

# Avoir de la présence dans la distance : La communication entre l'apprenti et le formateur pendant des cours à distance

Annie Joly, 2<sup>e</sup> année de thèse

Université Lumière Lyon 2, Lyon, France  
a.twengstrom@univ-lyon2.fr

**Résumé** Cet article propose d'étudier l'expérience entre les apprentis de la relation et les formateurs pendant les études intégralement à distance en formation continue asynchrone. Cette relation est, dans l'article, décrite à partir de deux situations de communication à savoir la demande d'aide par l'apprenti et le *feed-back* du formateur. Nous utilisons la notion de relation à partir de la définition proposée par Fischer en sociologie sociale, c'est-à-dire : « qui existe entre les sujets, eux-mêmes insérées dans des contextes politiques, institutionnelles, socio-économiques, culturels ou éducatifs qui influencent leurs actions ainsi que leur sociabilité. » [6, p. 149]. Dans notre article nous nous focalisons sur le côté institutionnel. Fischer, Bégués et Desrichard décrivent la complexité des interactions sociales, qui ne sont souvent pas simples et peuvent être sources de conflit et de rupture [6]. En formation à distance la relation est forcément portée par un artefact médiatique qui est à prendre en compte dans l'interaction social dans notre cas plus précisément dans les deux situations de communication (la demande de l'aide et le feedback). Nous cherchons donc à savoir si l'artéfact médiatique peut être source de difficulté communicative.

**Mots clés :** formation continue à distance, distance transactionnelle, artéfact médiatique, communication apprenti formateur

## 1 Introduction

Cet article propose d'étudier la relation entre les apprentis et les formateurs pendant le déroulement d'études intégralement à distance en formation continue asynchrone. Cette relation est décrite, dans l'article, à partir de deux situations de communication, à savoir la demande d'aide par l'apprenti et le *feed-back* du formateur. Nous utilisons la notion de relation à partir de la définition proposée par Fischer en sociologie sociale, c'est-à-dire ce « qui existe entre les sujets, eux-mêmes insérées dans des contextes politiques, institutionnels, socio-économiques, culturels ou éducatifs qui influencent leurs actions ainsi que leur sociabilité. » [6, p. 149]. Dans notre article, nous nous focalisons sur le côté institutionnel. Fischer, Bégués et Desrichar décrivent la complexité des interactions sociales, qui ne sont souvent pas simples et peuvent être sources de conflit et de rupture [6]. Dans le cas de la formation à distance, la relation est forcément portée par

un artefact médiatique qui est à prendre en compte dans l'interaction sociale dans notre cas, plus précisément dans les deux situations de communication (la demande d'aide et le *feed-back*). Nous cherchons donc à savoir si l'artéfact médiatique peut être source de difficulté de communication. Les expériences des apprentis sont appréhendées par plusieurs citations issues d'entretiens, toutes les citations sont traduites du suédois vers le français pour la compréhension de l'article. Les citations sont à trouver dans l'annexe 1.

Nous utilisons le concept de *distance transactionnelle* de Moore pour analyser la relation à distance entre les formateurs et les apprentis. Selon Moore cette distance est « un espace psychologique et communicationnel où se jouent des transactions interpersonnelles entre le formateur et l'apprenant. » [6, p. 145]. Cette distance existe, selon Moore [13], dans toutes les formes de situations éducatives mais, à la différence d'une situation éducative en présentiel, la distance transactionnelle inclut forcément une séparation d'espace entre les formateurs et les apprentis. La distance varie selon trois variables : a) la structure du programme, c'est-à-dire le degré de flexibilité et de rigidité dans les programmes de formation au vu des objectifs pédagogiques, des méthodes pédagogiques et des méthodes d'évaluation, b) le dialogue existant entre le formateur et l'apprenant c) le média de communication

Ce dernier peut inclure toutes sortes de modes de communication à distance, de la téléconférence à la correspondance écrite, et donc ouvrir ou fermer la possibilité de dialogue entre les apprentis et les formateurs. Il peut en effet comprendre un dialogue à double-sens, en offrant la possibilité aux élèves de poser des questions, de faire des commentaires sur le contenu (à l'écrit ou à l'oral) ou encore être dans une communication à sens unique de la part des formateurs en direction des apprentis [13]. Ce n'est pas seulement le média de communication qui influence la distance transactionnelle, selon Moore chez qui le degré de structure et le degré de rigidité dans les structures du programme influencent fortement la possibilité de dialogue entre les élèves et les professeurs (Moore donne comme exemple de degré de structure très rigide un programme à la télévision qui ne laisse que peu de possibilités d'interaction et d'adaptation au public). Dans les programmes avec plus de souplesse et plus de flexibilité, le dialogue entre les élèves et les professeurs est plus important, ce qui diminue la distance transactionnelle. Cependant, les programmes les plus rigides incitent les élèves à interpréter eux-mêmes les instructions : ces derniers sont livrés à eux-mêmes pour prendre des décisions sur les stratégies d'apprentissages, ce qui crée plus de distance transactionnelle [13].

