

Pratique du changement en formation par la proposition d'expériences transmédia : cas du podcast et des groupes-classes Facebook

The practice of change in training through the proposal of transmedia experiences: the case of podcasts and Facebook groups

< **Danielle M. BEBEY** ¹ >

1. Laboratoire DICEN-IDF (7339), CNAM PARIS
daniellebebey@gmail.com

DOI : 10.25965/interfaces-numeriques.4762

< RÉSUMÉ >

La problématique d'engagement en formation, selon les analyses récentes, demeure un enjeu majeur en sciences humaines. Pour apporter notre modeste contribution à cette réflexion, cet article présente les résultats d'une promesse de changement au sens de Collerette et al. (1997) via le numérique dans le contexte de la formation pour adultes. Nous sommes partis du postulat selon lequel les expériences coconstruites avec les apprenants afin de les engager dans la consommation de leur formation sur le long terme, favorisaient leurs participations ponctuelles et permettaient progressivement d'arriver à ce résultat positif qu'est l'engagement. Pour ce faire nous avons détourné les usages de deux artefacts déjà populaires dans le quotidien. Nous montrerons entre autres comment la technique et la culture interfèrent ensemble sans oublier les éléments qui ont permis que le changement soit effectif malgré certaines idées préconçues de départ.

< MOTS-CLÉS >

changement, engagement, transmédia, podcast, Facebook

< ABSTRACT >

According to recent analyses, the problem of commitment in training remains a major issue in the human sciences. To make our modest contribution to the issue, this article presents the results of a proposal for change in the sense of Colletette et al. (1997) via digital technology in the context of adult education. We started from the assumption that experiences co-constructed with learners in order to engage them in the consumption of their training over the long term, favored their punctual participation and gradually made it possible to achieve this positive result of engagement. To do so, we have diverted the uses of two artifacts already popular in daily life. We will show among other things how technology and culture interfere together without forgetting the elements that allowed the change to be effective despite certain preconceived ideas.

< KEYWORDS >

change, engagement, transmedia, podcast, Facebook

Introduction

La problématique d'engagement en formation présentielle, selon les analyses récentes (Hiver et al., 2021 ; Sitzmann & Weinhardt, 2018), demeure un enjeu majeur. L'avènement du numérique a donné l'illusion de régler le problème d'engagement jusqu'à ce que des recherches arrivent à la conclusion que les meilleurs apprentissages sont ceux qui offrent une multimodalité et s'adaptent aux besoins. La multimodalité est perçue comme un contexte intégrant plusieurs modes d'apprentissage composés de lieu tel que la salle de classe, de stratégie comme la discussion et d'outil comme la vidéo (Sankey et al., 2010). L'adaptation nécessite d'être à l'écoute des tendances et des bénéficiaires. Sachant que les acteurs de l'éducation ne sont pas tous logés à la même enseigne, il importait de proposer un contexte qui contribuerait au changement des comportements chez les parties prenantes.

Il s'agira d'explicitier la démarche d'un changement progressif, principalement raisonné avec des aspects volontaires, de même que les résultats obtenus du point de vue des bénéficiaires. Autrement dit nous présenterons les approches mobilisées au sens de la pratique du changement, telles que développées par des chercheurs en management, mais appliquées à l'éducation selon les acceptions info communicationnelles. Nous évoquerons aussi les risques mesurés, les résistances rencontrées, les leviers utilisés pour les contourner et les

effets obtenus. Il sera question de montrer comment la technique transforme la société différemment selon sa motivation culturelle et implicitement selon des formes d'appropriation de la culture portée par la technique.

Dans ces expériences où l'Homme est considéré comme un facteur clé, nous mobilisons les technologies digitales pour réaliser les actions de conduite du changement comme préconisé par Autissier et al. (2016). Nous établissons un dialogue virtuel entre des chercheurs issus de différentes disciplines afin de définir notre stratégie de contribution au « changement » d'un point de vue constructiviste comme l'a proposé Parrini-Alemanno (2005). Nous présenterons également les contextes de changement et les procédures en suivant les recommandations de Jeanneret (2005), reprise par Larroche (2018). Nous mettrons l'accent sur deux contextes spécifiques, mais le processus de changement est beaucoup plus long que le cadre de ces contextes. L'article exposera comment nous sommes passés d'un état initial à un état désiré en nous inspirant de la littérature de chercheurs en psychologie cognitive et neurosciences appliquées en formation notamment sur les aspects rationnels (analyse, logique) et les aspects irrationnels (émotionnels, sociaux) observables.

