

Du e-learning aux interactions pédagogiques en ligne

François Mangenot

Les médias et les institutions éducatives évoquent avec de plus en plus d'insistance (et bien souvent, il faut le dire, de naïveté¹), les atouts du *e-learning*, terme que nous traduirons ici par « formation en ligne » et que nous définirons comme formation se déroulant partiellement (on parle alors de *formation hybride*, voir § 2) ou complètement à distance et s'appuyant sur les réseaux (Internet ou Intranet). Après avoir cerné l'objet étudié, les **interactions pédagogiques en ligne**, cette introduction proposera un embryon de typologie, toute provisoire tant le domaine est évolutif, des dispositifs de formation exploitant la communication en ligne ; elle posera enfin quelques jalons épistémologiques.

1. Médiation et/ou médiatisation ?

La formation en ligne peut s'appuyer sur une *médiatisation* technologique plus ou moins grande et sur une *médiation* humaine plus ou moins présente, ces deux paramètres se combinant de manières diverses (Glikman, 2002). Il convient de préciser à ce stade que Peraya (2009) a proposé d'autres définitions de ces deux termes que celles de Glikman, remarquant fort justement que d'une part les cours médiatisés comportent une part de médiation humaine (l'auteur relève cinq types différents de médiation), d'autre part que le tutorat en ligne (forme de médiation humaine) est en quelque sorte médiatisé par les outils employés. Mais nous en resterons ici à la définition première, dont Peraya reconnaît qu'elle a une « importance stratégique : rappeler aux nombreux concepteurs de dispositifs médiatisés que tout acte pédagogique, à l'instar de tout acte de communication, comporte un important aspect relationnel. ».

Au niveau national français, en tout cas pour ce qui concerne l'enseignement supérieur, l'opération *Campus numériques* (2000-2002)² avait tout d'abord encouragé des projets pouvant comporter une part variable de médiatisation et de médiation mais constituant des dispositifs à part entière (Fichez, 2009) ; par la suite, la création des *Universités Numériques Thématiques* (UNT)³ a clairement opté pour la mise à disposition de ressources, l'intégration de ces ressources à des dispositifs comportant une éventuelle médiation humaine étant du ressort de chaque établissement, voire de chaque enseignant (Fichez, 2009).

Concernant les *Campus numériques*, Albero et Thibault (2004) regrettent la « prédominance des contenus sur les modalités pédagogiques qui peuvent conduire à leur appropriation » (p. 40). Fichez (2009) constate néanmoins que « le besoin de communication des usagers-apprenants a suscité l'usage bien plus intensif que prévu par les opérateurs de projet de certains outils (tels que les forums) dans les dispositifs pédagogiques, et que le degré de satisfaction de ces mêmes usagers s'évaluait davantage par rapport à ce type de fonctionnalité que relativement au fait de disposer de ressources numériques sophistiquées ». Force est donc de constater une certaine dichotomie entre contenus médiatisés et médiation pédagogique, entre conception et tutorat, dichotomie inscrite dans un processus

¹ On en a eu un exemple marquant avec la pandémie grippale et l'incitation des ministères de l'Education et de l'Enseignement supérieur à avoir recours à Internet pour « assurer la continuité pédagogique » en cas de fermeture des établissements, comme si la mise à disposition de ressources en ligne pouvait remplacer les cours. Le titre ironique d'une page du *Monde* (25 novembre 2009, p. 3) consacrée à ce sujet exprime assez bien la situation : « Face à la grippe, l'école pas très Net ».

² 64 projets ont été labellisés. L'université Stendhal-Grenoble a lancé le Campus numérique FLE (Canufle). Fichez (2007) évalue certains de ces Campus.

³ Voir <http://www.universites-numeriques.fr/>

d'industrialisation de la formation (Moeglin, 1998) que les technologies ne font que renforcer. Fichez (2009 : n.p.) préconise pour sa part une recherche de complémentarité mais montre bien que

l'une et l'autre de ces composantes n'ont pas les mêmes incidences sur les modèles économiques et affectent différemment les choix institutionnels : la ressource peut entrer dans une logique institutionnelle d'économie d'échelles et de mutualisation (il n'y a qu'une UNT par grand champ disciplinaire), le dispositif communicationnel est pensé et mis en oeuvre à l'échelle de groupes identifiés dans des lieux de formation (établissement universitaire ou autre).

Cet ouvrage met délibérément l'accent sur la dimension de médiation humaine à distance, à savoir sur les situations de formation dans lesquelles le tutorat et les contacts entre pairs à distance, autrement dit les **interactions pédagogiques en ligne**, tiennent une place incontournable. Ces situations pédagogiques lors desquelles tout ou partie de la communication s'effectue à travers le réseau Internet sont variées et les plus courantes seront abordées ci-dessous (§ 2). Leur analyse focalisée sur les interactions en ligne constitue un objet de recherche relativement nouveau que l'on peut aborder à partir de divers cadres théoriques et diverses démarches d'analyse, comme on le constatera à la lecture de cet ouvrage. La voie a été ouverte par la recherche « Outils et didactique pour les interactions en ligne » (Odil)⁴, qui s'est déroulée de 2004 à 2007, et par les deux colloques internationaux « Echanger pour apprendre en ligne »⁵ (Epal, Grenoble, juin 2007 et 2009), tous trois à l'origine de la réflexion ici menée.