Aux dimensions structurelles et dialogales sur l'appréhension de la distance entre le formateur et l'apprenant peut être ajoutée la dimension de la langue. Kiyitsioglou-Vlachou et Moussouri [10] parle de la *distance sociolinguistique* dans le sens où « La distance linguistique découle de l'asymétrie linguistique entre le répertoire des étudiants et celui des enseignants/formateurs » [10]. La distance sociolinguistique relève tout autant d'une distance linguistique, que d'une distance socio-affective et socio-cognitive. Il est donc possible de constater que, ce qui est également évoqué par Jézégou [6] et Thomas, Herbert et Teras [16], la formation à distance n'est pas forcément liée à une distance réelle entre l'apprenant et le formateur, mais dépend de la situation dans laquelle ils se trouvent et de la façon dont ils créent la situation d'apprentissage.

Les deux situations étudiées dans cet article sont le *feed-back* et la demande d'aide. La demande d'aide, peut-être définie comme « un comportement de réussite impliquant la recherche et l'emploi d'une stratégie pour obtenir les succès » [9]. Dans le domaine de l'éducation, la demande d'aide par les élèves est largement étudiée car la capacité de demander de l'aide se trouve fortement liée aux résultats académiques [7, 8, 14]. Karabenic et Knapp [8] analysent les stratégies de demande d'aide selon différentes catégories telles que la « demande d'aide instrumentale », c'est-à-dire pour mieux comprendre, la « demande d'aide exécutive », qui aide à réussir une tâche, ainsi qu'une demande d'aide formelle, auprès d'un enseignant, ou encore informelle, auprès des pairs. Selon Karabenick [7], la demande d'aide instrumentale joue un rôle positif dans l'autonomie des élèves, alors que la demande d'aide exécutive maintient leur dépendance, car elle n'aide pas à leur autonomie. Les stratégies de demande d'aide sont des processus complexes, qui dépendent de plusieurs facteurs pédagogiques, sociaux et psychologiques, tels que l'ambiance dans la classe, la pédagogie de l'enseignant et la perception que les élèves ont d'eux-mêmes. Des études de Ryan et al. [14] montrent que dans les salles de classe où la pédagogie est orientée vers des objectifs de réussite, et moins vers la compréhension du contenu et la valeur intrinsèque de l'apprentissage, les élèves sont moins susceptibles de demander de l'aide. Au niveau individuel, les recherches de Ryan et al. [14] montrent que les garçons évitent plus la demande d'aide que les filles. Le facteur psychologique, notamment la perception que les élèves ont de leurs propres capacités, peut constituer une barrière pour la demande d'aide. Les élèves qui sont peu autonomes demandent moins d'aide que les élèves autonomes. Les élèves qui pensent que la demande d'aide est perçue comme une source de faiblesse par les professeurs et qui ont des résultats académiques faibles demandent également moins d'aide. Chez les adolescents, la demande d'aide peut être perçue comme une menace contre l'image qu'ils ont d'eux-mêmes comme étant des élèves autonomes : cette menace devient donc une barrière à la demande d'aide [8, 12, 9].

Kitsantas et Chow [9] ont comparé les stratégies de demande d'aide chez les étudiants en formation en présentiel ou à distance, sous l'angle de la menace. Les résultats de Kitsantas et Chow montrent que les élèves trouveraient les situations de demande d'aide par voie électronique moins menaçantes et que les étudiants à distance préféreraient utiliser les voies électroniques plutôt que le téléphone. Les recherches menées par Mahasneh, Sowat, et Nassar [11] montrent que les étudiants à distance demandent moins d'aide (à 64%) que ceux qui étudient en présentiel (50%). Et révèlent aussi que les étudiants à distance préfèrent une aide informelle et des sources formelles, qu'une aide formelle de la part des formateurs [11].

Les situations de demande d'aide et de *feed-back* décrites dans cet article viennent à la fois de situations de formation individuelle pour adultes, en ce que Jézégou appelle « différée-présence », c'est-à-dire des situations où les personnes « communiquent de façon asynchrone via des artefacts tels qu'une messagerie électronique (...) » [6, p. 149]. Il s'agit de situations où diverses formes de communication écrite sont utilisées sur la plateforme du centre de formation (*mail* ou encore *feed-back* écrit directement sur le travail des apprentis). Mais aussi de situations de présence synchrone via des

plateformes de vidéo conférence tels que Teams, Zoom ou Skype, avec des possibilités d'utiliser la fonction de chat ou la vidéoconférence.

Ces centres de formation proposent des formations théoriques gratuites pour adultes dans la régie des communes (Komvux), en Suède. Nous allons brièvement développer le fonctionnement de ces types de formation en Suède sous la rubrique du contexte historique et sociologique. Avant cela nous aimerions expliciter ce que nous appelons les études individuelles. Le type de formation proposé ne se trouve pas dans un espace communautaire, ni dans une classe ou des MOOC, mais il est question de formations continues où les apprentis étudient à la carte, c'est-à-dire qu'ils peuvent commencer le programme quand ils le souhaitent et étudier au rythme choisi, mais en suivant les mêmes programmes qu'au lycée ou au collège en Suède [4]. Ce type de formation rentre dans le cadre de la nouvelle notion de la formation tout au long de la vie, proposée par Bagnall et Hodge [2], c'est-à-dire qu'elle demande diversité, flexibilité et réactivité situationnelle.