Il s'agit d'un style de changement interactif qui intègre à la fois une coopération hybride entre enseignant et apprenant, une participation individuelle des apprenants d'une part et celle de l'enseignant pleinement intégré dans la démarche d'autre part. Ajouté à cela nous exposerons les formes de collaboration établie entre les apprenants. La coopération hybride d'un point de vue du management stratégique intègre des évolutions permanentes, des complémentarités entre les individus et différentes appartenances (Damart, 2006). Dans sa théorisation de la coopération hybride, Damart (2006, 1) relève que ces complémentarités sont généralement mal définies à telle enseigne que « l'incitation identitaire à coopérer est relâchée ». Pour y remédier, il propose de « de s'appuyer sur une revue de démarche de construction de cartes cognitives collectives utilisées dans d'autres contextes » que ceux initialement traités. Nous choisissons de suivre cette approche.

1. Revue de littérature

En sciences de l'éducation, le chercheur Kaddouri, (2011, 75) présente l'engagement comme « l'implication active et volontaire, manifestée par une multitude d'actes de décision interactifs et complémentaires qui structurent et sont structurés par la conduite vis-à-vis de la formation, en vue de la réalisation d'un projet personnel ». Ces actes peuvent être physiques, intellectuels ou affectifs. C'est pour cette raison que Becker (2006) a relevé que l'engagement est étudié dans différents contextes sans analyse détaillée sur la situation ou sur les effets sur l'individu. Les théoriciens de l'engagement ont rajouté à cette problématique, la rareté des observations de l'engagement sur la durée. Certains travaux permettent de mieux comprendre la difficulté d'observation qui réside autour de la notion d'engagement.

Ainsi, le psychocogniticien Tricot (2015) perçoit la notion d'engagement comme un des « traitements » de l'apprentissage. Il considère que « l'engagement dans les apprentissages est [...] beaucoup plus important que la motivation ». Ce qui voudrait dire que l'observation de l'engagement en formation est déterminante. Mais, l'analyse de l'engagement suppose une approche plus globale. Car pour Tricot (2015), « ce n'est pas l'analyse de la tâche uniquement qu'il faut prendre en considération c'est l'analyse de la tâche et le mode d'engagement dans la tâche ». Il rajoute que « si l'on reprend toute la littérature sur les tâches et qu'à chaque fois on distingue quatre modes d'engagement dans la tâche, tout d'un coup la littérature devient cohérente ». Ce qui sous-entendrait que l'observation de l'engagement ne deviendrait pertinente que lorsqu'on mobilise à la fois un niveau d'engagement passif, actif, constructif et interactif. L'engagement passif est celui qui se manifeste lorsque les apprenants reçoivent des informations auxquelles ils accordent de l'attention sans toutefois les modifier ou les manipuler. L'engagement actif semble être celui dans lequel « les élèves manipulent physiquement et sélectivement les supports d'apprentissages » (Tricot, 2015). L'engagement constructif, lui, permet aux élèves de générer de l'information au-delà de ce qui a été présenté. Et, l'engagement interactif est une forme de confrontation, d'échange ou de discussion après un engagement passif, actif et/ou constructif.

Dans le prolongement de Tricot, le neurocogniticien Dehaene (2016) considère l'engagement actif comme un des quatre piliers de l'apprentissage. Pour lui, « un organisme passif n'apprend pas. L'apprentissage est optimal lorsque l'enfant alterne apprentissage et test répété de ses connaissances. Cela permet à l'enfant d'apprendre à savoir quand il ne sait pas ». Dans son développement, Dehaene (2016) fait référence à des enfants. Cette théorie semble s'appliquer dans tous les contextes d'apprentissages puisque Tricot (2015) lui, parle d'élèves en précisant que « si la tâche est trop difficile l'élève peut complètement s'engager dans la tâche et cet engagement dans la tâche va se faire au détriment de l'apprentissage ». Ce sont ces éléments qui, lorsqu'ils sont exploités tels quels, aboutissent à un processus cohérent et réexploitable.

