



HAL
open science

La présence en e-learning : modèle théorique et perspectives pour la recherche

Annie Jézégou

► **To cite this version:**

Annie Jézégou. La présence en e-learning : modèle théorique et perspectives pour la recherche. Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance, 2012, 26 (1), pp.1-18. edutice-00733742v1

HAL Id: edutice-00733742

<https://edutice.hal.science/edutice-00733742v1>

Submitted on 19 Sep 2012 (v1), last revised 20 Jun 2018 (v2)

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

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

Page Header

 [AU Press](#)

ISSN 1916-6818 (Online)

0830-0445 (Print)

[Open Journal Systems](#)

[Journal Help](#)

User

Username

Password

Remember me

Language

English

Current Issue  [Atom logo](#)

 [RSS2 logo](#)

 [RSS1 logo](#)

Journal Content Search

All

Browse

- [By Issue](#)
- [By Author](#)
- [By Title](#)

Font Size

Information

- [For Readers](#)
- [For Authors](#)
- [For Librarians](#)

- [Home](#)
- [About](#)
- [Log In](#)
- [Register](#)
- [Search](#)
- [Current](#)
- [Archives](#)
- [Announcements](#)
- [Thesis Abstracts](#)
- [Editorial Team](#)
- [Twitter](#)

[Home](#) > [Vol 26, No 1 \(2012\)](#) > [Jézégou](#)

La présence en *e-learning* : modèle théorique et perspectives pour la recherche

Annie Jézégou

VOL. 26, No. 1

Résumé

L'auteure de cet article propose un modèle de la présence en *e-learning*. Ce modèle comporte quelques similitudes avec le modèle de *community of inquiry* en *e-learning* (Garrison et Anderson, 2003) mais également des différences importantes. En effet, il aborde la notion de présence sous un autre angle, la caractérise et la décline différemment. L'auteure précise tout d'abord les référents épistémologiques du modèle proposé. Ensuite, elle décrit les processus interactionnels à l'œuvre dans chacune des trois dimensions du modèle : la présence socio-cognitive (1), la présence socio-affective (2) et la présence pédagogique (3). Elle propose également une représentation schématique de ce modèle. Puis, elle montre la manière dont ses trois dimensions peuvent s'articuler et formule les principales hypothèses qui résultent de ces articulations. Pour terminer, l'auteure précise notamment que ce modèle doit être soumis à l'épreuve de réflexions théoriques et de travaux empiriques afin de confirmer sa pertinence, déterminer ses forces et lui apporter, si nécessaire, des axes d'amélioration.

Abstract

The author of this article proposes a model of presence in e-learning. This model has some similarities with but also some important distinctions from the model of community of inquiry in e-learning (Garrison & Anderson, 2003). It addresses the notion of presence from a different angle, characterizes and specifies it differently. The author outlines the epistemological referents of the model proposed. Then, she describes the interaction processes at work in each of the three dimensions of the model: socio-cognitive presence (1), socio-affective presence (2) and pedagogical presence (3). She also provides a schematic representation of this model. Then, she shows how its three dimensions can be related to each another and presents the main hypotheses that result from these relations. In conclusion, the author outlines that theoretical and empirical research is needed to confirm the relevance of the model proposed, to identify its strengths and to suggest axes for improvement.

Introduction

Dans un précédent article (Jézégou, 2010a), nous avons présenté une analyse critique et constructive du modèle de *community of inquiry*¹ en *e-learning* (Garrison et Anderson, 2003; Garrison, Anderson et Archer, 2010; Garrison et Arbaugh, 2007). Elle montrait les forces et les fragilités de ce modèle. Ainsi, une de ses principales forces est, selon nous, d'avoir ouvert une voie heuristiquement stimulante pour la recherche sur le *e-learning*. En effet, il met en exergue la notion de présence en *e-learning*, tout en la déclinant en trois dimensions : la présence cognitive (1), la présence sociale (2) et la présence éducative (3).

La fragilité de ce modèle porte principalement sur l'hypothèse selon laquelle la présence favorise les apprentissages en « profondeur ». Ainsi, Roulke et Kanuka (2009) ont montré que les recherches empiriques menées depuis près de dix ans sur ce modèle rencontrent des difficultés pour vérifier cette hypothèse. Ces difficultés tiennent, selon nous, au fait que les auteurs du modèle n'explicitent pas suffisamment les cadres épistémologiques auxquels ils se réfèrent (Jézégou, 2010a), c'est-à-dire la philosophie du pragmatisme et le socio-constructivisme.

Nous avons tenté de répondre à l'appel de Rourke et de Kanuka (2009) sur la nécessité de mener des recherches substantielles afin de consolider le modèle de *community of inquiry* en *e-learning* (Jézégou, 2010a). Ainsi, nous avons proposé quelques pistes théoriques permettant d'étayer l'hypothèse émise par ce modèle quant à l'influence exercée par la présence, telle qu'elle est définie par Garrison et Anderson (2003), sur les apprentissages. Toutefois, nous n'avons pas poursuivi ce chantier. En effet, nous avons décidé d'emprunter une voie différente en nous écartant de ce modèle pour engager un travail de modélisation de la présence en *e-learning* (Jézégou, 2010c). Ce travail aborde la notion de présence en *e-learning* sous un autre angle, la caractérise et la décline différemment.

Un premier jalon de cette modélisation a été publié en 2010 dans une revue scientifique française (Jézégou, 2010c). Le travail à l'origine de cet article en est le prolongement : la modélisation que nous proposons ici est davantage aboutie, affinée et formalisée.

Ainsi, dans cet article, nous présentons les aspects essentiels de ce modèle de la présence en *e-learning*, notamment ses référents épistémologiques et les processus constituant ses trois principales dimensions, c'est-à-dire la présence socio-cognitive (1), la présence socio-affective (2) et la présence pédagogique (3). Nous livrons une représentation schématique du modèle. Nous montrons la manière dont ses trois dimensions peuvent s'articuler. Nous étayons d'un point de vue théorique la proposition centrale du modèle ainsi que les principales hypothèses qui résultent du travail de modélisation. Nous ouvrons des perspectives de développement de ce modèle, notamment en construisant un instrument d'évaluation du degré de présence en *e-learning*, tout en soulignant la nécessité de soumettre le modèle proposé à des recherches empiriques.