## **2 Qu'est-ce que c'est le Komvux ? Contexte historique et sociologique**

Le Komvux est l'éducation pour adultes proposée au niveau communal, donc décentralisée. Ce sont des études complémentaires, gratuites et organisées sur le modèle de l'enseignement formel, autour des mêmes programmes qu'aux lycée et collège [4]. Nous utilisons le terme de *Komvux* dans cet article.

Dans cet article, le centre de formation considéré est privé et enregistre 38.000 scolarisations par an.

Le gouvernement suédois a instauré, en 2010, une nouvelle loi pour le Komvux, la loi « Skollag 2010 :800 » et de nouveaux programmes en 2012, « Lvux 12 ». Dans la loi de 2010, il est écrit que toute personne vivant en Suède et âgée de plus de 20 ans, a le droit de bénéficier gratuitement du Komvux, pour obtenir son baccalauréat et/ou pour compléter une qualification aux études supérieures [15].

## **3 Méthodologie**

L'étude utilise une méthode qualitative avec des entretiens semi-directifs autour de la thématique qui aborde l'enseignement municipal pour adultes -Komvux- à distance pour les apprentis et plus précisément des questions sur a) comment font les apprentis quand ils rencontrent des difficultés pédagogiques, c'est-à-dire des difficultés de compréhension des instructions, du contenu ou de l'évaluation du cours ? b) comment les apprentis perçoivent le contact avec le formateur ? c) comment les apprentis perçoivent le *feed-back* du formateur ? Les apprentis ont pu revenir plusieurs fois sur ces questions pendant l'entretien et nous avons également évoqué ces questions plusieurs fois pendant les entretiens. Il faut savoir que cet article exploite une partie de nos entretiens puisque le thème global de notre thèse n'est pas la relation entre l'apprenti et le formateur, cependant elle étudie le même terrain, c'est-à-dire Komvux. Les entretiens ont été

menés en première année de thèse et nous sommes maintenant en deuxième année de thèse.

L'échantillon est constitué de 7 hommes et de 13 femmes entre 19-55 ans, de plusieurs origines (Suède, Europe, Asie, Amérique de sud) et qui suivent des cours théoriques (suédois, suédois comme deuxième langue, mathématiques, sciences, anglais, programmation) ou encore des programmes pratiques (pour devenir auxiliaire de vie ou travailler dans le tourisme et l'administration) dans un même centre de formation privé en Suède. Pour l'instant, échantillon est réduit, à la fois par sa taille mais également parce qu'il ne concerne qu'un centre de formation. Cependant, nous projetons de poursuivre les entretiens afin d'obtenir un échantillon plus large et d'affiner les variables telles que le sexe (nous utilisons la variable de sexe et non de genre), l'âge et langue maternelle. Les apprentis ont été contactés sur le site du centre en leur demandant de participer à un projet sur leur vision des études à distance d'un point de vue masculin/féminin (ce qui est notre thème de thèse). Ils ont ensuite pu s'enregistrer sur un site et, enfin, être contactés par nous pour les interviews. Toutes les interviews ont été faites sur Teams, ont duré entre 60 et 120 minutes ; elles ont été enregistrées puis retranscrites. Notre échantillon est assez représentatif de la situation en Suède, où les femmes étudiantes sont plus nombreuses sur les hommes et les immigrés plus nombreux que les nationaux [4]. Il se trouve que plusieurs apprentis ont étudié dans différents centres de formation. Il existe donc un certain « zapping » scolaire et leur relation avec le formateur ne se limite donc pas seulement à un centre de formation, mais à plusieurs.

Après avoir retranscrit les entretiens, nous procédons à une analyse catégorielle [3] avec des sous-catégories à partir de la thématique globale. Nous nous sommes appuyés sur la catégorisation décrite par Laurent où l'importance est de vérifier une exclusion mutuelle, l'homogénéité, la pertinence, l'objectivité, la fidélité et la productivité. Nous pouvons constater des limites aux retranscriptions, concernant notamment le non-verbal qui n'est pas retranscrit mais peut-être inconsciemment pris en compte dans notre analyse. Le fait de traduire les propos des élèves ajoute également un niveau de difficultés car certains mots sont connotés pour un interlocuteur suédois, mais pas forcément de la même façon pour un francophone. Une autre limite est le fait que nous n'avons pas interviewé les formateurs ou observé les situations d'échanges.

## **4 Résultats et discussion**

A partir de la thématique évoquée plus haut autour des trois questions principales, nous analysons et discutons le récit des apprentis par rapport aux sous-catégories sur leurs expériences du feed-back et de la demande d'aide sous l'angle de présence-distance. Pour consulter les verbatims voir annexe 1.