D'autres chercheuses (O'Brien & Toms, 2008) considèrent également l'engagement comme un processus à quatre étapes distinctes. Pour elles, ce processus est défini par des attributs d'engagement qui se rapportent à l'utilisateur, au système et à l'interaction utilisateur-système. Nous nous apercevons à travers la littérature que l'engagement suppose différentes formes d'attention qui permettent de construire des expériences multiples et variées (Breyer, 2010) de qualité. Cette qualité peut se matérialiser par l'attention suscitée, les effets positifs, la diversité des propositions, le contrôle perçu, la rétroaction, l'interactivité, l'attrait esthétique et/ou émotionnel (O'Brien & Toms, 2008). C'est cette tentative de construction polyvalente dans l'objectif de compréhension de l'engagement qui semble compliquer son harmonisation.

Compte tenu de ces travaux, il est difficile de dissocier l'engagement de l'apprentissage. Connaissant la rigueur que nécessite la pédagogie et ayant compris que « les théoriciens de l'engagement tiennent le libre choix pour le principal facteur d'engagement » (Girandola & Roussiau, 2003, 2). Nous avons pensé qu'il importait de trouver un compromis. A cet effet, les théories sur les libertés conditionnelles développées par Cova (2004) en sciences de gestion semblent apporter des solutions intéressantes. Il s'agit de propositions certes encadrées par des règles, mais qui laissent néanmoins place à la créativité et tiennent compte des motivations individuelles.

À travers la littérature de Dickey (2005) nous nous apercevons qu'il existe des points de convergence entre l'approche constructiviste et les théories de l'engagement. Nous nous autorisons donc à explorer l'engagement selon les effets sur les individus sur la durée d'une formation. Autrement dit, nous observerons l'engagement à travers une approche inspirée des libertés conditionnelles avec différents modes d'engagement avec des tâches accessibles pour les apprenants. L'opportunité qu'offrent les Sciences de l'information et de la communication, par leur interdisciplinarité, laisse entrevoir des propositions intéressantes. Nous y voyons une piste d'observation de l'engagement au sens de Maillet et Lemoine (2007) en sciences de gestion. Il s'agit d'observer l'engagement dans des contextes spécifiques où les formes de participation sont ouvertes à la diversité et cette diversité est ancrée dans les générations. Dominique Cardon, (2006, 14) conforte cette piste car pour lui l'agent bénéficiaire « s'engage plus profondément, en participant directement à la confection d'innovations à partir des technologies et des services à sa disposition ».

L'observation de l'engagement du point de vue de l'expérience sur un long terme, s'est principalement effectuée dans des espaces numériques (Bonfils & Ghoul Samson, 2018) dans de nombreuses disciplines. Et, cette observation de l'engagement est encore moins associée à l'expérience en Sciences de l'information et de la communication alors même qu'O'Brien et Toms (2008) ont présenté plusieurs indicateurs d'appréciation de la qualité des expériences tels que l'attention suscitée, les effets positifs, la diversité des propositions, le contrôle perçu, la rétroaction, l'interactivité, l'attrait esthétique et/ou émotionnel. Ces indicateurs ont pour objectif de transformer l'expérience vécue par les participants et ne la limitent plus à « un processus linéaire, mais comme un processus en boucle qui se transforme en fonction des espaces parcourus, mais aussi de la culture médiatique, des perceptions et des actions sous différentes formes de corporéités du sujet » (Bonfils, 2014, 28).

L'association de l'expérience à un processus, tout comme le processus d'engagement, laisse supposer une évolution, un changement. Pour examiner la problématique du changement, Collerette (1995) recommande d'examiner l'expérience des acteurs qui vivent le changement. Pour lui, « comprendre le changement, c'est tenter de

comprendre un ensemble complexe de phénomènes de mouvements parmi d'autres mouvements et c'est en fait tenter d'expliquer un processus continu qui se situe au centre de la réalité des organismes vivants et qu'il est difficile d'arrêter pour prendre un cliché » (Collerette et al., 1997, 19). Il considère que les approches comme le constructivisme et le systémisme permettent d'aborder le changement sous un angle différent et plus large de manière à mieux éclairer les dynamiques communicationnelles face au changement. A cet effet, plusieurs processus pour aborder le changement sont proposés. Pour le domaine organisationnel, il s'agit de présenter l'interdépendance entre l'organisation et son environnement. Les travaux de Lewin considèrent l'individu dans son milieu et s'intéressent aux mécanismes de changement et à leurs facteurs. Cette théorie ne traite pas les interactions entre les destinataires et les porteurs de changement mais s'intéresse au changement dans les attitudes. À travers un caractère heuristique, le changement peut également être observé du point de vue du contexte ou de la procédure selon les recommandations de Jeanneret (2005), reprise par Larroche (2018).