2. Trois familles de dispositifs exploitant la communication en ligne

Nous évoquerons ici trois familles de dispositifs qui commencent à se stabiliser, en laissant volontairement de côté des approches émergentes comme le « mobile learning » (voir Kim et Mangenot, dans cet ouvrage), l'exploitation du Web 2.0 à des fins de formation (Varga et Caron, 2009, Dohn, 2009) ou les communautés en ligne d'enseignants (Daele et Charlier, 2002 ; Quentin et Bruillard, dans cet ouvrage) auxquelles une table-ronde du colloque EPAL 2009 était consacrée (*cf.* Develotte et Poyet, à paraître). Ces trois familles sont toutes représentées dans tel ou tel chapitre du présent ouvrage.

2.1 La formation (tout) à distance et la question du lien social

Comme le rappellent Perriault (1996) ou Glikman (2002), l'enseignement à distance est né avec la poste, au 19^{ème} siècle. Parfois envisagé comme enseignement de la deuxième chance, une de ses caractéristiques est l'isolement dans lequel il laisse l'étudiant et les fort taux d'abandon observés (« Il est banal que [les déperditions] atteignent les deux tiers des inscrits », Glikman, 2002 : 242). On peut alors estimer que le principal atout de la communication en ligne est de rompre cet isolement, en créant du lien social. C'est à cette question que sera consacrée cette sous-partie.

Glikman (2002 : 243-254) évoque cinq facteurs d'abandon : le temps, l'isolement, le manque d'autonomie des apprenants, le manque d'accompagnement et la « question primordiale du lien social ». Elle montre que ce dernier facteur, « fondé sur le sentiment d'appartenance à une communauté éducative », est lié aux autres : le lien social permet évidemment de rompre l'isolement, il fait partie de la « dynamique d'autonomisation », son

⁴ Action Concertée Incitative (ACI) Education et formation, appel à projets « Education-formation et technologies d'information et de communication » (2004). Les partenaires étaient quatre universités ou grandes écoles françaises (Besançon, Grenoble, Le Mans, ENS Lettres de Lyon) et l'Open University britannique. L'auteur de ces lignes était le coordonnateur scientifique du projet.

⁵ Site des colloques, avec les actes : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/>

Interagir et apprendre en ligne

établissement constitue l'une des dimensions importantes de la fonction tutorale. A partir d'une étude de cas, Wegerif (1998) estime pour sa part également que la « dimension sociale » est capitale dans les « réseaux d'apprentissage asynchrones » mais, à la différence de Glikman, il montre que le sentiment d'appartenance au groupe (« sense of community ») correspond à un seuil à franchir, seuil que ne franchissent pas tous les étudiants, pour des raisons diverses.

Quelques autres études ont enquêté de manière approfondie auprès d'étudiants sur la manière dont ils avaient ressenti le lien social lors d'apprentissages en ligne. Brown (2001), Conrad (2002) et O'Regan (2003) ont toutes trois évalué des dispositifs entièrement à distance, selon une même approche ethnographique fondée essentiellement sur de longs entretiens avec les étudiants. La première montre quels peuvent être les obstacles à l'établissement du lien social : étudiants travaillant essentiellement pour la note et le diplôme, n'imaginant pas *a priori* qu'une communauté puisse s'établir autrement qu'en face à face, n'arrivant pas à travailler au même rythme que la majorité (toujours en retard), ne consacrant pas suffisamment de temps aux échanges en ligne, soit par empêchement soit par choix personnel. Brown (2001) et Conrad (2002) ont interrogé les étudiants sur leur propre définition du terme « communauté » ; dans les deux études, les étudiants avaient peu de représentations *a priori* et décrivaient ensuite comme lien social (« community ») ce qu'ils avaient vécu dans le cadre de leur cours en ligne. Des deux études se dégage l'impression que les étudiants accordent juste ce qu'il faut d'importance au lien social pour travailler dans une ambiance agréable (ils semblent conscients de cette nécessité), mais qu'ils ne sont pas prêts à consacrer une part plus grande de leur temps à cette dimension ; des différences individuelles assez fortes sont cependant relevées, certains appréciant les échanges à caractère purement phatique.

O'Regan (2003), pour sa part, a étudié les émotions, négatives et positives, des étudiants en ligne : *frustration* devant une technologie qui ne marche pas toujours, devant un contenu en ligne mal structuré, *anxiété* face au temps à gérer, face à des consignes de travail peu explicites, face au regard des pairs inconnus, face aux feed-back tutoraux qui tardent ou ne viennent pas, *embarras* ou *honte* liés au caractère public et permanent des écrits publiés, *enthousiasme* devant la nouveauté de ce mode d'apprentissage, devant les possibilités offertes par la technologie, *fierté* quand on a l'impression d'avoir bien réussi une tâche et que l'on reçoit un feed-back positif de l'enseignant et des pairs. L'auteur conclut d'une part en donnant un certain nombre de conseils pratiques destinés à éviter les émotions négatives, d'autre part en affirmant que la question des émotions ne doit pas être écartée de la recherche sur les environnements en ligne.