### **4.1 La demande d'aide chez l'apprentis.**

**Absence de demandes volontaires.** A cette question, huit apprentis sur vingt, répondent ne jamais avoir demandé de l'aide à un formateur, donc une aide formelle. (Annexe 1.1) Il s'agit de cinq hommes et trois femmes, dont 6 viennent d'un autre pays que la

Suède. Ayant le suédois comme deuxième langue, ils n'étudient pas forcément exclusivement cette matière cependant. Le manque de demande d'aide est moins important que dans les résultats de Mahasneh, Sowan, et Nassar [11], ce qui peut être expliqué par l'échantillon réduit de 20 apprentis. La surreprésentation d'hommes est conforme aux résultats de Ryan et al. [14] car les étudiants masculins semblent demander moins d'aide au niveau individuel. Nous pouvons pour l'instant seulement spéculer que cela a un lien avec la perception genrée de la demande d'aide chez les apprentis [14] car la question n'a pas été ouvertement posée lors des entretiens. Ce sera donc une question à creuser lors des entretiens à l'avenir.

Ces apprentis semblent plutôt vouloir chercher des réponses à l'aide de ressources numériques et souvent seuls. Tous les apprentis (19) sauf un (1), disent utiliser des ressources digitales pour rechercher les informations manquantes, dans des situations d'apprentissage très diverses. Il s'agit de trouver un supplément d'information pour enrichir une évaluation écrite ou encore pour comprendre un concept afin de réussir une évaluation. (Annexe 1.2) Il semble donc que l'utilisation des outils numérique, vidéos sur YouTube, sites d'aide aux devoirs ou encore recherches sur des moteurs de recherche, tient lieu de complément aux cours sur la plateforme. Quels que soient leur âge et leur sexe, les apprentis utilisent des ressources numériques, ce qui reflète la politique de digitalisation menée par la Suède, depuis les années 2000. Le recours aux ressources numériques pour trouver des réponses plutôt que la demande d'une aide formelle, correspond aux résultats de Mahasneh, Sowan, et Nassar [11]. Lesquels ont constaté que les étudiants à distance préfèrent consulter des outils numériques, à la différence des étudiants en présentiel. Or les raisons des barrières à la demande d'aide sont les mêmes chez les étudiants à distance que chez ceux qui étudient sur place. La réponse fournie par certains élèves (Annexe 1.3) concernant leur désir d'autonomie nous laisse penser qu'il s'agit d'une stratégie de protection face à la menace pour protéger l'estime de soi. Tous les apprentis déclarent utiliser diverses ressources digitales pendant les cours, mais douze disent aussi se tourner vers un ami, un compagnon, cousin ou enfant si jamais ils ont besoin d'aide pendant le cours. (Annexe 1.4) Un apprenti explique qu'il demande à son cousin qui a vécu en Suède depuis 17 ans et connaît donc bien le suédois, au lieu de demander au formateur. D'autres demandent à leurs enfants ou encore à leur conjoint ou à leurs amis. Nous pouvons constater qu'il s'agit d'une demande d'aide informelle auprès des pairs.

**Poursuivre le professeur.** D'autres apprentis expliquent qu'ils demandent de l'aide aux formateurs en cas de difficultés pédagogiques. Ces demandent s'expriment surtout à l'écrit. L'apprenti a la possibilité d'envoyer un message à son professeur. Il ne s'agit pas d'un chat et il est donc question d'une communication asynchrone car la réponse peut arriver plusieurs heures ou jours après la demande.

La demande d'aide n'est pas sans ambiguïté chez les apprentis, certains ayant l'impression de devoir « poursuivre » le formateur pour avoir une réponse. (Annexe 1.5)

**Le professeur sans visage.** Trois apprentis mentionnent qu'il est difficile de demander de l'aide auprès du formateur parce qu'ils ne l'ont pas vu. Ils racontent tous leur expérience d'avoir échangé avec leurs formateurs sur des plateformes vidéo, mais sans caméra, ce qui les a gênés. (Annexe 1.6) Jézégou [6] propose, au de-là d'une distance transactionnelle centrée sur les variables de structure et dialogue, l'impact de la communication interpersonnelle ou socio-émotionnelle pour réduire la distance et faciliter la relation entre les formateurs et les apprentis. Nous pouvons voir qu'un échange à l'oral seul ne suffit pas pour établir une proximité entre les apprenants et les formateurs. Une apprentie ne dit pas autre chose quand elle explique qu'elle n'a pas demandé davantage d'aide à son formateur au vu de la brièveté de leur échange initial. Cela va dans le même sens que le témoignage une apprentie qui explique qu'elle a pu demander de l'aide seulement auprès de la formatrice avec qui elle avait échangé préalablement, ou encore de celui de l'apprenti (Annexe 1.7) qui dit qu'il a pu appeler une formatrice et donc que ses cours se sont bien passés, à la différence de ce qu'il a vécu avec un autre formateur qui lui a envoyé des commentaires à l'écrit, sans possibilité pour lui de répondre ou d'obtenir des éclaircissements. On retrouve ce besoin de proximité dans l'importance accordée par certains de voir (pour être vus de ?) leurs formateurs. Quand les apprentis ont pu établir des communications informelles ou faciles, de façon souple - chat, appel rapide- ils semblent avoir apprécié et cela les a également amenés à reprendre contact avec les formateurs en cas de difficultés. La flexibilité et le mélange entre le dialogue et des instructions bien structurées sont deux clés pour réduire la distance transactionnelle, selon Moore [13]. Cette souplesse au niveau du contact entre l'apprenti et le formateur semble inciter le premier à demander de l'aide. Ce qui va dans le même sens que Ryan et al. [14] qui expliquent que la volonté de demander de l'aide dépend de la relation entre l'apprenti et le formateur, ce qui semblent être facilité par une relation souple et personnelle. Un environnement d'apprentissage où les échanges sont encouragés et qui est davantage orienté vers la compréhension du contenu et la valeur intrinsèque de l'apprentissage encourage les stratégies d'aide [14], ce que nous observons dans notre étude.

