un « simulateur ludique de vie sociale » *en 3D*.

Trois mesures d'impact sur les pratiques éducatives ont été étudiées :

- les compétences disciplinaires, transversales et les apprentissages spontanés que les « enfants producteurs » ont développé en classe
- l'attitude des « enfants citoyens » devant le jeu en 3D et leur degré d'identification avec leur avatar
- le regard des élèves et des enseignants sur le projet (faits marquants, motivation)

Privilégiant la recherche appliquée et l'approche systémique, notre méthodologie s'apparente à celle d'une recherche-action aux outils d'évaluation multidimensionnels (pré/post test et auto-évaluations du portfolio pour les compétences développées, observations participantes filmées pour l'attitude face au jeu, des questionnaires de satisfaction et entretiens semi-directifs pour le regard des élèves et des enseignants). L'échantillon représentatif est composé de 84 enfants, d'une moyenne d'âge de 9 ans répartis géographiquement dans les villes suivantes :1 classe à Antibes, 1 classe à Cannes et 2 classes à Lyon.

Les résultats obtenus laissent apparaître les indices suivants :

Suite aux situations pédagogiques en classe,

- **un développement des compétences disciplinaires : en informatique**, on passe de 8 réponses 'je peux l'expliquer' au pré test à 45 réponses en post test concernant la maîtrise des bases du multimédia. Tous les enseignants perçoivent cependant que la plus grande richesse

[1] Les socio-constructivistes comme Wallon, Vygotski, Bruner ou Mead intègrent la place du jeu dans la construction sociale du sujet.

du jeu se situerai dans la verbalisation du **français**, et donc dans le passage de l'oral à l'écrit. Les apprentissages spontanés sont le français mais aussi les thèmes des productions (ici le patrimoine de leur ville).

- **un développement des compétences transversales de type cognitif et socio-affectif** la méthodologie et la richesse de travailler en équipe sur une tâche commune (spontanément cité par 27% des élèves). L'entraide a fortement été sollicitée lors du jeu en 3D.

Suite au jeu de simulation civique,

- **une forte motivation pour jouer à la simulation en 3D :** 80 % des élèves préfèrent le jeu, 20% préfèrent les phases de réflexion en classe et utiliser les logiciels 2D.

- Dans le jeu, ils ont particulièrement préféré les **situations d'actions et le suspense (cité par 72% des répondants**) et le fait d'être libre de toute contrainte (« faire ce qu'on veut » cité par 64% des répondants). Etre acteur, autonome et entreprenant, a été le plus signifiant pour les enfants interrogés. 75% des élèves préfèrent d'ailleurs explorer d'autres villes ou régions que la leur.

- Selon leur perception, **les enfants pensent avoir appris de nouvelles choses, comme « aider les gens (74% des répondants) et sauver des vies (57 %) ».** Ensuite avoir acquis des connaissances sur les villes (24%) et la pollution (36%).

- **Ils perçoivent ainsi tous le caractère *éducatif* du jeu** : « il nous explique la vraie vie » 68 % des répondants, « il no us apprend des choses » (42%), « il est plus intelligent » (39%), « c'est comme un petit dictionnaire d'idées » (12%).

- Nous avons observé un **transfert fréquent entre l'enfant et son avatar** exprimé par le langage (l'enfant parle de son avatar à la première personne) et les émotions (l'avatar est surpris par le danger, l'enfant sursaute).

- Nous avons observé différents comportements selon l'état psychique des enfants , notamment lors de la phase d'exploration du jeu : des enfants décrits par l'enseignant « difficile, à tendance agressive » commencent le jeu par une phase de défoulement (verbalisation agressive, et volonté de l'avatar d' « embêter le policier ») dans les 10 premières minutes du jeu.