Les auteurs cités ci-dessus s'appuient sur des témoignages d'étudiants plutôt que sur leurs pratiques réelles. En complémentarité avec leurs études, Develotte et Mangenot (2004)⁶ ont choisi d'étudier la question de l'établissement du lien social en fondant leur recherche sur l'analyse des interactions en ligne lors des deux premiers mois d'une formation à distance (*Campus numérique FLE*). Ils montrent que les enseignants-tuteurs (qui sont aussi, dans le dispositif étudié, les auteurs des cours) jouent un rôle clé dans l'établissement de ce lien, mais également que certains étudiants, plus prêts que d'autres à interagir avec leurs pairs, stimulent les échanges et contribuent donc à renforcer le lien social, que ce soit sur le plan socio-affectif ou socio-cognitif : « tout se passe comme si, du fait qu'ils sont dispersés dans le monde, les étudiants cherchaient à faire corps, à constituer une entité repérable entre eux, en toute intimité virtuelle » (*op. cit.* : 331).

Concernant le rôle des tuteurs, les études sont nombreuses mais restent souvent circonscrites à un dispositif particulier : Mangenot et Dejean-Thircuir (2009) ont pourtant

⁶ Le tour d'horizon qui vient d'être présenté sur la question du lien social est repris de cet article.

montré que le rôle du tuteur change profondément selon le mode de travail collectif envisagé, notamment selon que les étudiants travaillent en petits groupes collaboratifs ou en grand groupe sur le mode de la mutualisation ou de la discussion. Ceci dit, les études convergent sur deux points : d'une part le caractère incontournable de la dimension socio-affective déjà évoquée ci-dessus (pour une étude portant sur plus d'une centaine de sujets, voir la thèse de Quintin, 2008), d'autre part l'importance des tâches pour susciter des interactions en ligne (Oliver et Herrington, 2001⁷ ; Mangenot, 2003 ; Lamy et Hampel, 2007 ; Celik, 2008, etc.).

2.2 La variété des dispositifs hybrides

Stricto sensu, on pourrait appeler **dispositif hybride** (ou *mixte*) toute forme d'enseignement apprentissage ne s'appuyant pas exclusivement sur les trois unités classiques de temps (l'heure de cours), de lieu (la classe) et d'acteurs (l'enseignant et les élèves). Ainsi, un travail en projet donné à faire à des apprenants en dehors de la classe pourrait répondre à cette définition. Cependant, c'est actuellement vers les dispositifs hybrides s'appuyant sur le réseau Internet que les regards se tournent, et c'est exclusivement de ceux-là qu'il sera question.

On peut alors adopter la définition de Charlier, Deschryver et Peraya (2006) : « des dispositifs articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique comme une plateforme de formation ». Ces auteurs soulignent par ailleurs que l'expression est la traduction de « blended learning », la connotation du terme « blend » étant celle d'un mélange harmonieux et équilibré, alors qu'hybride connote la création biologique d'une nouvelle entité à partir d'espèces existantes. On retiendra de ces métaphores l'importance d'un dosage adéquat entre les différentes modalités (hétéroformation ou autoformation), entre les différents ingrédients (ressources, tâches), entre les différents moyens de communiquer (en présence et à distance).

Si l'on s'interroge maintenant sur l'intérêt de proposer des dispositifs hybrides à la place du présentiel classique, deux arguments sont souvent avancés, l'un qui souligne la possibilité de toucher des publics appréciant une plus grande souplesse temporelle, l'autre qui propose de donner plus de place à l'individualisation et à l'autoformation. En langues, en outre, les dispositifs hybrides peuvent permettre d'autres formes de communication collective (par exemple, des clavardages ou des discussions par forum) que lors des cours en présentiel. Ces arguments peuvent cependant être incompatibles les uns avec les autres : par exemple, une production écrite asynchrone, si on veut lui donner un caractère collectif, nécessite une planification chronologique et peut être partiellement en contradiction avec une individualisation poussée, comme la possibilité de s'inscrire à un cours à tout moment.

Tout ceci amène à examiner un certain nombre de paramètres permettant de caractériser les dispositifs hybrides. Degache et Nissen (2008) proposent un certain nombre de variables, qui seront ici combinées avec celles de Neumaier (2005).