## **4.2 Tension entre l'oral et l'écrit au niveau du *feed-back***

Le *feed-back* est primordial dans la pédagogie des centres de formation à distance. Les formateurs donnent leur *feed-back* sur des exercices réalisés par les apprentis et pour des examens oraux et écrits. Parfois, le formateur réagit directement sur la « copie » de l'apprenti, avec des corrections dans le texte, une note par exemple. Il peut également formuler un *feed-back* plus général, mais celui-ci est presque toujours écrit et il arrive directement sur la plateforme. Il n'est pas prévu de temps d'échange autour du *feed-back*. Green [5] explique dans un bulletin pour l'éducation nationale suédoise que le *feed-back* est au centre de l'apprentissage pour les apprentis et il est vrai qu'il occupe un rôle important pour les formateurs à distance qui corrigent et examinent les textes (écrits et/ou oraux). Ce sujet est très vaste et, ici, nous observons seulement une petite partie du sujet, notamment la perception de la communication autour du *feed-back* par l'apprenti.

Certains apprentis ont mentionné que la communication autour du *feed-back* est difficile car il est compliqué d'avoir une conversation orale avec les formateurs, ainsi qu'un retour à l'oral. Une apprentie mentionne la communication écrite comme un obstacle (Annexe 1.8). D'autres (Annexe 1.9) expliquent que la communication orale n'est soit pas possible, par exemple pour prendre contact, soit, dans le cas d'une apprentie (Annexe 1.10) n'est pas prise en compte. Plusieurs apprentis semblent estimer que le passage à l'oral avec le formateur n'est pas encouragé, car il est par exemple difficile de prendre contact rapidement avec lui, ou encore parce que ce dernier préfère l'écrit. Or l'explication de ses propres commentaires écrits, à l'oral, semble peu fréquente et, quand c'est le cas, la communication entre les apprentis et les formateurs semble tendue. La forme de la communication semble donc jouer un rôle sur la distance transactionnelle en ceci que la structure propre à l'écrit est plus structurée et parfois distante, et le dialogue plus difficile. Nous pensons notamment au commentaire des apprentis sur le sens unique par rapport à ce genre de communication : ils sont livrés à eux-mêmes et doivent décoder les réponses des formateurs. (Annexe 1.11)

**Une communication qui aide.** Douze apprentis sur vingt disent communiquer autour du *feed-back* avec le formateur. Cette communication peut être à la fois écrite et/ou orale. La moitié d'entre eux expliquent que cette communication les a aidés à clarifier des commentaires flous et à mieux comprendre les commentaires du formateur. (Annexe 1.12) Parmi ces apprentis, une majorité (8) est d'origine suédoise, mais sans prédominance de sexe. Il semble donc qu'il est plus facile de prendre la parole pour demander des éclaircissements pour les apprentis d'origine suédoise.

**Une communication impersonnelle autour du feed-back et parfois à sens unique.** D'autres apprentis mentionnent l'ambiguïté autour de la communication écrite et notamment des commentaires des formateurs.

Parfois le *feed-back* se résume à une appréciation, sans commentaire du formateur. Six apprentis sur vingt, dont cinq femmes, évoquent des difficultés de communication avec le formateur autour du *feed-back*. Nous insistons sur le fait que nous avons seulement le point de vue des apprentis et pas de tous les acteurs de la situation.

L'une des apprenantes raconte plusieurs difficultés en la matière, en lien avec des notes qu'elle trouvait peu claires. Elle explique qu'elle a appelé le formateur, notamment pour comprendre ce qui a motivé une note qui lui semble trop élevée, étant donné que le celui-ci ne lui a pas fourni d'explication. La conversation s'est déroulée sur Teams, mais le formateur n'a pas enclenché la vidéo, ce qui l'a mise mal à l'aise. (Annexe 1.13)

Plusieurs apprentis expliquent qu'il n'y a pas vraiment de conflit autour du *feed-back*, mais plutôt une déception quant à son contenu au vu de leurs attentes. Certains expliquent que le formateur n'a pas lu leur texte, d'autres que les retours sont trop généraux avec des exemples standard type « regardez la page 123 dans le cahier de texte ». D'autres encore que le *feed-back* est tellement générique qu'ils pensent que les professeurs mettent toujours les mêmes commentaires donc qu'ils copient-collent.