1. Les deux fondements épistémologiques du modèle : la perspective transactionnelle de l'action et la théorie du conflit socio-cognitif

Le modèle que nous proposons défend le principe selon lequel, en *e-learning*, certaines formes d'interactions sociales véhiculées par le langage verbal entre des apprenants, engagés dans une démarche de collaboration à distance, mais aussi entre le formateur et ces apprenants, permettent de créer une présence au sein de l'espace numérique de communication. Cette présence favorise à son tour l'émergence et le développement d'une communauté d'apprentissage en ligne et par conséquent, la construction individuelle et collective de connaissances (Jézégou, 2010c).

Ce modèle porte uniquement sur des formes d'interactions sociales qui s'inscrivent dans un contexte de communication verbale soutenue par des outils Web synchrones² ou asynchrones³ sans que le langage du corps soit perceptible par les interlocuteurs distants.

Le modèle de *community of inquiry* en *e-learning* renvoie également à ce contexte spécifique et défend aussi ce principe. Toutefois, les ancrages épistémologiques de ces deux modèles sont en partie différents. En effet, le modèle de la présence en *e-learning* est également affilié à la philosophie du pragmatisme fondée aux États-Unis par James, Pierce et Dewey, mais il s'ancre plus spécifiquement dans la perspective transactionnelle de l'action développée par Dewey et Bentley (1949). De plus, ce modèle est, a contrario du modèle de *community of inquiry*, affilié au courant du socio-constructivisme mis en avant par les travaux francophones européens de la psychologie sociale du développement cognitif (Bourgeois et Nizet, 1997; Darnon, Butera et Mugny, 2008; Doise et Mugny, 1981; Monteil, 1987; Perret-Clermont, 1979; Perret-Clermont et Nicolet, 2002). La théorie du conflit socio-cognitif est, depuis le début des années 1980, centrale dans ce courant. Le modèle proposé est également ancré dans cette théorie.

De notre point de vue (Jézégou, 2010c), la perspective transactionnelle de l'action et la théorie du conflit socio-cognitif se rejoignent pour soutenir une conception spécifique de la collaboration, celle qualifiée par Damon et Phelps (1989) de « contradictoire ». Une telle conception se situe au cœur du modèle de la présence en *e-learning*.

1.1. Deux référents privilégiant la conception de la collaboration « contradictoire »

Au sens large, la collaboration se caractérise par l'égalité des statuts des membres d'un groupe, leur participation aux interactions sociales et par le fait qu'ils mènent conjointement des activités définies ensemble pour résoudre un problème partagé (Daele et Charlier, 2006; Dillenbourg, Poirier et Carles, 2003; Henri et Lundgren-Cayrol, 2003; Jézégou, 2010a).

D'une manière plus spécifique, la conception de la collaboration « contradictoire » insiste sur le rôle positif joué par l'expression des divergences et la confrontation des points de vue dans les apprentissages (Baudrit, 2008; Damon et Phelps, 1989). Cette conception est défendue par la théorie du conflit socio-cognitif. Il existe une autre conception de la collaboration : la collaboration qualifiée par Damon et Phelps (1989) de « constructive ». Cette conception est davantage soutenue par le courant socio-constructiviste de la psychologie culturelle, notamment amené par des chercheurs anglophones tels que Brown, Campione et Gardner (1995). Ce courant souligne que c'est essentiellement par le dialogue entre les membres du groupe, par le partage de leurs savoirs et par la coordination de leurs actions que ces derniers parviennent à résoudre un problème partagé et à construire de nouvelles connaissances.

Le premier référent épistémologique du modèle proposé, c'est-à-dire la perspective transactionnelle de l'action (Dewey et Bentley, 1949), insiste tout d'abord sur le fait que la collaboration est le principal moteur qui permet à un groupe de personnes de se constituer en communauté d'enquête (*community of inquiry*) afin de résoudre de façon commune et conjointe une situation problématique. Il peut s'agir ici de lever un doute sur un sujet donné, de réagir à un événement inattendu, d'apporter une réponse à un problème ou encore de mener à bien un projet. Ensuite, cette perspective transactionnelle met l'accent sur les dimensions communicationnelles de l'action et sur les processus permettant de générer une solution créative face à une situation problématique. Ainsi, selon Dewey (1938), la pratique d'enquête (*practical inquiry*) est la meilleure façon de clarifier une telle situation, de la résoudre et de justifier des solutions apportées. L'enquête peut être assimilée à une démarche scientifique dont les résultats sont conçus de manière « expérimentale », comme des hypothèses révisables à la lumière de l'expérience et de la délibération (Deledalle, 1998; Favre, 2006; Jézégou, 2010a). Elle mobilise des transactions entre les acteurs ou les « enquêteurs » afin de résoudre cette situation problématique. Les transactions sont des interactions sociales de confrontation et de croisement de points de vue, d'ajustement mutuel, de négociation et de délibération. Enfin, de telles transactions génèrent une activité intellectuelle complexe dont un des effets est de construire des savoirs (Dewey et Bentley, 1949).

Ici, l'approche socio-constructiviste portée par la psychologie sociale du développement cognitif (Bourgeois et Nizet, 1997; Darnon, Butera et Mugny, 2008; Doise et Mugny, 1981; Monteil, 1987; Perret-Clermont, 1979; Perret-Clermont et Nicolet, 2002) apporte un éclairage important sur les effets de la collaboration contradictoire sur la construction individuelle et collective de connaissances. Cet éclairage est plus spécifiquement issu des travaux mobilisant la théorie du conflit socio-cognitif.