- Un premier paramètre très concret est la **proportion du temps de travail en présence et à distance** pour l'étudiant. Neumaier préconise un mode dominant (« lead mode »), qui doit selon elle être le mode dans lequel le guidage de l'apprenant est assuré.
- Un second paramètre important est le **lien présentiel / distance** (appelé « integration model » par Neumaier), qui peut être faible ou fort. L'autoformation complémentaire (cf. Nissen, 2006) constitue un exemple de lien faible : si le travail à distance n'est pas réalisé, le cours en présentiel ne s'en ressent pas. Dans le meilleur des cas, « les approches hybrides peuvent encourager les participants à faire un meilleur usage du

⁷ Ces auteurs proposent une schématisation de la formation en ligne qui entrecroise trois cercles, les tâches (au sommet), les ressources et l'accompagnement.

Interagir et apprendre en ligne

face à face, en sachant que des préparations et des prolongements peuvent avoir lieu en ligne » (Mason, 2002).

- Un troisième paramètre, selon Neumaier, est la **distribution** des contenus et objectifs d'apprentissage. Selon cette auteure, un objectif peut être visé par les deux modes ou bien par un seul. Il est ainsi fréquent que la pratique de l'oral en langues soit réservée au mode présentiel.
- Un quatrième paramètre est celui de la **méthodologie d'enseignement**. Neumaier voit un risque que la méthodologie ne soit pas la même en présence et à distance, sachant que le travail en ligne comporte souvent des exercices auto-correctifs dont l'éventuel caractère béhavioriste est en contradiction avec l'approche communicative.
- Le dernier paramètre est celui de la **présence ou non d'échanges en ligne** entre apprenants et tuteur ; c'est celui qu'étudient Degache et Nissen (2008). Pour Neumaier, il convient d'assurer l'implication des apprenants par des structures d'interaction (« interactional patterns ») adéquates. Ce qui rejoint la notion de « scénario de communication » proposée par Mangenot (2008).

On conclura sur la multiplicité des formats possibles de dispositifs hybrides et la difficulté que cela peut poser aux chercheurs désireux de les étudier.

2.3 La télécollaboration en langues

Pour O'Dowd et Ritter (2006 : 623-624), « Le terme télécollaboration désigne l'usage d'outils de communication en ligne pour rapprocher des apprenants de langues de divers pays en vue de mener un projet commun et des échanges interculturels. Ce type de pédagogie des langues basée sur le réseau comprend un large spectre d'activités et exploite des outils de communication variés. ». Après un bref rappel des apports des échanges par Internet, cette partie reprendra la classification des écueils à éviter proposée par ces deux auteurs.

Comme l'écrivent Degache et Mangenot (2007), un premier apport évident de la télécollaboration est de créer une situation de communication authentique pour faciliter l'appropriation des langues-cultures visées. O'Dowd et Ritter (2006) soulignent en outre l'intérêt d'une pratique de la langue avec des locuteurs natifs. Les langues vivantes sont sans doute la discipline scolaire pour laquelle l'apport d'Internet est le plus grand, car il n'était pas facile de mener des projets avec des pays éloignés tant qu'on ne disposait pas d'un moyen de communication rapide, multimodal (texte, son, images) et gratuit ; les voyages d'élèves dans les pays dont on apprend la langue, solution idéale bien sûr, n'ont jamais pu être généralisés. Cependant, communiquer *via* Internet avec des apprenants éloignés possédant une autre langue et une autre culture n'est pas toujours facile et ne s'improvise pas. Un consensus traverse toutes les recherches de ce domaine : « la conception des tâches et les processus de leur réalisation sont fondamentaux pour encourager un apprentissage efficace et ciblé » (Thorne et Payne, 2005 : 385).

L'échec de cette communication est néanmoins toujours possible, voire fréquent, ce qui amène à en étudier les causes. O'Dowd et Ritter (2006) ont proposé un « inventaire des zones potentielles de dysfonctionnement » des projets de télécollaboration. Ils rapportent toute une série d'études qui décrivent des « échecs communicationnels », notion qu'ils définissent ainsi : « Le terme général « échec communicationnel » sera utilisé pour désigner des cas d'interactions télécollaboratives qui débouchent sur un faible niveau de participation, sur de l'indifférence, de la tension ou même une évaluation négative du groupe partenaire et de sa culture. » (*op. cit.* : 624). Les causes d'échec sont classées en quatre niveaux : niveau individuel (motivation, attentes, degré de compétence interculturelle des apprenants), niveau de la classe et de la méthodologie (coordination entre les enseignants, organisation des échanges et intégration dans le curriculum, conception des tâches, dynamiques de groupe

locales), niveau socio-institutionnel (accès aux technologies, organisation des études, prestige de la langue cible), niveau interactionnel (ethos communicatif de chaque groupe). O'Dowd et Ritter insistent sur les interrelations entre leurs quatre niveaux, soulignant notamment que la motivation et les attentes des apprenants sont liées à la plupart des autres facteurs. Lors d'une des conférences plénières du colloque EPAL 2009, O'Dowd (2009 : n.p.) a estimé que le défi était celui d'une certaine banalisation de la télécollaboration :

Après avoir étudié ce domaine durant un certain nombre d'années, je constate malheureusement que la télécollaboration est toujours considérée comme une activité en plus (« add-on activity ») liée à des enseignants pionniers et à des étudiants très motivés, au lieu de constituer un élément banalisé (« normalised ») des programmes d'études.