**La communication avec une asymétrie sociolinguistique.** Le fait que l'écrit est souvent préconisé pour les retours des formateurs et sur la demande d'aide montre, peut-être, qu'il y a une asymétrie sociolinguistique, [6, 10] dans le sens où l'écrit semble à la fois être plus valorisé par les formateurs et semble créer une distance entre les formateurs et les apprentis qui préfèrent l'oral. Nos résultats montrent que cela concerne surtout des apprentis jeunes et ceux dont le suédois est la deuxième langue. En ce qui concerne les jeunes, la demande d'aide porterait surtout sur l'interprétation des instructions : il s'agit donc d'une aide qui les fait avancer pour résoudre une tâche (cf. Kerebic demande d'aide exécutive) Il est possible d'interpréter cette préférence pour un échange oral chez les jeunes comme un manque d'autonomie par rapport à leur capacité à résoudre les difficultés uniquement à l'écrit. Ils semblent avoir besoin d'un dialogue pour les rassurer sur le fait qu'ils sont sur la bonne voie. Ainsi, plusieurs comparent les études à distance avec leurs études au lycée, et disent que la relation avec le professeur était plus simple au lycée. Pour les apprentis dont le suédois est la deuxième langue nous pouvons supposer qu'il est peut-être plus facile de passer par la langue orale qu'à l'écrit. Ce dernier demande une plus grande connaissance grammaticale et une capacité de synthèse à la fois des idées et des contenus, ce qui n'est pas facile dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle. Nous avons surtout identifié deux situations d'apprentissage où l'oral semble à privilégier, pour ces apprentis. Il s'agit du *feed-back* suite à une évaluation écrite, où les apprentis semblent vouloir obtenir des éclaircissements et des commentaires sur les fautes commises et les justifications des notes données. On observe une asymétrie, l'oral ne trouvant pas sa place comme mode de communication chez certains formateurs et les difficultés à s'exprimer à l'écrit pouvant être pénalisantes pour certains apprentis. Il semble donc que c'est davantage le passage entre l'oral et l'écrit qui pose des difficultés plutôt qu'un artefact médiatique car les apprentis qui ont pu communiquer sur des plateformes vidéo semblent satisfaits de ce dialogue.

Nous pouvons cependant constater que certains apprentis préfèrent l'écrit. Et pour ces élèves, le format à distanciel semble plus facile. Ils semblent aussi accepter plus facilement le *feed-back* du formateur. Nous avons pu constater qu'il s'agit des apprentis les plus âgés, notamment ceux qui ont plus de 55 ans, et aussi deux apprentis qui expliquent venir de systèmes scolaires, dans leur pays d'origine, qui ressemblent au système scolaire à distance, avec une forte rigidité et peu de communication entre les apprentis et les formateurs. Nous pouvons considérer qu'ils connaissent le système et qu'ils l'acceptent, ce qui semble intéressant à développer en prolongeant les entretiens. Les résultats contradictoires par rapport à une distance sociolinguistique, surtout pour des élèves qui ont le suédois comme deuxième langue et un niveau d'études supérieur, seront à étudier. Parmi les quatre apprentis qui préfèrent l'écrit, deux viennent d'un autre pays que la Suède et ont fait des études supérieures dans leur pays d'origine (ce qui est le cas de tous les apprentis dans notre population). La question à se poser par rapport à cette variable est donc de savoir à quel point le conflit oral-écrit influencé par la langue, ou bien par le niveau d'étude antérieur ou encore par le type d'étude déjà mené ? Les études réalisées sur la formation à distance l'ont été auprès d'une population ayant un niveau d'étude supérieur, mais la population du Komvux, est différente, étant donné qu'il s'agit d'un niveau de lycée. Seuls les prochains entretiens pourront vérifier cette variable.

L'abandon des cours ou encore l'abandon d'une communication suivie avec les formateurs peuvent être interprétés sous l'angle de l'importance pour les formateurs de communiquer autour des évaluations. Comme Thomas et al. [16] le mentionnent, nous pouvons constater qu'il existe une envie de communiquer autour des évaluations (dont le *feed-back*, qui est important) chez les apprentis et que la communication autour de ces éléments semble pour certains difficile, et encore plus difficile quand il y a une asymétrie sociolinguistique entre les formateurs et les apprentis.

La non-communication avec le formateur n'est pas toujours perçue comme quelque chose de négatif. Plusieurs apprentis ont un avis positif des cours dispensés et de leurs apprentissages et ils n'expriment pas forcément un important manque de communication. Ces élèves -là mentionnent souvent l'apprentissage individuel comme un moteur d'apprentissage, ce qui va dans le sens de ce que Bagnall et Hodge [2] expriment de l'idée de formation tout au long de la vie. Ils utilisent des ressources digitales plutôt que de demander de l'aide aux formateurs et semblent trouver ça conforme à leur place en tant qu'apprenants : ils estiment que c'est à eux de trouver l'information à partir des ressources à leur disposition. Néanmoins plusieurs disent vouloir nouer plus de contacts avec le formateur pour pouvoir demander de « petites choses ». Il semble aussi que certains se tournent vers le conjoint, les enfants, la famille ou les amis pour pouvoir échanger car ce dialogue -là joue encore un rôle important pour l'apprentissage. Nous nous demandons donc ce qu'il se passe pour les apprentis qui se trouvent seuls ?

La distance et la présence entre le formateur et l'apprenti jouent donc un rôle sur la perception de la formation chez l'apprenti et son envie de demander de l'aide. En revanche, cette distance n'est pas forcément liée à une distance par rapport à un artefact médiatique mais plutôt à la proximité ou à la distance émotionnelle.