1.2. Les effets de la collaboration contradictoire sur les apprentissages

L'approche socio-constructiviste portée par la psychologie sociale du développement cognitif défend la position selon laquelle c'est par cette forme de collaboration avec les autres qu'une personne apprend. Selon cette approche, la collaboration contradictoire repose sur des interactions sociales de confrontation, d'échange, de mise en commun et de négociation, qui provoquent chez la personne des remises en question et stimulent de nouveaux apprentissages dans le cadre de la réalisation d'une activité collective. La théorie du conflit socio-cognitif montre plus particulièrement le rôle joué ici par la confrontation de points de vue divergents dans le développement cognitif (Darnon, Butera et Mugny, 2008; Monteil, 1987; Perret-Clermont, 1979; Perret-Clermont et Nicolet, 2002). Elle précise qu'il faut qu'il y ait désaccord entre les points de vue (conflit) et que ce désaccord soit dépassé pour aboutir à une nouvelle réponse qui sera commune. Ici, aucun des points de vue ne doit être imposé ou écarté. Ils doivent tous servir à la résolution du problème. Lors de cette confrontation, un premier déséquilibre interindividuel apparaît au sein du groupe puisque chaque personne du groupe doit faire face à des points de vue divergents. Elle prend ainsi conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres. Elle se rend compte que sa position n'est pas nécessairement la seule possible. Cette décentration cognitive provoque chez elle un deuxième déséquilibre de nature intra-individuelle : elle est amenée à

reconsidérer, en même temps, ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir. On parle alors de progrès cognitif si la résolution du conflit généré par ce double déséquilibre lui a permis d'acquérir ou de développer de nouvelles compétences cognitives et sociales. Ainsi, cette théorie permet d'expliquer, en partie, les effets de la collaboration contradictoire sur la construction individuelle de connaissances. En partie, car cette conception de la collaboration ne s'appuie pas uniquement sur la confrontation de points de vue divergents (conflits), mais également sur d'autres formes de transactions, telles que l'ajustement mutuel, la négociation ou encore la délibération (Baudrit, 2008; Damon et Phelps, 1989).

De plus, la théorie du conflit socio-cognitif et la perspective transactionnelle de l'action tendent à se rejoindre pour dire que la collaboration contradictoire favorise l'apprentissage au niveau du groupe. Le groupe construit ainsi une expérience collective qui lui permet d'atteindre un but : celui de résoudre une situation problématique. Cette expérience oblige le groupe à définir les modalités et le fonctionnement de la collaboration et à adopter une méthode de résolution de problème, telle que la pratique d'enquête. Elle l'amène également à mettre à l'épreuve les résultats issus de cette démarche et à les évaluer. Une telle démarche est par essence formative. En effet, elle invite le groupe à réaliser des bilans intermédiaires, à mettre en place des processus de régulation des activités à mener, à construire une production collective. Elle l'invite également à effectuer un retour sur l'expérience vécue, à en extraire des éléments de satisfaction collective mais aussi les exigences et les contraintes.

Ainsi, ces deux référents épistémologiques soutiennent ensemble la conception selon laquelle les interactions sociales de conflit, de négociation et de délibération – en d'autres termes les transactions entre les membres d'un groupe pour résoudre de façon commune et conjointe une situation problématique – jouent un rôle essentiel dans la construction individuelle et collective de connaissances.

C'est en nous appuyant sur cette position commune que nous avons étayé d'un point de vue théorique et modélisé les trois dimensions qui structurent le modèle de la présence en e-learning, c'est-à-dire la présence socio-cognitive (1), la présence socio-affective (2) et la présence pédagogique (3).

2. Le modèle de la présence en *e-learning* : dimensions, proposition centrale et hypothèses

Comme nous l'avons souligné précédemment, le modèle que nous proposons adopte le principe de départ selon lequel certaines formes d'interactions sociales, véhiculées par le langage verbal, entre des apprenants engagés dans une démarche de collaboration à distance, mais aussi entre le formateur et ces apprenants, permettent de créer une présence au sein de l'espace numérique de communication. Cette présence favorise à son tour l'émergence et le développement d'une communauté d'apprentissage en ligne et par conséquent, la construction individuelle et collective de connaissances (Jézégou, 2010c).

Mais ce principe ne dit rien sur les processus constituant la présence en *e-learning*. Tout au moins, il précise que ces processus renvoient à certaines formes d'interactions sociales. Afin de caractériser ces processus, nous avons appliqué deux aspects fondamentaux du travail de modélisation dynamique d'un phénomène (Bressoux, 2008; Le Cardinal et Guyonnet, 2006; Passeron, 2000). Le premier est que tout phénomène comporte des éléments entrants sur lesquels il est possible d'agir afin d'obtenir des éléments sortants. Le second principe est que le travail de modélisation dynamique porte uniquement sur des situations où les éléments entrants et les éléments sortants sont connus. Dès lors, le travail de modélisation consiste à décrire les processus constituant le phénomène. La modélisation ne doit pas être confondue avec la simulation (éléments entrants et phénomène connus) ou à la commande (phénomène et éléments sortants connus).

Concernant le phénomène de la présence en *e-learning*, tel qu'il est appréhendé dans le modèle proposé, les deux éléments entrants connus sont d'une part, un groupe d'apprenants ayant à résoudre en *e-learning* une situation problématique et d'autre part, un formateur d'un module ou d'un cours en *e-learning*. L'élément sortant connu est une communauté d'apprentissage en ligne.

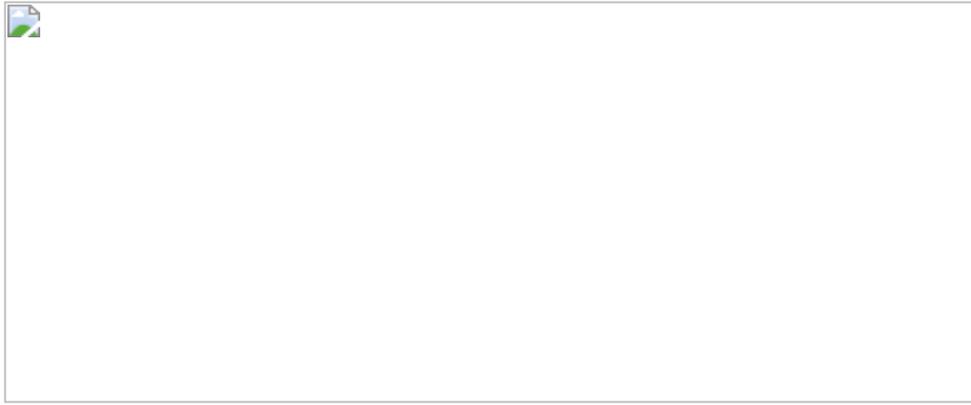


Figure 1: Les deux éléments entrants, le phénomène de la présence en e-learning et l'élément sortant