En organisant un dialogue intellectuel entre quelques chercheurs qui se sont intéressés au sujet d'engagement, nous adoptons naturellement une approche constructiviste qui s'inscrit dans les sciences de l'information et de la communication. Nous choisissons d'évaluer la valeur expérientielle au sens de Holbrook & Hirschman (1982) en faisant ressortir la satisfaction d'un point de vue symbolique, hédonique ou esthétique. En prenant en compte les individus ou les agents bénéficiaires dans le processus de changement nous adoptons la cocréation telles que présentée par Abidi-Barthe et Kaabachi (1970) sous la forme de pratiques nouvelles qui contribuent à renforcer le lien social par la participation des usagers. Nous y intégrons également les recommandations de Jouët (1993) qui consistent à adopter des pratiques de communication diverses, originales et complémentaires inspirées de la vie quotidienne. Nous observerons aussi le changement dans les attitudes en plus des interactions collectives. Les pratiques collectives sont généralement vulgarisées dans le contexte nord-américain, mais le sont rarement sur des cadres scientifiques éprouvés d'après l'observation de Loisy et al. (2017). Notre contribution interviendra également à ce niveau.

2. Approche et méthodologie

Pour ce faire, nous avons identifié des tendances d'usage qui pourraient favoriser l'engagement des bénéficiaires comme l'a recommandé Jouët. Ainsi, nous nous sommes aperçus que le *podcast*¹ a largement été éprouvé dans l'enseignement depuis 2004 dans le contexte anglo-saxon (Dale, 2007). Les apprenants sont impliqués dans le processus de production de la ressource numérique et mobilisent des connaissances antérieures pour un projet commun. Dans notre cas, la participation volontaire des apprenants à la réalisation du *podcast* était un prétexte pour pratiquer l'argumentation vue en cours. Bien qu'ayant eu un cadre d'intervention et des outils limités, chaque participant contribuait à hauteur de ses compétences antérieures d'orateur, de technicien informatique entre autres. Ce qui permettait d'observer un engagement actif à la suite d'un engagement passif (le cours magistral).

Par ailleurs, le réseau social Facebook a été identifié comme étant un outil qui contribue à l'amélioration de la connaissance des apprenants (Aubert & Froissart, 2014). Il est jugé extrêmement efficace sur les questions d'interactions sociales (Nguyen & Lethiais, 2016). Mais sur les questions d'engagement, la littérature est peu étayée. Pourtant le réseau social Facebook permet à l'individu de participer à une production et d'en faire bénéficier ceux avec qui il interagit qu'ils lui soient proches ou pas. Nous pouvons donc observer à travers ce dispositif, un engagement à la fois constructif et interactif. Ainsi l'usage de Facebook est positivement corrélé, selon la littérature (Nguyen & Lethiais, 2016), à la satisfaction personnelle, à une meilleure confiance en les autres, et un engagement plus significatif dans des actions sociales et collectives. Afin de vulgariser son potentiel et par la même occasion, d'observer le changement par l'engagement, nous avons donc créé 2 groupes Facebook pour apporter des séquences distancielles aux cours initialement dispensés en présentiel. Nous y jouons le rôle d'administrateur de communautés pour conserver un certain cadre d'apprentissage. Cette initiative permet de mettre en perspective un autre usage du réseau social.

1 Podcasting = Web syndication (RSS, Atom) + Audio content (talk-shows, music, news, and certainly learning resources...) + Mobile devices (mp3 players, PDAs, cell phones...). (Cebeci & Tekdal, 2006)