On peut estimer que ce défi a été relevé par deux projets dans lesquels l'université Stendhal – Grenoble est impliquée : *Galanet*, projet d'intercompréhension en langues romanes (<http://www.galanet.eu>), et *Le Français en (première) ligne*, projet d'échanges entre étudiants de master 2 de FLE et apprenants de français de divers pays (<http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne>). Ces deux projets, objets d'étude pour la recherche ODIL, sont en effet intégrés aux curricula depuis de nombreuses années et les étudiants qui y participent obtiennent donc des crédits validants.

3. Démarches de recherche sur les interactions en ligne

3.1 Diversité des domaines de référence

Une revue des ouvrages et articles sur la question de la formation en ligne montre que plusieurs champs distincts s'y intéressent. On se contentera ici d'une énumération rapide, renvoyant, pour un autre type de réflexion, à un article de Henri, Peraya et Charlier (2007) : ces auteurs montrent bien la diversité des approches⁸ possibles pour étudier la communication pédagogique médiatisée, même si leur réflexion est focalisée sur l'outil le plus utilisé dans la formation en ligne, le forum.

Tout d'abord, s'agissant d'un domaine en plein développement, de nombreux écrits relèvent des technologies éducatives (domaine encore mal reconnu en France au plan de la recherche) et présentent soit des études de cas, soit des modélisations en vue de la conception de dispositifs. Certains chercheurs français en sciences de l'éducation proposent cependant des réflexions d'une nature plus théorique (Alava, 2000, Paquelin, 2004) ou préfèrent se rattacher au domaine des EIAH (*cf. infra*). Une thématique récurrente dans ce domaine consiste à tenter de modéliser les objets d'apprentissage : Paquette (2002 : 110) nomme cette approche le « design pédagogique scientifique ».

Les sciences de l'information et de la communication s'intéressent également à la formation en ligne, proposant d'une part une approche communicationnelle des dispositifs informatisés et des usages de ces artefacts (Peraya, 2000, Puimatto, 2007), d'autre part une réflexion sur l'*industrialisation de la formation*, menée notamment dans le séminaire du même nom (dirigé par Pierre Moeglin).

Le domaine étant fortement instrumenté par les outils technologiques, il est ensuite investi par une branche de recherche reconnue en informatique en France, le champ des Environnements informatiques pour l'apprentissage humain (EIAH). Il est intéressant de noter que les thèses en informatique relevant de ce paradigme (par exemple, George, 2001) comportent une partie importante consacrée aux théories pédagogiques ; mais leur finalité est

⁸ Pour ces auteurs, « le concept d'approche intègre un ensemble de connaissances, de problèmes, de buts et de méthodes. » (n.p.). L'article cité se trouve dans la revue en ligne *STICEF* ; il correspond par ailleurs peu ou prou aux conférences plénières qu'avaient faites France Henri et Daniel Peraya lors du colloque EPAL 2007.

Interagir et apprendre en ligne

forcément, dans cette discipline, la conception de systèmes informatiques, d'où une approche centrée sur l'outil.

Dans le monde anglo-saxon et chez les Scandinaves, où la pluridisciplinarité est plus répandue qu'en France, on constate la présence forte d'un champ nommé *Computer Supported Collaborative Learning* (CSCL, *Apprentissage collaboratif assisté par ordinateur* en français) : ce champ se fonde sur les principes socio-constructivistes vygotskiens et cherche à créer et analyser des situations de collaboration devant ou à travers les ordinateurs ; il regroupe des chercheurs en informatique, en sciences de l'éducation et en sciences cognitives. L'objectif est le plus souvent de déterminer selon quelles conditions un apprentissage collaboratif se révèle efficace. La démarche de recherche est souvent expérimentale ou quasi-expérimentale, bien que certaines voix plaidant pour des approches qualitatives appuyées sur les paradigmes de la cognition située, partagée ou distribuée aient commencé à se faire entendre ces dernières années (cf. Zourou, 2009, qui propose un compte-rendu du dernier colloque international CSCL). Une des limites du CSCL comme domaine d'appui pour l'analyse des interactions en ligne est cependant le fait qu'il présuppose la collaboration, au sens fort de réalisation conjointe d'une production commune, en petits groupes et sur une durée de plusieurs semaines. Or ce mode de travail collectif, inspiré de la pédagogie de projet, n'est pas adapté à la majorité des formations à distance « tout-venant », en raison des exigences de ce mode de travail collectif à la fois pour les apprenants (qui n'ont pas toujours l'autonomie nécessaire au travail de groupe à distance) et pour les tuteurs (voir Mangenot et Nissen, 2006).

On mentionnera encore le domaine de la *communication médiatisée par ordinateur* (CMC en anglais), investi par les sciences du langage⁹, les sciences de l'information et de la communication (Marcoccia, 1998, 2000, 2003) et la sociologie (Flichy, 2001). La CMC tente de croiser les spécificités « techno-sémio-pragmatiques » (le terme est de Peraya, 2000) des systèmes technologiques avec une analyse des discours qu'ils véhiculent ; la « communication pédagogique médiatisée » (Peraya, *op. cit.*) peut être considérée comme une branche de la CMC. L'approche est surtout descriptive. Une finalité possible pourrait être de mieux connaître les outils et les discours qu'ils favorisent afin de mieux instrumenter les pratiques pédagogiques.

Dans le domaine des langues, enfin, le champ déjà bien structuré de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (CALL) s'est emparé de la question de la communication en ligne et l'on trouve de nombreux articles et même d'ouvrages ou revues sur la télécollaboration, sous les titres *Network-Based Language Teaching* (Warschauer et Kern, 2000), *Telecollaboration* (Belz, 2003), *Online Intercultural Exchange* (O'Dowd, 2007), *Echanges exolingues en ligne* (Degache et Mangenot, 2007). L'accent est souvent mis sur la dimension plurilingue (Degache et Tea, 2003) ou interculturelle (Ware et Kramersch, 2005) des échanges.

Tous les champs évoqués n'ont évidemment pas les mêmes paradigmes de recherche, certains privilégiant les démarches expérimentales, d'autres les approches qualitatives descriptives, d'autres enfin penchant plus vers la recherche-action ou la recherche-développement. Il en résulte une multitude d'approches (cf. note 8), ce que l'on peut considérer comme une richesse mais également comme une faiblesse en termes de retombées de la recherche sur les pratiques pédagogiques *via* Internet.

⁹ Anis (1998), en France, Susan Herring – rédactrice en chef du *Journal of Computer-Mediated Communication* aux Etats-Unis : <http://www3.interscience.wiley.com/journal/117979306/home>

3.2 A la recherche d'une approche écologique et qualitative

L'ambition du projet ODIL, des colloques EPAL et du présent ouvrage est d'aborder la question de la formation et plus particulièrement des interactions en ligne à partir des sciences humaines et sociales, sans toutefois sous-estimer l'impact des outils technologiques sur la communication pédagogique. Ceci implique le croisement d'entrées disciplinaires multiples.

Concernant l'apport des sciences du langage, des chercheurs du domaine CSCL (Dillenbourg *et al.*, 1996 : 203) avaient déjà pointé, il y a une quinzaine d'années, « la possibilité prometteuse pour la recherche sur l'apprentissage collaboratif d'exploiter certaines branches de la linguistique s'intéressant aux modèles conversationnels, au discours ou au dialogue en leur demandant de fournir un cadre théorique plus rigoureux pour les analyses [d'interactions en ligne] ». Une telle proposition ne pouvait que séduire ceux qui étudient la question de la formation en ligne à partir des sciences du langage et de la didactique des langues et elle a en quelque sorte servi de point de départ à la recherche ODIL. Trois limites sont cependant assez vite apparues : la plupart des chercheurs ayant suivi la suggestion programmatique de Dillenbourg *et al.*¹⁰ recueillent leurs corpus d'interactions dans des situations expérimentales, ne s'intéressent qu'à la collaboration et utilisent principalement la méthodologie de l'analyse de contenu quantitative. Or les chercheurs d'ODIL, sans rejeter le domaine CSCL - dont certains se réclament, souhaitent plutôt étudier des terrains « écologiques » (situations non créées pour les besoins de l'expérimentation), ne pas se limiter à des situations de collaboration et s'appuyer sur des analyses qualitatives des interactions en ligne (analyse de discours, approches acquisitionnistes, analyse conversationnelle, etc.) pour lesquelles ils se sentaient mieux armés. Ils voulaient également pouvoir recueillir d'autres données que les interactions, comme l'explique un extrait du projet ODIL :

Une des conséquences essentielles d'une telle démarche est de s'appuyer sur des données à la fois **écologiques** (recueillies dans des situations pédagogiques non créées), **exhaustives** (pour une situation donnée, on dispose de la totalité des interactions) et **diverses** (outre les interactions, on dispose de questionnaires, d'entretiens, de relevés de traces). Il devient ainsi possible de confronter la conception pédagogique initiale avec la réalité du comportement des acteurs (apprenants, tuteurs, coordinateur), notamment dans leur dimension d'usage des outils mis à leur disposition.

Croiser une analyse des interactions en ligne avec d'autres types de données peut par ailleurs accroître la validité des résultats (Van der Maren, 1999, préconise la « triangulation des données »). On trouve dans (Mangenot, 2007) un exemple de cas où il est nécessaire de s'appuyer sur d'autres données que les interactions : celui des étudiants qui ne s'expriment pas mais lisent tous les messages de forums et disent ensuite, dans des questionnaires, avoir pleinement profité de la formation en ligne. Ces étudiants, bien sûr, n'apparaissent pas dans le corpus des interactions ; on peut les repérer si la plateforme de suivi permet un recueil des traces, mais seuls des questionnaires ou des entretiens permettent de connaître leurs motivations. Robin Goodfellow (2007) a consacré à ces « lurkers » une partie de sa conférence plénière à EPAL 2007.

Références

- Alava, S. (2000, dir.). *Cyberespace et formations ouvertes*. Bruxelles, De Boeck université
Albero, B., Thibaut, F. (2004). Enseignement à distance et autoformation à l'université: au-delà des clivages institutionnels et pédagogiques ? In Saleh, I., Bouyahi, S. (dir.) *Enseignement ouvert et à distance, épistémologie et usages*, p. 35-52. Paris, Lavoisier.

¹⁰ Il s'agit, en France, de chercheurs en sciences cognitives se réclamant du CSCL, comme Michael Baker ou Kristine Lund. Un de leurs aboutissements a été la méthode « Rainbow », qui classe les segments d'interactions en ligne en sept catégories (Baker *et al.*, 2007).

Interagir et apprendre en ligne

- Anis, J. (1998). *Texte et ordinateur, l'écriture réinventée ?* Paris, Bruxelles, De Boeck université.
- Baker, M., Andriessen, J., Lund, K., Amelvoort, M., Quignard, M. (2007). Rainbow: A framework for analysing computer-mediated pedagogical debates. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, Vol. 2, Num. 2-3, 315-357.
- Belz, J. A. (2003, dir.). *Language Learning & Technology*, 7(2). Telecollaboration. <http://llt.msu.edu>
- Brown, R. E. (2001). The Process of Community-building in distance learning classes. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Vol. 5, Issue 2, 2001, 18-35.
- Celik, C. (2008). Analyse des tâches dans deux cours de formation en ligne d'enseignants. In Sidir, Baron, Bruillard (dir.) *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux* (Jocair 2008), pp. 307-319. Paris, Hermès, Lavoisier.
- Charlier, B., Deschryver, N., Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance – Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, Vol. 4 – n°4/2006, 469-496.
- Conrad, D. (2002). Deep in the Hearts of Learners: Insights into the Nature of Online Community. *Journal of Distance Education* 17 (1), 2002, non paginé. Consulté en janvier 2009 : <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/133>
- Daele, A., Charlier, B. (2002, coord.). Les communautés délocalisées d'enseignants, Etude réalisée dans le cadre du Programme Numérisation pour l'enseignement et la recherche. Consulté en décembre 2009 : <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/edutice-00000388>
- Degache, C., Mangenot, F. (2007, dir.). *Lidil* n°36, Echanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures. Grenoble, Ellug.
- Degache, C., Nissen, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* 11 (1), 61-92. <http://alsic.revues.org>
- Degache, C., Tea, E. (2003). Intercompréhension : quelles interactions pour quelles acquisitions ? Les potentialités du Forum Galanet. *Lidil* 28, 75-94.
- Develotte, C., Mangenot, F. (2004). Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif. *Distances et savoirs* n°2 -3, 309-333.
- Develotte, C., Poyet, F. (à paraître).
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., O'Malley, C. (1996). The Evolution of Research on Collaborative Learning. In Spada, E., Reiman, P. (eds.) *Learning in Humans and Machines: Towards an interdisciplinary learning science*, pp. 189-211. Oxford, Elsevier.
- Dohn, N.-B. (2009). Web 2.0: Inherent tensions and evident challenges for education. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, vol. 4 (3), 343-363. Pre-print disponible sur le site de la revue : <http://ijcscl.org>
- Fichez, E. (2007). Campus numériques français : pertinence des notions de réussite ou d'échec. *Etudes de communication*, Numéro spécial 2007, L'intégration du numérique dans les formations du supérieur, 49-71. Disponible en ligne : <http://edc.revues.org/index567.html>
- Fichez, E. (2009). Des Campus numériques aux UNT : quel statut pour les interactions ? In Develotte, Mangenot, Nissen (dir.) *Actes du colloque Epal 2009*, n.p. <http://w3.u-grenoble3.fr/Epal/actes.htm>
- Flichy, P. (2001). *L'imaginaire d'Internet*. Paris, La Découverte.
- George, S. (2001). *Apprentissage collectif à distance. SPLACH : un environnement informatique support d'une pédagogie de projet*. Thèse de doctorat en informatique soutenue à l'université du Maine.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au "e-learning"*. Paris, PUF.
- Goodfellow, R. (2007). Rethinking Educational Technologies in the Age of Social Media: from 'tools for interaction' to 'sites of practice'. In Lamy, Mangenot, Nissen (dir.) *Actes du colloque Epal 2007*, n.p.. <http://w3.u-grenoble3.fr/Epal/actes.htm>
- Henri, F., Peraya, D., Charlier, B. (2007). La recherche sur les forums de discussion en milieu éducatif : critères de qualité et qualité des pratiques. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, vol. 14, n.p. <http://sticf.org>
- Kim, H.-K., Mangenot, F. (ici même). Apprentissage nomade en langue en Corée et production orale asynchrone.
- Lamy, M.-N., Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.