Dans les sections suivantes, nous décrivons les processus interactionnels constituant chacune des trois dimensions du modèle de la présence en *e-learning*, avant de proposer une représentation schématique du modèle. Nous livrons également une présentation tridimensionnelle du modèle pour signifier que lorsque la présence liée à chacune de ces trois dimensions augmente, alors la présence globale augmente également. De plus, nous étayons, d'un point de vue théorique, la proposition selon laquelle un niveau élevé de présence favorise l'émergence et le développement d'une communauté d'apprentissage en ligne et par conséquent, la construction individuelle et collective de connaissances. Nous posons également les principales hypothèses qui résultent de ce travail de modélisation. Nous décrivons aussi les aspects essentiels d'un instrument d'évaluation de la présence que nous projetons de construire afin d'outiller les recherches empiriques visant à tester ses hypothèses.

2.1. La présence socio-cognitive

La présence socio-cognitive⁴ en *e-learning* résulte, selon nous, des transactions existantes entre les apprenants lorsque que ces derniers, bien qu'éloignés géographiquement, se regroupent pour résoudre une situation problématique en collaborant ensemble à distance par des outils Web de communication verbale synchrones ou asynchrones (Jézégou, 2010c). Ce regroupement peut être spontané ou incité par le formateur. Les transactions entre les apprenants du groupe se manifestent dans les activités menées conjointement et de façon commune lors de la pratique d'enquête. Cette pratique d'enquête se déroule en quatre étapes distinctes (Dewey, 1938) : la définition du problème (1), la détermination d'une hypothèse de résolution du problème (2), l'expérimentation de cette hypothèse (3), la conclusion (4). Ainsi, la pratique d'enquête trouve son origine dans une situation « indéterminée », c'est-à-dire confuse, inattendue ou encore inédite. Elle débute par un travail de définition du problème posé par cette situation. Il s'agit d'observer et d'analyser la situation, d'en extraire et de délimiter le problème. Il s'agit aussi d'en saisir le caractère spécifique ou encore de mettre en évidence les causes de ce problème. La seconde étape de la pratique d'enquête consiste à formuler des hypothèses d'actions pour résoudre le problème. Puis, en comparant ces hypothèses, l'objectif est de déterminer celle qui peut aboutir à la solution la plus satisfaisante au problème posé, tout en tenant compte de la situation dans lequel il s'inscrit. La troisième étape est l'expérimentation de l'hypothèse retenue. Il s'agit de mettre cette hypothèse à l'épreuve du terrain et de vérifier si elle offre une solution pour résoudre efficacement la situation problématique. Enfin, la quatrième et dernière étape est la conclusion. Elle vise à évaluer les conséquences pratiques de l'expérimentation ou les résultats obtenus, à mener une analyse critique sur les trois étapes antérieures de l'enquête. Elle consiste aussi à redéfinir la situation ou encore à communiquer de façon commune et transparente sur l'enquête réalisée.

Lorsque des apprenants sont réunis pour résoudre une situation problématique, chacune des quatre phases de la pratique d'enquête nécessite des transactions entre ces apprenants (Dewey et Bentley, 1949); c'est-à-dire exprimer leurs divergences, confronter leurs points de vue, s'ajuster mutuellement, négocier et délibérer entre eux pour définir le problème, formuler des hypothèses de résolution et en choisir une, l'expérimenter et conclure sur les résultats de cette expérimentation. De telles transactions montrent qu'ils sont engagés dans une démarche de collaboration contradictoire. Dans un contexte de *e-learning*, elles génèrent, malgré l'éloignement géographique des apprenants, une présence socio-cognitive au sein de l'espace numérique de communication.

Au regard de l'ensemble de ces éléments, nous caractérisons la présence socio-cognitive de la manière suivante : la présence socio-cognitive en *e-learning* résulte des transactions existantes entre les apprenants qui, éloignés géographiquement, ont à résoudre de façon conjointe et commune une situation problématique. Les transactions sont des interactions sociales de confrontation de points de vue, d'ajustement mutuel, de négociation et de délibération qui témoignent d'une collaboration à distance entre les apprenants au sein d'un espace numérique de communication. Cette présence socio-cognitive contribue à favoriser le développement d'une communauté d'apprentissage en ligne.

Les processus constituant la présence socio-cognitive en *e-learning* peuvent être formalisés ainsi :