## 5 Conclusion

Nous avons étudié l'expérience de la relation chez les apprentis et les formateurs pendant les études intégralement à distance en formation continue asynchrone, à partir de deux situations de communication, à savoir la demande d'aide par l'apprenti et le *feed-back* du formateur. Nous utilisons le concept de distance transactionnelle de Moore et des variables telles que le dialogue, la relation interpersonnelle et sociolinguistique pour analyser les expériences.

L'étude porte sur les formations pour adultes théoriques gratuites dans la région des communes en Suède (Komvux), 100% à distance, asynchrones, avec des artefacts médiatiques tels que des plateformes vidéo ou une messagerie.

A partir d'une méthode qualitative, et d'une analyse catégorielle de 20 entretiens réalisés sur Teams d'une durée de 60 à 120 minutes nous avons obtenu des données enregistrées, que nous avons transcrites. Nous voyons qu'une partie des apprentis ne demande jamais d'aide de la part de leurs formateurs. Ils préfèrent chercher l'information sur Google ou encore YouTube et semblent trouver que cela est conforme à leur rôle en tant qu'étudiants à distance. Nous avons aussi pu observer que la demande d'aide semble être facilitée par une proximité émotionnelle, laquelle passe par la visibilité du formateur, le temps consacré aux échanges mais aussi la relation émotionnelle.

Il semble également qu'il existe une asymétrie sociolinguistique entre l'oral et l'écrit dans les études à distance où les formateurs préconisent et valorisent l'écrit (*feed-back*, demande d'aide) par rapport à l'oral, à la différence de certains apprentis. Cette asymétrie crée une distance et ne facilite pas la prise de contact. Mais ce n'est pas forcément l'artéfact médiatique qui crée la distance. L'ambiguïté autour de la place de l'oral semble aussi jouer un rôle, ainsi que la perception de la distance pédagogique, dans le sens de définition de ce qu'il est permis de demander en tant qu'apprenti à distance. Qu'est-ce que l'apprenti a le droit de demander ? Quelles questions peut-il poser ? Quand et comment les poser ? Tout cela semble jouer un rôle important dans la formation et dans l'apprentissage.

## Bibliographie

1. Allin, M. Skola för lönsamhet. In: D.Suhonen, G. Théerborn, J. Weithz (eds.) *Klass i Sverige. Ojämligheten, makten och politiken i det 21:a århundradet*. pp.223-247 Arkiv förlag, Lund (2021)
2. Bagnall, R., Hodge, S. Contemporary Adult and Lifelong Education and Learning: An Epistemological Analysis. In: Milana, M., Webb, S., Holford, J., Waller, R., et Jarvis, P. (eds.) *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*. pp.13-35. London: Palgrave Macmillan UK (2018)
3. Bardin, L. *L'analyse de contenu*. 2dn edn. Presses universitaires de France (2013)
4. Fejes, A., Muhrman, K., Nyström S (eds.). *Om vuxenutbildning och vuxnas studier*. En grundbok. Studentlitteratur. Lund (2021)
5. Green, Jenny. Återkoppling för lärande och utveckling av undervisningen. 1-13. Skolverket (2018)
6. Jézégou, A. La distance, la proximité et la présence en e-Formation. In : Jézégou (eds.) *Traité de la e-Formation des adultes*. pp. 143-163. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur (2019)
7. Karabenick, S. Seeking help in large college classes: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology* (28-1), 37-58 (2003)
8. Karabenick, S. A., Knapp, J. R. Relationship of academic help seeking to the use of learning strategies and other instrumental achievement behavior in college students. *Journal of Educational Psychology*, (83-2), 221-230 (1991)
9. Kitsantas, A., Chow, A. College students' perceived threat and preference for seeking help in traditional, distributed, and distance learning environments. *Computers & Education* (48-3), 383-395 (2007)
10. Kiyitsioglou-Vlachou, C., Moussouri, E. Approche sociolinguistique et didactique du facteur « distance » dans la formation des enseignants du FLE: Cas de l'université ouverte hellénique. *Distances et savoirs* (8), 475-488 (2010)
11. Mahasneh, R. A., Sowan, A. K., Nassar, Y. H. Academic Help-Seeking in Online and Face-To-Face Learning Environments. *E-Learning and Digital Media*, 9(2), 196-210 (2012)
12. Micari, M., Calkins, S. Is it OK to ask? The impact of instructor openness to questions on student help-seeking and academic outcomes. *Active Learning in Higher Education*, 22(2), 143-157 (2021)
13. Moore, M. G. The theory of transactional distance. In: *Handbook of distance education*. 4dn edn, pp. 32-46. Routledge (2018)

14. Ryan, A., Gheen, M., Midgley. Do Some Students Avoid Asking for Help? An Examination of the Interplay Among Students' Academic Efficacy, Teachers' Social–Emotional Role, and the Classroom Goal Structure. *Journal of Educational Psychology*, (90-3), 528-535 (1998)
15. Skollag(2010:800).[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-orfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-orfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/), last accessed 2024/01/25
16. Thomas, L., James, H., Teras, M., A sense of belonging to enhance participation, success and retention in online programs. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, (5-2), 69-80 (2014)