Interagir et apprendre en ligne

- Mangenot, F. (2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* Vol. 6 / 1, 109-125. <http://alsic.revues.org>
- Mangenot, F. (2007). Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ? In Gerbault, J. (coord.) *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*, pp. 105-120, Paris, L'Harmattan.
- Mangenot, F. (2008). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. In Sidir, Baron, Bruillard (dir.) *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux* (Jocair 2008), pp. 13-26. Paris, Hermès, Lavoisier.
- Mangenot, F., Dejean-Thircuir, C. (2009). Modalités de communication pédagogique dans la formation en ligne. In Canelas-Trevisi et al. (dir.) *Langage, objets enseignés et travail enseignant*, pp. 335-351. Grenoble, Ellug.
- Mangenot, F., Nissen, E. (2006). Collective activity and tutor involvement in e-learning environments for language teachers and learners. *Calico Journal* Vol. 23 (3), What does it Take to Teach On Line?, 601-622.
- Marcoccia, M. (1998). La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la netiquette. In Guéguen N., Toblin L. (éds.) *Communication, société et Internet*, pp. 15-22, Paris, L'Harmattan.
- Marcoccia, M. (2000). Les *smileys* : une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur. In *Les émotions dans les interactions communicatives*, Presses universitaires de Lyon.
- Marcoccia, M. (2003). Parler politique dans un forum de discussion. *Langage et Société* 104, 9-55.
- Mason, R. (2002). The Global Classroom. In Adelsberger, Collis, Pawlowski (éds.) *Handbook on Information Technologies for Education and Training*. Berlin, Springer.
- Moeglin, P. (1998, dir.). *L'industrialisation de la formation, Etat de la question*. Paris : CNDP.
- Neumaier, P. (2005). A closer look at blended learning – parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL* 17 (2), 163-178.
- Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. *Le français dans le monde, Recherches et applications* 40 (juillet 2006), 44-57.
- Oliver, D., Herrington, J. (2001). *Teaching and Learning Online*. Perth, Edith Cowan University.
- O'Dowd, R. (2007, dir.). *Online Intercultural Exchange, An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Multilingual Matters.
- O'Dowd, R. (2009). Online Foreign Language Interaction: Moving from the Periphery to the Core of Foreign Language Education. In Develotte, Mangenot, Nissen (dir.) *Actes du colloque Epal 2009*, n.p. <http://w3.u-grenoble3.fr/Epal/actes.htm>
- O'Dowd, R., Ritter, M. (2006). Understanding and Working with 'Failed Communication' in Telecollaborative exchanges. *CALICO Journal*, 23(3), 623-642.
- O'Regan, K. (2003). Emotion and E-Learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Vol. 7, issue 3, 2003, 78-92.
- Paquelin, D. (2004). Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif. *Distances et savoirs*, Vol. 2, n°2-3/2004, 157-182.
- Paquette, G. (2002). *L'ingénierie pédagogique*. Presses de l'université du Québec.
- Peraya, D. (2000). Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisée. In Alava (dir.) *Cyberspace et formations ouvertes*, pp. 17-44. Bruxelles, De Boeck université.
- Peraya, D. (2009). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation. Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation. *Les enjeux de l'information et de la communication*. Revue en ligne du Gresec, n. p. http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/
- Perriault, J. (1996). *La communication du savoir à distance*. Paris, L'Harmattan.
- Puimatto, G. (2007, coord.). *TICE : l'usage en travaux*. Paris, Scéren – CNDP.
- Quentin, I., Bruillard, E. (ici même). Le fonctionnement de Sésamath : Une étude exploratoire.
- Quintin, J.-J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet*, Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation soutenue à l'université de Mons-Hainault, Belgique.
- Thorne, S. L., Payne, J. S. (2005). Evolutionary trajectories, internet-mediated expression, and language education. *CALICO Journal*, 22(3), 371-397.

Interagir et apprendre en ligne

- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. De Boeck, Bruxelles.
- Varga, R., Caron, P.-A. (2009). Persistance des connaissances construites et perméabilité des réseaux sociaux : construire un lien entre les plateformes de formation et les environnements privés. In Develotte, Mangenot, Nissen (dir.) *Actes du colloque Epal 2009*, n.p. <http://w3.u-grenoble3.fr/Epal/actes.htm>
- Ware, P. D., Kramsch, C. (2005). Toward an intercultural stance: Teaching German and English through telecollaboration. *The Modern Language Journal*, 89(2), 190-205.
- Warschauer, M., Kern, R. (2000). *Network-based language teaching : concepts and practice*. Cambridge University Press.
- Wegerif, R. (1998). The Social Dimension of Asynchronous Learning Networks. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Vol. 2, issue 1, 1998, 34-49.
- Zourou, K. (2009) *Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) et apprentissage des langues assisté par ordinateur (Alao) : un dialogue à ne pas manquer - Réflexions autour du colloque mondial CSCL 09. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, vol. 14, n.p. <http://alsic.revues.org>

Références de ce texte :

Mangenot, F. (2011) Introduction. Du e-learning aux interactions pédagogiques en ligne. In E. Nissen, F. Poyet, T. Soubrié (dir.) *Interagir et apprendre en ligne* (p. 7-20). Grenoble, Ellug.