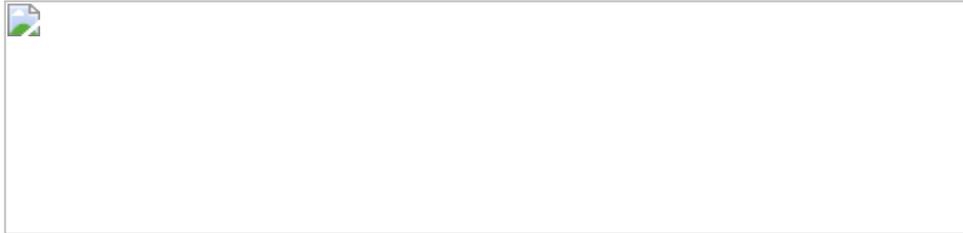


Figure 2: Modélisation de la présence socio-cognitive en e-learning

Une telle présence socio-cognitive a, selon nous, d'autant plus d'impact sur les apprentissages qu'elle résulte de transactions véhiculées par la communication verbale asynchrone. Nous rejoignons ici Garrison et Anderson (2003) ainsi que Henri et Lundgren-Cayrol (2003) pour dire que l'asynchronisme lors d'une situation de collaboration à distance offre de nombreux avantages par rapport au caractère éphémère de la communication en temps réel. Outre le fait que la communication en différé peut être mise en mémoire et donc être consultable à tout moment par les apprenants, l'asynchronisme présente un avantage fondamental pour les apprentissages : celui de créer des conditions temporelles favorables à la réflexivité. En effet, l'asynchronisme lors de situations de collaboration à distance donne la possibilité à chacun des apprenants du groupe d'identifier, de clarifier, d'ordonner préalablement ses connaissances et de les expliciter par écrit afin de les rendre accessibles aux autres. De plus, il lui donne du temps pour se décentrer d'un point de vue cognitif, c'est-à-dire prendre conscience que sa position et ses raisonnements ne sont pas les seuls possibles, reconsidérer ses propres représentations et schèmes d'action pour construire de nouvelles connaissances. Par conséquent, la latitude temporelle ainsi offerte dans la mise en œuvre de l'ensemble de ces processus réflexifs constitue un levier fondamental pour des apprentissages à distance réussis (Garrison et Anderson, 2003; Henri et Lundgren-Cayrol, 2003).

2.2. La présence socio-affective

La perspective transactionnelle de l'action souligne l'importance du climat socio-affectif dans lequel se déroulent les transactions lors de la pratique d'enquête (Dewey et Bentley, 1949). Elle insiste plus spécifiquement sur le respect mutuel nécessaire à la confrontation des divers points de vue, à la négociation et à la délibération pour concevoir et mener cette démarche de résolution d'une situation problématique.

Elle rejoint également la théorie du conflit socio-cognitif lorsque cette dernière souligne que la décentration cognitive est facilitée lorsque les apprenants perçoivent la confrontation comme constructive pour eux-mêmes et pour les autres, tandis qu'elle est difficile lorsqu'ils vivent leurs désaccords comme des attaques personnelles ou contre les autres. Ainsi, la résolution du conflit socio-cognitif est favorisée par un climat égalitaire, détendu, convivial, sympathique et bienveillant ou encore respectueux des autres, alors qu'elle est contrariée par un climat porteur de discorde et d'agressivité (Bourgeois et Nizet, 1997; Monteil, 1987). D'une manière plus spécifique, le conflit socio-cognitif est d'autant plus facile à résoudre qu'il se déroule dans un climat basé sur la symétrie de la relation sociale et l'aménité (Monteil, 1987), cela dans un contexte essentiellement basé sur la contradiction, l'ajustement mutuel ou encore la délibération et donc sur les transactions existantes entre les apprenants. Le degré de symétrie de la relation sociale est principalement lié à une différence de statut socio-professionnel, d'âge ou de degré d'expertise (Bourgeois et Nizet, 1997; Monteil, 1987). Cette différence de caractéristiques entre les partenaires de l'interaction peut être objective mais aussi subjective, donc liée à la représentation que

chacun se fait de l'autre. Une relation fortement asymétrique a tendance à enclencher une résolution sociale et non cognitive du conflit, soit par complaisance (un point de vue est retenu au profit d'un autre), soit par juxtaposition (chacun conserve son point de vue). Elle compromet alors toute possibilité d'apprentissage. Ainsi, il importe pour les partenaires engagés dans les interactions de réduire cette asymétrie en créant un climat égalitaire pour gommer les différences perçues. Quant à l'aménité, elle renvoie aux aspects affectifs de l'interaction sociale entre pairs (Monteil, 1987). Être attentif à l'autre, exprimer un désaccord avec le point de vue d'autrui sans agressivité, être empathique à l'égard de l'autre, s'encourager mutuellement et s'entraider sont autant d'aspects, parmi d'autres, propices au développement d'une dynamique collaborative à distance (Charlier, Deschryver et Daele, 2002; Dillenbourg et al., 2003; Henri et Lundgren-Cayrol, 2003).

Au regard de l'ensemble de ces éléments, nous caractérisons la présence socio-affective de la manière suivante : la présence socio-affective en *e-learning* résulte des interactions sociales de symétrie de la relation et d'aménité existantes entre les apprenants au sein d'un espace numérique de communication. Cette présence socio-affective contribue au développement d'une communauté d'apprentissage en ligne.

□ Les processus constituant la présence socio-affective en *e-learning* peuvent être formalisés ainsi :

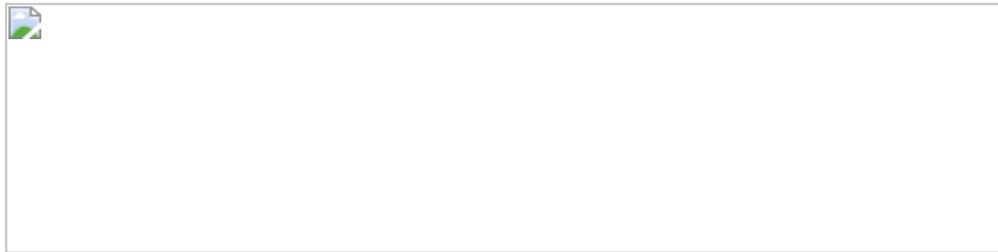


Figure 3. Modélisation de la présence socio-affective en *e-learning*

De plus, compte tenu des éléments théoriques développés précédemment, ces processus interactionnels à l'œuvre dans la présence socio-affective peuvent favoriser les transactions entre les apprenants lors de la pratique d'enquête au sein de cet espace numérique de communication. Par conséquent, elle peut soutenir la présence socio-cognitive. Mais elle peut se manifester sans pour autant que les apprenants développent entre eux de telles transactions pour résoudre de façon commune et conjointe une situation problématique en menant une pratique d'enquête. Par conséquent, nous considérons que la présence socio-affective en *e-learning* est un phénomène à part entière.

2.3. La présence pédagogique

Pour nombre d'apprenants, « collaborer à distance » n'est pas un processus naturel et automatique. De plus, « savoir collaborer » implique un apprentissage pour acquérir des habilités cognitives et méta-cognitives ainsi que des compétences sociales nécessaires à la collaboration (Bourgeois, 1999; Bourgeois et Nizet, 1997; Darnon, Butera et Mugny, 2008). Le formateur peut aider les apprenants à acquérir ces habilités et compétences en jouant un rôle de « facilitateur » à travers les interactions qu'il entretient à distance avec les apprenants.