À travers une recherche-action participative (Gonzalez-Laporte, 2014), l'objectif était de proposer diverses formes d'engagement complémentaires, observées durant des expériences transmédia² conçues telles qu'abordées par Groupierre, (2017) avec un média maître inaltérable (le *podcast*) et un média maître altérable (le groupe Facebook) coconstruits avec des prototypes de bénéficiaires pour de futurs bénéficiaires. Ainsi la construction du média maître inaltérable est basée sur un scénario qui aboutit à un seul média en l'occurrence le *podcast*. D'autres supports peuvent intervenir dans le scénario, mais uniquement pour le renforcer. Ainsi, les participants peuvent recourir à internet pour s'inspirer en termes de contenu ou pour trouver un bruitage sonore pour leur audio. Le média maître altérable, lui, il est porté par un seul média, mais peut très bien être impacté par l'univers des autres supports comme c'est le cas avec Facebook. Ainsi les apprenants peuvent s'inspirer d'internet, de livres, de l'actualité, des éléments de cours ou de leurs expériences antérieures ou quotidiennes, au choix pour enrichir le cours présentiel sur la plateforme à la fréquence qui leur convient.

L'expérience sur Facebook s'est tenue sur l'année académique 2017-2018 durant 4 mois. Tandis que celle avec le *podcast* s'est déroulée pendant une séance de cours de 3 h, l'ensemble avec 21 participants âgés de 18 à 45 ans et vivant en Ile-de-France. Une des unités d'enseignement s'est tenue d'Octobre 2017 à février 2018 pendant 30h pour le compte du premier semestre de la formation professionnelle intitulée « pratiques de communication et de négociation ». Ce cours dispensé en cours du soir, était à destination de 7 adultes travailleurs ou en recherche d'emploi pour le poste de chargé d'accompagnement social et professionnel. Les adultes de cette unité d'enseignement ont un âge compris entre 25 et 45 ans et sont majoritairement de sexe féminin. En parallèle, nous animions également 14 jeunes en DUT 2^{ème} année génie électrique par alternance dans le cadre du cours d'expression et communication. Les étudiants en DUT ont un âge compris entre 18 et 25 ans et sont majoritairement de sexe masculin. Leur formation s'est tenue tout au long de l'année 2017-2018 sur 2 semestres de 30h au total.

2 « *Le transmédia n'est pas seulement un outil d'expression adapté à des envies d'auteurs, c'est aussi une forme de création résultant des mutations de notre société et de notre usage des nouveaux médias* » (Groupierre, 2017)

Le *podcast* a permis de réunir les apprenants comme un premier conditionnement à l'engagement visé. Nous avons entamé la conduite du changement à travers un apprentissage par projet qui est la production d'une ressource audio ou vidéo. Nous profitons de l'occasion de ce projet pour établir un focus group inversé. Autrement dit, le contenu de la ressource produite nous permettait de recueillir les avis des participants sur la proposition d'un réseau social pour la formation. La spécificité de cet entretien de groupe est qu'elle est produite par les apprenants, bien qu'encadrés par nos soins. Ils devaient donner des arguments pour et des arguments contre dans une ambiance de débat radiodiffusé, à la seule différence que la diffusion ne s'effectuait pas en dehors de chaque groupe. Cet exercice a servi de tremplin dans la démarche d'engagement des apprenants. Le groupe classe Facebook poursuit cette démarche en renforçant les interactions présentiels à distance. Les deux expériences vont offrir une dimension authentique (Herrington et al., 2014) à la formation présentielle pour la prolonger en dehors de l'espace présentiel de cours. L'apprentissage authentique traite des problèmes complexes du monde réel et leurs solutions à travers une approche pédagogique qui projette vers une utilisation future. Nous avons proposé d'autres expériences dans cette démarche d'engagement. Chacune d'elles a été testée au moins 2 fois avec des participants différents sur la période 2016-2018 avant leur modélisation théorique. Nous nous focalisons uniquement sur les interfaces numériques dans cet article.

En suivant la théorie ancrée ou *grounded theory* (Corbin & Strauss, 1990), nous établissons des aller-retour entre la littérature, le terrain et nos réflexions. Ce qui autorise l'extraction du maximum d'information de cet échantillon. À travers une approche mixte du terrain, nous associons une observation quantitative descriptive et une observation qualitative ethnographique multisituée (Coleman & Hellermann, 2011) qui intègre l'entretien de groupe inversé et les observations participantes. Nous exploitons des outils à l'instar du questionnaire de Google Drive et l'outil d'analyse des groupes Facebook, Grytics pour compléter notre collecte. Cette démarche permet d'effectuer une triangulation simple qui contribuera à améliorer la compréhension de l'objet d'étude.

3. Résultats de la recherche-action

Les résultats de cette collecte renforcent la littérature sur l'utilité du *podcast* et l'apport des outils numériques du quotidien tels que le réseau social pour l'engagement en formation dans un contexte francophone. D'un point de vue qualitatif, les retours des apprenants sur les expériences proposées permettent de matérialiser le changement perçu à travers les verbatims suivants : « l'expression de mes idées est plus structurée je trouve, j'ai pu le remarquer lors des débats, mais aussi en dehors de la classe » ; « ce semestre j'ai plutôt échangé avec mes camarades de classe... J'ai beaucoup apprécié l'exercice web radio, nous avons pu discuter et échanger même avec des opinions différentes » ; « le débat que l'on a fait m'a permis de m'exprimer sans stress ».

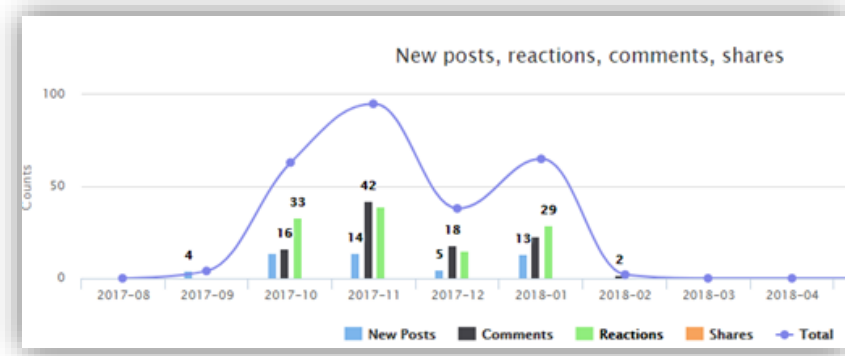
D'un point de vue quantitatif, sur les 21 répondants 18 ont attribué une note supérieure à 5/10 sur la question de savoir s'ils ont perçu une cohérence entre la pratique d'élaboration d'un *podcast* et leur formation. A la question de savoir si ce *podcast* donnait le sentiment de pratiquer les notions de cours, 17 ont répondu « oui » bien que certains aient eu cette impression qu'à certains moments uniquement. Dans le prolongement de la question sur la perception de l'expérience, il importait de faire ressortir les éléments qui ont suscité un intérêt spécifique. C'est ainsi qu'ils ont évoqué « la possibilité de s'exercer sous forme de projet », l'ambiance et le travail en groupe. Quelques-uns (5) ont notifié que la séquence de *débriefing* et la réécoute du *podcast* pour leur amélioration a été déterminante.

Avant la classe virtuelle, l'utilisation du réseau social Facebook pour cet échantillon se limitait à un usage privé et réduit. Certains l'exploitaient à titre professionnel. Ceux qui n'ont pas souhaité s'inscrire sur le groupe classe Facebook au départ étaient au nombre de 6. La question posée concernant leur absence sur ce type de plateforme permettait de cerner leur perception de l'outil avant qu'il ne leur soit recommandé pour la formation. Les apprenants jugeaient donc Facebook initialement trop intrusif et pas nécessaire au quotidien. À la question de savoir si l'expérience virtuelle vécue semblait être en adéquation avec la formation, plusieurs apprenants ont répondu favorablement (n = 17). Ils ont perçu une pertinence supérieure ou égale à la moyenne. Aussi, ils ont

rencontré quelques difficultés avec Facebook. La difficulté principale a été d'intervenir dans le groupe alors même qu'ils n'étaient pas « amis ».

En définitive, l'expérience était plutôt une « autre manière d'apprendre », de rompre avec le format « distanciel classique », d'apprendre « plus vite », de « voir sa progression », de « rapprocher les auditeurs », une « découverte intéressante ».

Figure 1 : visualisation des interactions sur le groupe Facebook via Grytics



Crédit : (Bebey, 2018 ; 2019)

L'observation des interactions avec l'outil Grytics permet de visualiser un exemple de fluctuation des interactions au sein d'une classe virtuelle. Nous notons une évolution progressive de l'activité à travers les commentaires, les réactions, les posts.

Figure 2 : évolution du score d'engagement via Grytics

Q Comparaison de statistiques			
	📅 2017-09-30 to 2017-10-31	📅 2017-11-01 to 2017-12-31	Evolution
Général			
Activité	1.5	2.43	62%
Engagement	4.82	8.45	75.31%
Posts créés	11	22	100%
Commentaires	16	60	275%
Réactions	21	66	214.29%
Posts			
Posts avec réactions	9	20	122.22%
Posts commentés	3	17	466.67%
De publications avec réactions, commentaires ou partages	9	21	133.33%

Crédit : (Bebey, 2018 ; 2019)

Nous avons observé un score d'engagement qui évolue positivement au fil du temps avec une évolution de 75,31 %. Les réactions des apprenants ont évolué ainsi que les commentaires de posts. Nous observons également un changement dans les interactions entre les individus. Ainsi, en seulement 4 mois, nous sommes passés de 0 à 105 commentaires et de 0 à 116 réactions, soit 91 likes de commentaires. La situation d'apprentissage développée pour renforcer les relations nous permet d'obtenir les effets escomptés. L'aspect relationnel s'est manifesté par l'échange d'informations, la manifestation d'affects (commentaires, réactions) entre les intervenants. Les apprenants et le formateur sont restés en contact pendant une période au-delà de la durée du cours présentiel grâce à ce dispositif.

Discussion et conclusion

Au sens managérial, cette approche se concentre sur la satisfaction expérientielle de l'utilisateur.

Les limites de l'apprentissage asynchrone collaboratif telles que la distance entre les acteurs, la perte de temps consacrée à la formation aux outils, le détournement de l'aspect pédagogique de l'outil sont mesurées dans le groupe classe Facebook. Par contre la plupart des données sont

déclaratives. Ce qui peut constituer une limite de ce travail. Contrairement aux travaux de Nguyen et Lethiais (2016), il ne s'agissait pas d'accroître son cercle d'amis grâce au réseau social Facebook, mais de tirer parti des connaissances et des compétences du groupe d'apprenants pour avancer ensemble dans la formation. Les différents apprenants sont appelés à exploiter des ressources numériques ou s'intégrer dans des plateformes d'entreprise. Avec cette proposition, ils apprennent différemment et peuvent se projeter dans leurs futures missions. Cette expérience permet de confirmer les conclusions tirées dans la littérature de Loisy et al. (2017). Ainsi, le collectif est un vecteur d'apprentissage indéniable et l'espace d'apprentissage construit, même limité, présente des caractéristiques intéressantes.

Nous avons créé un contexte favorable qui permet de présenter Facebook comme un outil qui, utilisé de cette manière, aboutit à un mode interactif et constructif d'engagement des participants. La mise en œuvre du dispositif plus comme un espace de partage que comme un cours classique démystifie les discussions. La distance rapproche finalement les apprenants. En outre, avec la production de la ressource audio, les difficultés personnelles telles que : « le stress », la « prise de parole », la « prise de parole en public », la « prise de parole en ligne », la « timidité », « concentration », « organisation » sont progressivement surmontées. Les perceptions des apprenants concernant le déroulement de leur formation ont également évolué. Du point de vue de la formation, ils prennent conscience des connaissances exploitées et des compétences développées de façon générale : « Je laisse de plus en plus les camarades prendre la parole en évitant de les interrompre » ; « les moyens mis en place par l'enseignante m'ont permis de m'améliorer sur la prise de parole au sein d'un groupe » ; « j'ai progressé pour la structuration de mes écrits et oraux. J'essaie d'aller à l'essentiel et de donner les informations importantes quand il faut être bref » ; « mes idées sont plus structurées ».

Nous voyons donc comment la technique peut transformer la société malgré sa motivation culturelle initiale. Les formes d'appropriation de la culture portées par la technique ont un rôle déterminant dans le processus de changement. Il apparaît que les participants ont vécu des émotions telles que le stress face à leurs difficultés. Grâce aux ressources

mobilisées et à la motivation personnelle (désir d'apprendre, de s'améliorer), des sentiments tels que la fierté, la satisfaction ont apparu lors de la rétroaction. Ainsi l'attitude de présentation d'une rétroaction conforte l'engagement sur la période de formation tout en garantissant une continuité d'utilisation des dispositifs si l'occasion leur était donnée. Il s'est développé de nouvelles croyances et de nouveaux comportements qui caractérisent l'engagement dans un contexte de soumission librement consentie conçu à partir d'interfaces numériques dont l'usage principal a été détourné. Le changement se produit donc à plusieurs niveaux.

Bibliographie

- Abidi-Barthe, A., & Kaabachi, S. (1970). La co-creation d'expériences de consommation par le Web2.0. *The Journal of Internet Banking and Commerce*, 15(2), 1-18.
- Aubert, A., & Froissart, P. (2014). Les publics de l'information. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 5. <https://doi.org/10.4000/rfsic.1121>
- Autissier, D., Johnson, K. J., & Moutot, J.-M. (2016). La conduite du changement pour et avec les technologies digitales. In *Les miscellanées du changement* (p. 157-173). EMS Editions. <https://www.cairn.info/les-miscellanees-du-changement-2016--9782847699340-page-157.htm?ref=doi>
- Breyer, T. (2010). Attentivité et responsivité. *Bulletin d'Analyse Phénoménologique*. <http://popups.ulg.ac.be/1782-2041/index.php?id=472>
- Coleman, S., & Hellermann, P. V. (2011). *Multi-sited Ethnography: Problems and Possibilities in the Translocation of Research Methods*. Routledge.
- Collerette, P. (1995). *Les enjeux communicationnels de la gestion d'un changement dans une organisation* [These de doctorat, Montpellier 3]. <https://www.theses.fr/1995MON30054>
- Collerette, P., Delisle, G., & Perron, R. (1997). *Le Changement Organisationnel : Théorie et Pratique*. PUQ.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21. <https://doi.org/10.1007/BF00988593>
- Cova, V. (2004). Le design des services. *Décisions Marketing*, 34, 29-40.

- Dale, C. (2007). Strategies for using podcasting to support student learning [Electronic Version]. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*.
- Damart, S. (2006, juin 13). *La construction de cartes cognitives collectives pour l'aide à la structuration de formes de coopération hybrides*. Conférence de l'AIMS. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00170237>
- Girandola, F., & Roussiau, N. (2003). L'engagement comme source de modifications à long terme. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie sociale*, 57.
- Gonzalez-Laporte, C. (2014). *Recherche-action participative, collaborative, intervention... Quelles explicitations ?* [Research Report]. Labex ITEM. <https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01022115>
- Groupierre, K. (2017a). Le transmédia : Un dépassement du médium ? *Appareil*, 18. <https://doi.org/10.4000/appareil.2403>
- Groupierre, K. (2017b). Le transmédia : Un dépassement du médium ? *Appareil*, 18. <https://doi.org/10.4000/appareil.2403>
- Herrington, J., Reeves, T. C., & Oliver, R. (2014). Authentic Learning Environments. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Éds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (p. 401-412). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_32
- Hiver, P., Al-Hoorie, A. H., Vitta, J. P., & Wu, J. (2021). Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions. *Language Teaching Research*, 13621688211001288. <https://doi.org/10.1177/13621688211001289>
- Larroche, V. (2018). *Le dispositif : Un concept pour les sciences de l'information et de la communication*. ISTE Editions.
- Loisy, C., Lison, C., Meyer, F., & Belisle, M. (2017, juin). L'accompagnement de collectifs : Une démarche de développement professionnel. *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur (QPES)*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01578714>
- Nguyen, G. D., & Lethiais, V. (2016). The impact of social networks on sociability. *Reseaux*, 195(1), 165-195.
- O'Brien, H., & Toms, E. (2008). What is User Engagement? A Conceptual Framework for Defining User Engagement with Technology. *JASIST*, 59, 938-955. <https://doi.org/10.1002/asi.20801>
- Parrini-Alemanno, S. (2005). La recherche-action en communication des organisations est-elle une méthode qualitative constructiviste ? *Recherche qualitative et production de savoirs*, 20.

- Sankey, M., Birch, D., & Gardiner, M. (2010). Engaging students through multimodal learning environments: The journey continues. In C. Steel, M. Keppell, P. Gerbic, & S. Housego (Éds.), *Proceedings ASCILITE 2010: 27th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education: Curriculum, Technology and Transformation for an Unknown Future* (p. 852-863). University of Queensland. <http://ascilite.org.au/conferences/sydney10/Ascilite%20conference%20proceedings%202010/Sankey-full.pdf>
- Sitzmann, T., & Weinhardt, J. M. (2018). Training Engagement Theory: A Multilevel Perspective on the Effectiveness of Work-Related Training. *Journal of Management*, 44(2), 732-756. <https://doi.org/10.1177/0149206315574596>