## Annexe 1

1. « Personnellement je ne crois pas que j'aurais demandé si ce n'était pas une obligation. »
2. « J'adore Peter. Peter SFI the Swedish language. Je connais tous les professeurs sur YouTube. Je regarde souvent YouTube avec des professeurs de suédois. »
3. « J'essaye de trouver la solution toute seule. Je pense genre que l'information est là et il faut trouver la solution toute seule. Mais ça peut prendre plusieurs heures. Pour quelque chose qui était peut-être évident si j'avais demandé toute de suite. Mais parfois je suis complètement bloquée et j'envoie donc un mail. » « Il ne semble pas être nécessaire d'envoyer un mail pour quelque chose de triviale. Je peux comprendre la totalité mais il y a une détaille qui me tracasse alors je ne demande pas. »
4. « J'ai eu beaucoup d'aide de quelques copains. Parce que c'est aussi plus amusant de discuter des choses avec quelqu'un qui sais et qui es aussi intéressé, genre. »
5. « Je dirais que généralement pendant le cours c'est, parce que généralement il y a quelque chose qui manque quand on étudie à distance, c'est la communication parce que dans une marnière c'est comme si, mais si on étudie en présentiel et on a envie de rester et parler un peu, alors c'est plus naturel, mais ici c'est plus comme si on a l'impression de poursuivre le professeur, on essaye de les appeler ou écrire des messages. Le résultat est que je devine ce que je dois faire, ou, mais je suis contente maintenant, alors il faut l'accepter. C'est ça qui manque je trouve. »
6. « C'est intimidant, mais j'ai un peu l'impression que le professeur est seulement une animation d'ordinateur. »
7. « J'avais la même professeure en suédois 1 et 2 et avec la vieille professeure elle était très sympa et parfois je l'ai contactée par Skype. Je lui ai envoyé des messages sur un chat. Elle m'a beaucoup aidé quand il s'agissait de faire des synthèses et d'écrire. Elle n'était plus ma professeure mais elle m'aidait quand même. Elle était très gentille. (...) Anglais 7, c'est beaucoup plus difficile, c'est plus difficile mais j'ai rendu un premier exercice et il l'a accepté. Il m'a écrit, ce n'est pas anglais 5, ni anglais 6, c'est anglais 7. Ce n'est pas recueillir des faits, il faut réagir blablabla. »

8. « J'étais très déçue parce que le seul retour de mon formateur était de focaliser sur le prochain exercice mais moi je veux apprendre et ça ne m'a pas aidé. Ça a gâché la relation avec les autres professeurs aussi. Je trouve certains commentaires pas constructifs mais négatifs alors je ne veux plus demander aux professeurs. C'est difficile quand tout est écrit. »
9. « Alors un désavantage est que ma question était donc le mardi, mais quand j'ai demandé de l'aide, le premier créneau disponible était le jeudi et donc je dois attendre deux jours et donc genre chaque question, peut-être pas une question très importante, mais on doit attendre deux-trois jours et donc ce n'est peut-être plus actuel. »
10. « Non, mais je lui ai parlé. Je l'ai appelée et dit ce que je pensais. Et puis ce n'était pas très..., non elle ne l'a pas bien pris. Je l'ai trouvée très stressée pendant tout le cours. Non je n'ai pas eu une réaction favorable de sa part. Elle trouvait qu'elle avait tout fait comme il faut. J'ai donc appelé le superviseur et parlé avec elle et elle a dit qu'elle allait parler avec le professeur. (...) Mais c'est un peu dommage parce que je n'ai jamais eu un retour de la part du superviseur après et elle m'a promis de revenir vers moi mais elle ne l'a pas fait. Alors j'ai laissé tomber. »
11. « Oui. Mais eux... je trouve aussi ça un peu amusant parce qu'on n'a rarement une conversation en aller-retour comme ça, alors parfois les professeurs posent un point d'interrogation mais après le professeur oublie sûrement sur le long terme. Alors c'est plus pour soi-même il faut réfléchir, mais qu'est-ce que ça veut dire ? »
12. « (...) puis j'ai demandé directement à mon professeur. Mais ces questions sont plutôt connectées avec un examen où je n'avais, comment dire, que certaines épreuves qu'on écrit, on les écrit et puis on les envoie et j'ai donc peut-être eu des fautes ou mal compris une question. Ou j'ai mal compris comment réfléchir. Et donc elle et moi on a eu un dialogue bref autour de ça seulement. Elle a expliqué comment je dois réfléchir »
13. « Mais avec lui c'était seulement par téléphone et c'était genre bizarre. C'était très bizarre parce que j'avais l'impression qu'il, je m'y attendais qu'il, qu'il, qu'il y a quelque chose quoi. Et même je l'ai appelé et demandé, et tu sais à l'école il y a une matrice d'appréciation, et tout était rempli, niveau E, C, A. Et il dit tu replis tout. D'accord mais quand même, quelque chose comme j'ai dit et chaque fois c'était pareil. Et une fois il y avait une remplaçante et elle m'a demandé de compléter. Et j'ai complété et j'avais une meilleure sensation parce qu'il y avait quelque chose de personnel. »