Ici, nous rejoignons Daele (2006) ainsi que Henri et Lundgren-Cayrol (2003) pour décliner ce rôle de facilitateur en trois formes d'interventions auprès des apprenants : la coordination (1), l'animation (2) et la modération (3).

La coordination consiste pour le formateur à conseiller le groupe d'apprenants pour qu'il définisse un cadre commun de travail, organise les activités à mener tout en favorisant les échanges entre les apprenants du groupe. En même temps, dans cette fonction de coordination, il doit veiller à ne pas imposer des règles trop rigoureuses ou encore veiller à ce que le groupe ne s'impose pas lui-même des règles de fonctionnement trop rigides. Les modalités de collaboration à distance qui régissent ici les transactions entre les apprenants sont importantes pour que la résolution du conflit socio-cognitif se réalise dans de bonnes conditions. En tant qu'animateur, le formateur encourage les transactions entre les apprenants lors de chacune des étapes de la pratique d'enquête, tout en se positionnant comme personne-ressource. Il apporte ainsi un soutien, notamment lorsque le groupe vit sa première expérience de collaboration à distance et n'est pas habitué à concevoir et à mettre en œuvre une pratique d'enquête. La modération consiste pour le formateur à réguler, si besoin, la façon dont les apprenants

interagissent à distance en essayant par exemple de tempérer les jugements de valeur des uns et les réactions trop ardentes des autres. Le but de cette modération est d'éviter les tensions pour que le climat soit basé sur une symétrie de la relation sociale et sur de l'aménité.

Compte tenu de l'ensemble de ces éléments, nous définissons la présence pédagogique de la manière suivante : la présence pédagogique en *e-learning* résulte des interactions sociales de coordination, d'animation et de modération que le formateur entretient à distance avec les apprenants lorsque ces derniers, éloignés géographiquement, ont à résoudre de façon commune et conjointe une situation problématique en utilisant un espace numérique de communication. Cette présence pédagogique contribue au développement d'une communauté d'apprentissage en ligne. De plus, elle peut soutenir les transactions entre les apprenants tout en favorisant un climat socio-affectif basé sur la symétrie de la relation sociale et sur l'aménité, au sein d'un espace numérique de communication.

Les processus constituant la présence pédagogique en *e-learning* peuvent être formalisés ainsi :

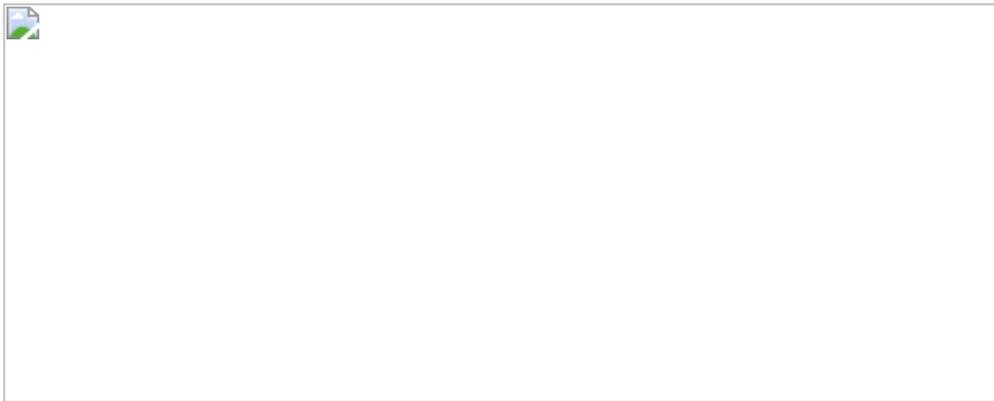


Figure 4: Modélisation de la présence pédagogique en e-learning

Comme il l'a été souligné précédemment, la présence pédagogique peut soutenir les deux autres dimensions de la présence. Toutefois, nous tenons à marquer ici un point essentiel : la présence pédagogique peut se manifester, au sein d'un espace numérique de communication, de façon indépendante. Ainsi, malgré les efforts de facilitation à la collaboration déployés par le formateur, les apprenants peuvent ne pas vraiment s'engager, pour les raisons motivationnelles ou méthodologiques, dans une pratique d'enquête, ni développer les transactions nécessaires à la résolution de la situation problématique. Ces derniers peuvent également rencontrer des difficultés ou ne pas souhaiter développer entre eux des interactions sociales basées sur la symétrie de la relation et de l'aménité, cela malgré le soutien apporté par le formateur.

Par conséquent, tout comme les deux autres dimensions, la présence pédagogique est un phénomène à part entière constitué de processus qui lui sont propres et, en l'occurrence, par des interactions sociales de coordination, d'animation et de modération du formateur avec les apprenants.

2.3. Représentations schématiques du modèle, proposition et principales hypothèses

La présence en *e-learning* est constituée des trois processus interactionnels formalisés précédemment :



Figure 5: Le modèle de la présence en e-learning

Nous proposons également une représentation tridimensionnelle de la présence en *e-learning* pour signifier que plus la présence liée à chacune des trois dimensions augmente, plus la présence globale augmente :

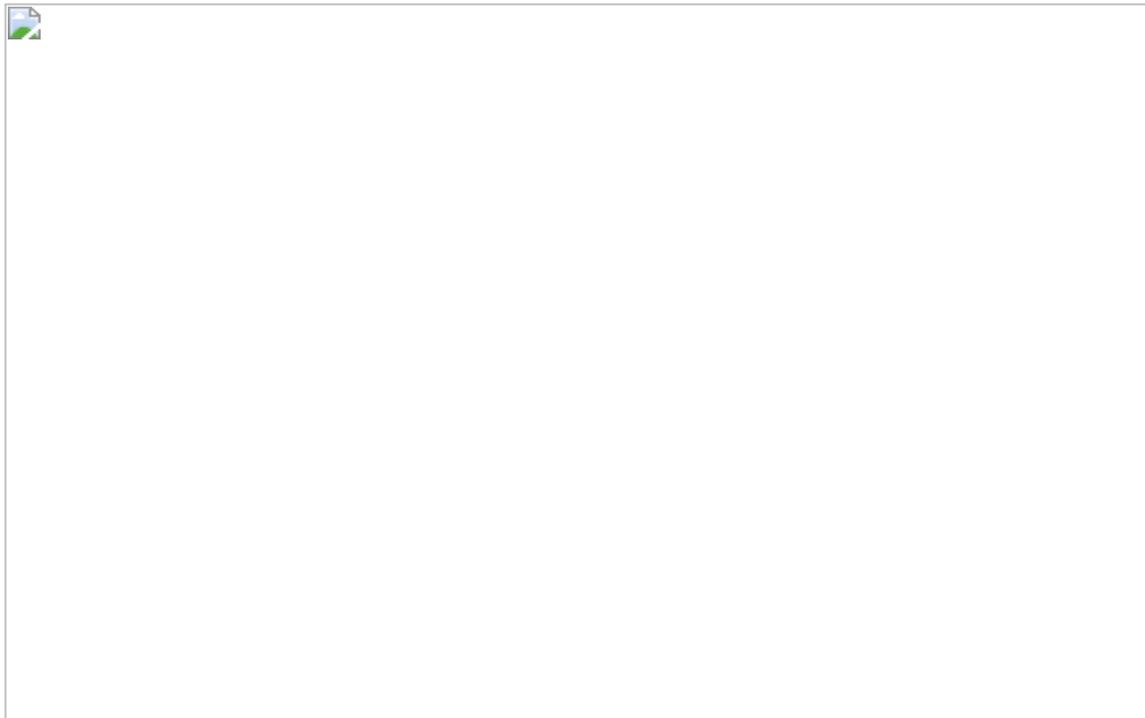


Figure 6: Représentation tridimensionnelle de la présence en e-learning

La mise en synergie des aspects théoriques du modèle étayés précédemment permet de défendre la proposition centrale selon laquelle plus la présence globale est élevée, plus elle favorise le développement d'une communauté d'apprentissage en ligne et, par conséquent, la construction individuelle et collective de connaissances.

À cette proposition et compte tenu des relations possibles entre les dimensions du modèle décrites précédemment, nous ajoutons trois hypothèses :

- lorsque la présence socio-affective augmente alors la présence socio-cognitive augmente;
- lorsque la présence pédagogique augmente alors la présence socio-affective augmente;
- lorsque la présence pédagogique augmente alors la présence socio-cognitive augmente.

Afin de contribuer à tester ces hypothèses lors de recherches empiriques, une des prochaines étapes de notre travail consistera, avec l'aide d'autres chercheurs francophones, à élaborer un instrument d'évaluation du degré de présence en *e-learning*. Cet instrument comportera une matrice d'indicateurs de présence, qui sera composée de trois sous-matrices aux frontières clairement délimitées. Chacune de ces matrices déclinera des indicateurs de présence liés respectivement aux trois dimensions de la présence. Ces indicateurs seront issus des caractéristiques spécifiques que nous avons attribuées à chacune de ces dimensions. Par conséquent, ils s'ancreront dans les fondements épistémologiques du modèle proposé. Un tel ancrage permettra notamment de garantir une validité conceptuelle et de contenu à ces indicateurs.

Concernant la présence socio-cognitive, ils indiqueront la manière dont les transactions ou les interactions sociales de confrontation de point de vue, d'ajustement mutuel, de négociation et de délibération entre les apprenants se manifestent lors de chacune des quatre étapes de la pratique d'enquête. Les indicateurs de présence socio-affective préciseront plus particulièrement les interactions sociales traduisant une symétrie de la relation et une aménité entre les apprenants. Quant aux indicateurs de présence pédagogique, ils permettront de révéler la manière dont se manifestent les interactions sociales de coordination, d'animation et de modération que le formateur entretient avec les apprenants. L'instrument proposera également un protocole d'évaluation du degré de présence de chacune de ces trois dimensions ainsi que du degré de présence globale. Le protocole livrera une méthodologie de recueil et d'analyse de données ainsi que des bases de calcul.

L'instrument devra ensuite être soumis à une série de tests en situation afin de vérifier son niveau d'objectivité ou, en d'autres termes, si son utilisation par différents chercheurs aboutit à des résultats identiques. Il s'agira également de vérifier la consistance interne de l'instrument ou, en d'autres termes, s'il existe des corrélations suffisamment élevées entre chaque indicateur, et cela par dimension.

Conclusion

Jusqu'à ce jour, nos efforts de modélisation de la présence en *e-learning* ont principalement consisté à caractériser les processus interactionnels à l'œuvre dans ses trois dimensions, à les formaliser et à articuler ces dimensions entre elles, tout en s'appuyant sur une épistémologie claire dans le cadre d'un modèle qui s'incarne en organisation.

Lors de ce travail, nous avons adopté, autant que possible, une posture créative. L'aspect créatif de cette posture tient au fait qu'il n'a pas consisté à décrire et à organiser des représentations subjectives d'un phénomène singulier. Il s'est centré sur la construction d'un modèle heuristique qui permet de décrire la présence en *e-learning*, sans pour autant prétendre à une description exhaustive de la réalité de ce phénomène. Par conséquent, il répond à une exigence de parcimonie.

Ce modèle de la présence ouvre une nouvelle perspective à la recherche sur le *e-learning*, tout en consolidant d'un point de vue théorique la proposition centrale selon laquelle la présence en *e-learning*, telle qu'elle est modélisée ici, favorise la construction individuelle et collective de connaissances. Au stade actuel de son développement, il demande à être soumis à la critique d'autres chercheurs du domaine afin qu'ils confirment ou réfutent sa pertinence, en le mettant à l'épreuve de leurs réflexions théoriques et de leurs travaux empiriques. L'instrument d'évaluation de la présence en *e-learning* que nous projetons de construire permettra notamment d'outiller les recherches empiriques visant à tester les hypothèses du modèle.

Ainsi, ce modèle ne prendra son sens qu'au prix « d'un constant va-et-vient entre modélisation et observations empiriques de la réalité, susceptible à tout moment de remettre en cause sa pertinence » (Passeron, 2000, p. 42). Par conséquent, sa capacité à rendre compte d'un phénomène aussi complexe que celui de la présence en *e-learning* ne pourra être établie que lorsque son application à de multiples terrains confirmera progressivement sa

validité. En tant qu'auteur de ce modèle, c'est le vœu que nous formulons ici, tout en acceptant la possibilité qu'il soit, à terme, remis en cause par la communauté scientifique du domaine.

FNs

1. Pour saisir la spécificité du terme *community of inquiry* et le distinguer de ses traductions françaises (*communauté d'enquête* et *communauté de recherche*), voir Jézégou, 2010a, p. 6.
2. Par exemple, le chat ou le tableau blanc.
3. Par exemple, le courriel, le forum ou le wiki.
4. Dans la publication de 2010b, nous avons qualifié cette présence de « cognitive ». Pour insister sur la dimension sociale de cette présence ainsi que sur son ancrage dans la théorie du conflit socio-cognitif, nous avons décidé de la renommer « présence socio-cognitive ».

Références

1. Baudrit, A. (2008). *L'apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode collective?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
2. Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
3. Bressoux, P. (2008). *Modélisation statistique appliquées aux sciences sociales*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
4. Brown, A., Campione, J. et Gardner, H. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques. *Revue française de pédagogie*, 11, 11-33.
5. Charlier, B., Deschryver, N. et Daele, A. (2002). Apprendre en collaborant à distance : ouvrons la boîte noire. Dans Guir, R. (dir.). *TIC et formation des enseignants*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
6. Daele, A. (2006). Animation et modération des communautés virtuelles d'enseignants. Dans Daele, A. et Charlier, B. (dir.). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches* (p. 15-26). Paris, France : L'Harmattan.
7. Deledalle, G. (1998). *La philosophie américaine*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
8. Damon, W. et Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 3(1), 9-19.
9. Darnon, C., Butera, F. et Mugny, G. (2008). *Des conflits pour apprendre*. Grenoble, France : PUG.
10. Dewey, J. (1938). *The theory of inquiry*. New York, N.Y. : Henry Holt and Company.
11. Dewey, J. et Bentley, A.F. (1949). Knowing and the known. Dans Boydston, A. (1989). *John Dewey: the Later Works. 1925-1953. Volume 16*. Carbondale, Ill. : Southern Illinois University Press.
12. Dillenbourg, P., Poirier, C. et Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme? ». Dans Taurisson, A. et Sentini, A. (dir.). *Pédagogie.net* (p. 11-48). Montréal, Canada : Montréal Presses.
13. Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris, France : Interéditions.
14. Favre, M. (2006). Qu'est-ce la problématisation? L'apport de John Dewey. Dans Favre, M. et Vellas, E. (dir.). *Situations de formation et problématisation* (p. 17-30). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
15. Garrison, D.R. et Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*. New York, N.Y. : Routledge.
16. Garrison, D.R. et Arbaugh, J.B. (2007). Researching the *community of inquiry* framework: review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10(3), 157-172.
17. Garrison, D.R., Anderson, T. et Archer, W. (2010). The first decade of the *community of inquiry* framework: a retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13, 5-9.
18. Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2003). *Apprentissage collaboratif à distance*. Sainte-Foy, Canada : Presses Universitaires du Québec.
19. Jézégou, A. (2010a). Community of inquiry en *e-learning* : à propos du modèle de Garrison et d'Anderson. *Revue de l'Éducation à Distance/Journal of Distance Education*, 24(3), 1-18. Récupéré du site de la revue : <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/652>

20. Jézégou, A. (2010b). Community of inquiry in *e-learning*: A critical analysis of Garrison and Anderson model. *Journal of Distance Education/Revue de l'Éducation à Distance*, 24(3), 12-29. Récupéré du site de la revue : <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/707>
21. Jézégou, A. (2010c). Créer de la présence à distance en *e-learning* : cadre théorique, définition et dimension clés. *Distances et Savoirs*, 8(2), 257-274.
22. Le Cardinal, G. et Guyonnet, J.F. (2006). Le modélisateur, la modélisation, le modèle dans la recherche-action en sciences humaines. *Communication et organisation*, 30, 79-98.
23. Perret-Clermont, A.N. (1979). *La construction de l'intelligence dans les interactions sociales*. Berne, Suisse : Peter Lang.
24. Perret-Clermont, A.N. et Nicolet, M. (2002). *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Paris, France : L'Harmattan.
25. Passeron, J.P. (2000). Le raisonnement sociologique. La preuve et le contexte. Dans Michaud, Y. (dir.). *Qu'est-ce que la société?* (p. 38-51). Paris, France : Odile Jacob.
26. Monteil, J. (1987). À propos du conflit socio-cognitif : d'une heuristique fondamentale à une possible opérationnalisation. Dans Beauvois, R., Joule, R.J. et Monteil, J. (dir.). *Perspectives cognitives et conduites sociales 1. Théories implicites et conflits cognitifs* (p. 199-210). Paris, France : Cousset DelVal.
27. Rourke, L. et Kanuka, H. (2009). Learning in communities of inquiry: a review of the literature. *Journal of Distance Education*, 23(1), 9-48. Récupéré du site de la revue : <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/474/875>

Annie Jézégou est chercheure en sciences de l'éducation à l'Ecole Supérieure des Mines de Nantes (France). Son laboratoire de rattachement est le Centre de Recherche sur l'Education, les Apprentissages et la Didactique (CREAD EA 3875) de l'Université de Rennes 2 (France). Ses préoccupations de recherche portent, depuis près de 15 ans, sur la formation à distance. Elle a publié des ouvrages et de nombreux articles sur ce thème. Elle travaille actuellement à la modélisation des dispositifs de *e-learning* susceptibles de favoriser l'autodirection des apprenants.. E-mail:annie.jezegou@emn.fr

PID: <http://hdl.handle.net/10515/sy5kd1r15>



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 3.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/).