Concernant les hypothèses de départ, le retour est le suivant : l'hypothèse H1 est validée. En effet, le jeu éducatif Kid@ville crée un espace pédagogique qui favorise les apprentissages car les élèves sont à la fois *auteurs* (productions 2D), *créateurs* (situations citoyennes) et *joueurs* (dans la réalité virtuelle).
Les élèves « auteurs/réalisateurs » et les « créateurs » vont développer des compétences disciplinaires (informatique, histoire) *et* transversales dans l'atelier en classe, tandis que les élèves « citoyens » en 3D ont utilisé des facultés cognitives, psychomotrices et affectives dans la réalité virtuelle pour résoudre la mission et se balader dans la ville en 3D.

En revanche, l'hypothèse H2 semble partiellement vérifiée. L'évaluation de l'apprentissage d'un comportement citoyen et de son taux de transfert dans la réalité est une interrogation à laquelle nous ne pouvons pas répondre n'ayant pas de preuves tangibles de ce phénomène suite à notre expérience. Par contre, une identification partielle entre l'enfant et l'avatar s'est produite au niveau du langage et des émotions.

Pour conclure, il semble important de revenir sur le caractère holistique du projet kid@ville car son originalité consiste en la **création d'un nouvel *espace* pédagogique multidimensionnel** centré autour

de la classe (visites extérieures, débat en classe, jeu en salle informatique) dont l'enseignant est le garant et l'accompagnateur privilégié. L'espace est ici définie au sens de Cornette (2000, p.4), c'est à dire *« le lieu symbolique où l'autre peut se déployer et se construire, un lieu ouvrant à une élaboration de soi, un lieu de développement d'outils de compréhension du monde et par conséquent de soi dans le monde »*. Mais cet espace peut rapidement devenir chaotique, et il est nécessaire pour Karobas d'accompagner ce projet tant sur le plan informatique que pédagogique dans les écoles souhaitant adopter le jeu lors de classe d'éducation civique.

FICHE BIBLIOGRAPHIQUE

Numéro de la décision d'aide : 04C49

Objet de la décision : Convention n° 03.2.93.0266 – Projet RIAM « Kid@ville »

Auteurs : Ciussi-Bos Mélanie, Kolli Kamel

Titre :

Étude de l'impact d'un jeu éducatif de simulation civique sur les pratiques éducatives dans l'enseignement primaire

Kid@ville, vers un nouvel espace-temps pédagogique

Organisme bénéficiaire: Université Aix Marseille I (De Provence)

Date de rédaction du compte rendu de fin de recherche : 17 Juin 2005

Résumé :

Cette thèse vise à éclairer les conditions et les processus à l'œuvre dans l'actualisation d'un réseau d'apprenants en une communauté virtuelle, et ceci dans un dispositif de formation initiale. La thèse expose tout d'abord les enjeux-idéaux du lien social médiatisé par le lien technologique dans un campus virtuel. Puis elle présente le cadre conceptuel des processus d'apprentissage sociaux mais également individuels pour *Faire œuvre* dans les communautés. Elle précise la méthodologie adoptée (l'approche ethnologique), décrit les facteurs d'émergence des communautés d'apprenants observés, et porte un regard critique sur le dispositif et les méthodes d'évaluation des rites d'interaction en ligne. Elle pose également le paradoxe du rôle de l'enseignant, organisateur d'un cadre formatif au sein de phénomènes communautaires, souvent informels et auto-organisés.

Mots-clés :

Communautés d'apprenants, Campus virtuel, Dissonance dispositive, Topologie

---

Abstract :

This thesis aims to explore the conditions and processes at work in an (emerging) network of pre-professional learners in a virtual community. The virtual setting is a learning platform within a higher education establishment. The thesis firstly deals with the real life challenges which lie behind the (often) idealised image of social links as they emerge through the medium of technology. It then presents the conceptual framework of processes at work in these online emerging social structures : these processes may operate at both collective and individual levels. The methodological approach is specified (ethnological approach), factors contributing to the emergence of learning communities are described, and a critical evaluation is proposed of methods of evaluation and the teacher's role in this learning situation, where the latter is both organiser and evaluator of community phenomena which are often informal and self organising.

Keywords :

Learning communities, Virtual campus, Computer mediated social bonds, Topology

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES