

# Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ?

Citer comme : Mangenot, F. (2007) Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ?, in Gerbault, J. (coord.) *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*. Paris, L'Harmattan, p. 105-120.

## Résumé :

Il y a dix ans déjà, des chercheurs en technologies éducatives ont suggéré d'aborder les apprentissages collectifs médiatisés à partir d'une analyse qualitative des interactions verbales. 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. L'objectif de ce texte est de balayer et de discuter, à partir de la littérature scientifique existante, les différentes approches permettant l'analyse des interactions pédagogiques en ligne : il s'agit d'une revue de recherches, focalisée sur un objet précis. Après un bref état des lieux des champs de recherche pouvant s'intéresser à la formation en ligne, une revue des travaux existants est proposée, distinguant ceux qui relèvent d'une approche plutôt expérimentale (ou quantitative) et ceux qui relèvent d'une approche plutôt qualitative. Les exemples sont le plus souvent tirés du domaine de l'apprentissage des langues ou de la formation d'enseignants de langues.

## 1 Introduction

Comme l'a montré Glikman (2002), la formation en ligne (traduction ici adoptée pour le terme « e-learning ») peut s'appuyer sur une **médiatisation** technologique plus ou moins grande ainsi que sur une **médiation** humaine plus ou moins présente, ces deux variables se combinant de diverses manières. Dans le cas où est prévue une médiation humaine et des contacts entre pairs à distance, on a affaire à ce que nous proposons d'appeler des « interactions pédagogiques en ligne », que nous considérons comme un objet d'étude, comme le sont depuis longtemps les interactions en classe<sup>1</sup>. Cela fait plus de dix ans que des chercheurs en technologies éducatives ont suggéré d'aborder les apprentissages collectifs médiatisés à partir d'une analyse des interactions verbales :

A promising possibility for collaborative learning research therefore is to exploit selective branches of linguistics research on models of conversation, discourse or dialogue to provide a more principled theoretical framework for analysis. (Dillenbourg *et al.*, 1996 : 203)

Une telle proposition ne peut 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 ainsi en quelque sorte servi de point de départ à un projet de recherche regroupant cinq laboratoires français et un laboratoire anglais, « Outils et didactique pour les interactions en ligne » (ODIL)<sup>2</sup>. L'objectif de cet article est de balayer et de discuter, à partir de la littérature scientifique existante, les différentes approches permettant l'analyse des interactions pédagogiques en ligne : il s'agit donc d'une revue de recherches, focalisée sur un objet précis. Après un bref état des lieux des champs de recherche pouvant s'intéresser à la formation en ligne, on proposera une revue des travaux existants, distinguant ceux qui relèvent d'une approche plutôt expérimentale (partie 3) et ceux qui relèvent d'une approche plutôt qualitative (partie 4). Les exemples seront le plus souvent tirés du domaine de l'apprentissage des langues ou de la formation d'enseignants de langues.

## 2 Bref état des lieux de la recherche sur la formation en ligne

Précisons tout d'abord que nous ne considérons pas qu'à l'heure actuelle la formation en ligne constitue un véritable champ de recherche ; il s'agit plutôt d'un **objet d'étude**, auquel peuvent s'intéresser diverses disciplines, selon différents points de vue : informatique, sciences de l'éducation, sciences de l'information et de la communication, sciences du langage, didactique. A l'instar de Gagné & al. (1989), nous distinguerons quatre grands types de recherches, selon leur finalité : **théoriser** (recherches théoriques), **transformer/développer** (recherche-action, recherche-développement), **décrire** (recherches qualitatives), **expliquer/prouver** (recherches expérimentales).

---

1. Pour une étude récente concernant les langues, voir Cicurel & Bigot (2005).

2. Il s'agit d'une ACI (action concertée incitative) dont les partenaires sont l'université Grenoble 3 (porteur du projet), les universités de Franche Comté et du Maine, l'ENS Lettres et sciences humaines et l'Open University (Royaume-Uni). Un colloque est prévu en juin 2007 : voir <http://w3.u-grenoble3.fr/epal>.

La **théorisation de situations de formation en ligne** est souvent le fait de chercheurs en sciences de l'éducation ou en sciences de l'information et de la communication. On ne s'attardera pas ici sur cette approche, dans la mesure où ne sont généralement pas convoquées d'analyses concrètes d'interactions en ligne. On repèrera simplement quelques thématiques : les différents rôles que sont amenés à jouer les tuteurs (Denis, 2003), la synergie qu'il peut être intéressant d'établir entre formation en ligne et gestion des connaissances (Perriault, 2002), la complexité et la relativité des notions de présence et de distance (Jacquinot, 2002), la notion de dispositif « techno-sémio-pragmatique » (Peraya, 2000). De manière encore plus générale, certains chercheurs s'intéressent à la question de l'**industrialisation de la formation** pouvant résulter de l'utilisation des technologies (Moeglin, 1998).

Un autre point de vue que nous nous contenterons de mentionner rapidement est celui du **développement informatique**. L'objectif d'un chercheur en informatique est généralement de développer – ou de modéliser le développement – de systèmes, dans notre cas d'outils appelés « plateformes de formation en ligne » ou « environnements informatiques pour l'apprentissage humain » (EIAH), permettant la présentation de contenus ainsi que la communication : on sait qu'à l'heure actuelle existent des centaines de telles plateformes. Celles-ci se trouvent certes souvent être l'outil grâce auquel les interactions peuvent avoir lieu, mais l'étude de la manière dont ces outils influent sur la communication n'est en général pas du ressort des informaticiens, sauf s'ils appartiennent au champ pluridisciplinaire des EIAH<sup>3</sup>.

Un champ susceptible d'alimenter plus directement les recherches sur les interactions pédagogiques en ligne est celui de la **communication médiatisée par ordinateur**, CMO en français, CMC en anglais. Ce champ de recherches regroupe des chercheurs en sciences du langage (Anis, 1998, en est un des pionniers en France, Herring, 1996, aux États-Unis), en sociologie (Flichy, 1999) et en sciences de l'information et de la communication. La démarche est le plus souvent qualitative, l'objectif étant de décrire ces nouvelles pratiques en relation avec les outils qui les instrumentent. Nous considérerons ici que les outils d'analyse développés par la CMO sont nécessaires – mais pas suffisants - pour qui se penche sur les interactions pédagogiques en ligne. En effet, comme nous le disions dans (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006a : 7), « des questions spécifiques, d'ordre éducatif, viennent complexifier le tableau, celle des outils développés à des fins pédagogiques [...], celle des tâches données à réaliser aux apprenants, celle enfin des modalités de réalisation de ces tâches, pouvant aller de la simple mutualisation à la collaboration par petits groupes ».

Ces dernières questions nous amènent à aborder finalement un champ de recherche qui, du fait de sa pluridisciplinarité, devrait être *a priori* mieux outillé pour aborder des phénomènes complexes comme les apprentissages en ligne : il s'agit du domaine **Computer-supported collaborative learning** (CSCL), né vers la fin des années 1980 et ayant réussi à structurer une véritable communauté internationale de recherche. Le site du colloque mondial CSCL 2005 (<http://www.cscl2005.org>), qui s'est tenu à Taiwan, donne de ce champ une définition très générale : « Recherches concernant l'apprentissage dans le contexte d'activités collaboratives et les moyens d'encourager cet apprentissage à travers les technologies ». Un premier problème provient de ce que les apprentissages en ligne (notamment en langues) sont loin de tous relever de la collaboration (*cf.* Mangenot, 2003). Plus largement, le CSCL s'inscrit dans les recherches anglo-saxonnes en technologies éducatives et en sciences cognitives, la plupart du temps très ancrées dans la démarche expérimentale ; même quand ils poursuivent en fait des objectifs plus qualitatifs, les chercheurs ont le plus souvent tendance à chercher des résultats mesurables, en neutralisant certaines variables (socio-culturelles ou socio-affectives, notamment) qui, d'un point de vue didactique, sont pourtant incontournables. On observe alors un clivage entre une tradition

---

3. Le domaine EIAH, en France, est très proche du CSCL (voir plus loin), quoique plus investi par les informaticiens.

expérimentale, qui cherche à contrôler le maximum de variables et à établir des rapports de cause à effet entre certaines autres variables définies *a priori*, et des traditions plus qualitatives, cherchant à observer, décrire et comprendre les logiques des acteurs. Les deux parties suivantes aborderont la question de la recherche sur les interactions en ligne selon le clivage qui vient d'être pointé.

### 3 Les approches plutôt expérimentales

On abordera tout d'abord la méthodologie de recherche la plus répandue en ce qui concerne les interactions en ligne, **l'analyse de contenu**, à travers une revue critique proposée récemment à propos des forums de discussion à vocation pédagogique. On décrira ensuite brièvement deux recherches à caractère expérimental ayant été menées en langues. On terminera en montrant, à travers un important texte épistémologique de Susan Herring, que certains ponts peuvent être établis entre la démarche expérimentale et la démarche qualitative.

#### 3.1 *Recherches fondées sur l'analyse de contenu*

Dans leur *Dictionnaire de l'analyse du discours*, Charaudeau & Maingueneau (2002 : 39) indiquent que « L'analyse de contenu est chronologiquement antérieure à l'analyse de discours qui s'est en partie construite en opposition à elle. ». Ils définissent l'analyse de contenu comme « une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication », cette méthodologie impliquant « deux opérations fondamentales », « la précatégorisation thématique des données textuelles, et leur traitement quantitatif, généralement informatisé ». Les études citées dans cette partie et dans la suivante (3.2) correspondent bien à cette définition, qui considère l'analyse de contenu comme une approche quantitative se distinguant clairement de l'analyse de discours, mais on peut déjà signaler que Herring (2004), citée plus loin (3.3), a une position plus nuancée.

De Wever *et al.* (2006), dans un numéro de la revue *Computers and Education*, se livrent à une intéressante revue critique de quinze recherches consacrées à l'étude des forums pédagogiques et utilisant la méthodologie de l'analyse de contenu. Ils examinent systématiquement les éléments déterminant, selon eux, la qualité d'une recherche : le cadre théorique, l'unité d'analyse, les catégories d'analyse et la fiabilité du classement. Les cadres théoriques des recherches analysées sont très variés : celles-ci se penchent sur la construction sociale des connaissances (apprentissage grâce aux pairs), sur les notions de « *deep learning* », de « *critical thinking* » ou de présence sociale (des pairs et/ou du tuteur), sur la négociation de l'information, sur la qualité de l'interactivité (entendue comme prise en compte des messages des uns par les autres), etc. Concernant les unités, c'est le message (la contribution) qui est le plus souvent retenu, ce qui est assez logique, étant donné qu'il s'agit d'une délimitation technique, objective. Certains auteurs utilisent la phrase, facile à délimiter également, ou encore l'unité de sens, qui peut poser plus de problèmes. Pour ce qui est des catégories, les auteurs montrent que celles-ci sont très diverses et critiquent le fait que cela empêche la confrontation des recherches. Ils insistent sur la fiabilité du classement des énoncés dans les catégories retenues, qui doit absolument, selon eux, faire l'objet au moins d'un double codage avec un taux élevé de concordance entre les deux codeurs (« *inter-rater reliability* ») ; plusieurs recherches pèchent sur ce plan. Enfin, De Wever *et al.* concluent leur article en soulignant que le plus important est la cohérence entre le cadre théorique et le choix des catégories et en regrettant le manque d'un modèle théorique des processus collaboratifs, d'une « *powerful theory to guide research* ».

Un certain nombre de remarques peuvent être faites en réaction à cette méta-recherche riche et bien argumentée. On constatera tout d'abord que les auteurs se situent dans le champ du CSCL (à l'instar de l'ensemble du numéro de la revue) et prennent néanmoins en compte des recherches ne visant pas la collaboration : serait-ce là un signe d'ouverture de la communauté CSCL vers l'ensemble des apprentissages en ligne ? On remarquera ensuite que la plupart des cadres théoriques passés en revue relèvent de la dimension cognitive ou socio-cognitive : sans doute

l'analyse de contenu quantitative se prête-t-elle moins bien que d'autres approches (voir partie 4) à l'examen des dimensions socio-affectives ou culturelles, dans la mesure où elle se contente de coder et compter des énoncés au lieu de les analyser de manière plus fine. Est-il toujours possible (ou fructueux) de classer des énoncés en catégories exclusives, notamment quand ceux-ci relèvent de phénomènes complexes, liés au contexte socio-culturel ? Concernant les quinze recherches prises en compte par De Wever & al., certaines s'appuient sur des données écologiques (des cours en ligne, essentiellement), sans qu'il y ait eu élaboration d'un dispositif expérimental ; le traitement des données reste cependant essentiellement quantitatif. Enfin, le codage présente bien sûr l'avantage de permettre des mesures et donc des comparaisons, mais également l'inconvénient qu'il oblige à définir des catégories *a priori* : ne risque-t-on pas alors, surtout face à des genres de discours relativement nouveaux, de passer à côté d'observations importantes qui auraient pu émerger à partir d'une analyse plus qualitative des interactions ?

### 3.2 *Deux exemples empruntés au domaine de la didactique des langues*

Du fait de son lien avec les sciences du langage (tant dans le monde anglo-saxon qu'en France), la didactique des langues privilégie souvent des démarches qualitatives (voir partie 4). Il existe cependant des analyses au caractère plus expérimental, fondées sur une analyse de contenu quantitative. On en présentera deux ici, que nous avons choisies parce qu'elles illustrent bien les atouts (pour l'une) et les limites (pour l'autre) de la démarche quantitative ; ces deux études sont par ailleurs disponibles dans une revue en ligne, ce qui permettra au lecteur en quête de plus de détails de s'y reporter facilement.

L'étude de Fitze (2006) se fonde sur un cadre théorique classique en didactique des langues, celui de la compétence interactive. Deux groupes d'une quinzaine d'étudiants intermédiaires-avancés en anglais langue étrangère ont alterné des discussions en face-à-face et à travers un système de clavardage (quatre discussions par groupe au total, à raison d'une par semaine) ; tandis que le groupe A discutait du thème 1 en présentiel, le groupe B le faisait par ordinateur, et inversement par la suite. L'enseignant était le même dans les deux conditions et s'est efforcé d'adopter le même comportement en tant qu'animateur. L'objectif était une comparaison des discussions en classe avec les discussions par clavardage. L'ensemble des discussions a été recueilli, transcrit pour les discussions orales, puis divisé en unités de sens ; ces dernières ont fait l'objet d'un codage, cinq catégories de fonctions langagières ayant été définies comme révélatrices d'une compétence interactive. L'auteur a effectué quatre types de mesures : le nombre total de mots produits selon chacune des deux conditions, la richesse lexicale des productions selon les deux conditions (mesurée automatiquement avec le « *type-token ratio* », p. 69), le nombre d'unités de sens interactives dans chaque condition, la répartition de la participation entre les étudiants. On notera que trois des quatre mesures sont de nature objective, seul le classement des unités de sens pouvant avoir un caractère subjectif. Les résultats montrent une équivalence de la quantité de mots échangés dans les deux conditions, une supériorité du clavardage en ce qui concerne la richesse lexicale, une répartition équivalente de la participation selon la condition dans un des groupes, alors que dans l'autre groupe le clavardage assurait une meilleure répartition de la parole. Enfin, concernant la compétence interactive, le clavardage s'est là aussi révélé supérieur. Selon nous, une telle étude permet de confirmer l'intérêt du clavardage avec des étudiants avancés, à la condition que ceux-ci maîtrisent peu ou prou la frappe au clavier, point non abordé par Fitze. Le point fort d'une telle recherche provient de la cohérence entre le cadre théorique, la question posée et les mesures quantitatives effectuées. On retiendra également de cette étude l'idée qu'il est souvent intéressant, à partir d'un corpus d'interactions pédagogiques en ligne, de commencer par effectuer quelques mesures de type quantitatif ne nécessitant pas de codage (comptage des messages, de leur répartition en fonction de tel ou tel critère, du nombre moyen de mots, etc.), même quand on vise ensuite une analyse plus qualitative (voir Mangenot, 2003, Quintin & Masperi, 2006).

Vandergriff (2006) s'attaque pour sa part à une question plus complexe que Fitze. Lui aussi compare le clavardage et la discussion en face-à-face, mais pour y observer la question de la

négociation du sens et de l'établissement d'une base commune (« *grounding* »). Il fait travailler les étudiants par petits groupes de trois sur des tâches exigeant un consensus (par exemple, décider du matériel qu'on emporterait sur une île déserte). Il découpe les interactions en unités communicatives, codant ensuite certaines de ces unités selon quatre stratégies de compréhension : reprise globale, reprise spécifique, test d'hypothèse, inférence. Il n'observe finalement pas de différence significative entre clavardage et face-à-face quant à la fréquence des stratégies de compréhension. Nous nous permettons ici une remarque : n'aurait-il pas été plus intéressant d'observer, de manière qualitative (notamment sans catégories *a priori*), la manière certainement différente dont le sens se négocie en langue étrangère selon que l'on communique par clavardage ou en présence les uns des autres ? Est-il vraiment pertinent de comparer deux modalités aussi différentes que le face-à-face et la CMO, l'instrumentation impliquant sans doute le développement de compétences interactives nouvelles ? Selon nous, l'article de Vandergriff est une bonne illustration de certaines limites d'une démarche exclusivement quantitative, démarche en faveur de laquelle les traditions de recherche anglo-saxonnes en technologies éducatives semblent peser d'un certain poids.

### 3.3 *Un clivage pas si infranchissable que cela...*

Nous ne voudrions cependant pas opposer de manière trop drastique les démarches qualitative et quantitative. La linguiste américaine Susan Herring propose « une approche pour analyser les comportements en ligne » (Herring, 2004 : 338) qu'elle intitule « *Computer Mediated Discourse Analysis* » et dont elle donne une définition très large :

CMDA applies methods adapted from language-focused disciplines such as linguistics, communication, and rhetoric to the analysis of computer-mediated communication. It may be supplemented by surveys, interviews, ethnographic observation, or other methods; it may involve qualitative or quantitative analysis; but what defines CMDA at its core is the analysis of logs of verbal interaction (characters, words, utterances, messages, exchanges, threads, archives, etc.). In the broadest sense, any analysis of online behavior that is grounded in empirical, textual observations is computer-mediated discourse analysis. (p. 339)

Elle considère l'analyse de contenu comme la méthodologie de base de la CMDA<sup>4</sup>, mais elle se pose la question de l'apport d'approches plus linguistiques et elle évoque la "*grounded theory approach*", qui consiste à laisser les catégories d'analyse émerger des données, ce qui permet la mise au jour de phénomènes nouveaux. Globalement, Herring ne tranche pas entre approches quantitatives ou qualitatives ; dans sa conclusion, après en avoir souligné les avantages, elle évoque les limites de l'« analyse de contenu quantitative » :

[...] quantitative content analysis may not be the best approach for analyzing complex, interacting, ambiguous or scalar phenomena, which risk distortion by being forced into artificially discrete categories for purposes of counting. Such phenomena may be more richly revealed by qualitative, interpretive approaches [...]. (p. 369)

## 4 Apports et limites des approches qualitatives

On distinguera dans cette partie deux types d'approches qualitatives : celles qui partent d'une question de recherche bien précise, d'ordre didactique, et cherchent dans un corpus d'interactions des extraits permettant d'illustrer et de discuter cette question, et celles, souvent de nature plus exploratoire, qui abordent le corpus à partir d'outils empruntés à l'analyse du discours. Sera ensuite discutée brièvement la question de la preuve, en regard des démarches qualitative et quantitative. On conclura enfin l'article en évoquant certaines exigences des approches qualitatives.

---

4. Ce qui montre que la « *discourse analysis* » américaine ne recouvre pas le même champ que l'analyse du discours francophone.

#### 4.1 *Approches ciblées sur une problématique*

L'approche « interactionniste cognitiviste » en acquisition des langues, telle que proposée par Matthey (2003), est reprise, plus ou moins fidèlement, par un certain nombre d'auteurs qui étudient des interactions en ligne, notamment dans le cas d'échanges plurilingues. Rappelons que Matthey développe « une théorie de l'acquisition des langues secondes basée sur l'analyse d'interactions concrètes et dans lesquelles on cherche à observer des transmissions et des constructions de savoirs. » (p. 136). Les analyses peuvent se faire à quatre niveaux : celui des « opérations cognitives », celui de la « définition de la relation entre les interlocuteurs », celui des « positions identitaires » et celui des « représentations véhiculées par les interlocuteurs dans la situation » (*ibid.*).

Bien qu'ils ne se réclament pas ouvertement de cette approche, on peut situer les articles de Lamy & Goodfellow (1998) et de Lamy (2001) dans cette mouvance : ces auteurs recherchent, dans un corpus d'interactions écrites asynchrones en FLE, des traces de « conversations réflexives » sur l'objet d'apprentissage, la langue ; ces activités langagières métalinguistiques sont interprétées comme susceptibles non seulement de faire progresser le groupe au plan cognitif (niveau 1 de Matthey, ci-dessus), mais également de le souder au plan socio-affectif (niveau 2), le rôle du tuteur étant important sur les deux plans. Degache & Tea (2003) s'interrogent pour leur part sur les « séquences potentiellement acquisitionnelles » (niveau 1) repérables dans un corpus d'interactions plurilingues liées au projet *Galanet* (*cf.* <http://www.galanet.be>). A partir de *Galanet* également, mais en élargissant le corpus étudié, Degache (2006) étudie les différents types de « contrats » qui s'instaurent entre animateurs et apprenants et entre apprenants (niveaux 2 et 3). Dans le cadre d'un apprentissage de l'anglais comme langue étrangère, enfin, Jeannot *et al.* (2006) analysent des interactions synchrones multimodales (combinant l'oral et l'écrit) pour repérer les stratégies que déploient les tuteurs et les apprenants (niveaux 1 et 2) pour s'approprier un environnement et un mode d'apprentissage totalement nouveaux pour eux.

Certaines études peuvent être classées aux frontières de l'approche évoquée ci-dessus et de l'analyse du discours. Ainsi plusieurs auteurs se sont-ils préoccupés de l'interactivité des forums de discussion pédagogiques : le mode écrit asynchrone présente en effet le risque que les contributions s'ajoutent les unes aux autres sans véritablement entrer en dialogue (Henri, 1992). Si certains auteurs se livrent à cette analyse à partir d'outils empruntés à l'analyse de contenu (*cf.* Fitze, *supra*), d'autres utilisent des outils linguistiques, comme la recherche des traces de « référencement explicite » ou de « référencement implicite » des messages les uns par rapport aux autres (Quintin & Masperi, 2006). Un certain nombre d'articles de didacticiens des langues américains (Kramsch & Thorne, 2002, Belz, 2003, Ware & Kramsch, 2005, etc.), adoptant comme cadre théorique la notion de *compétence interculturelle*, étudient des cas précis de « communication manquée » dans des échanges en ligne internationaux entre étudiants : ils s'appuient souvent sur une analyse approfondie d'un petit nombre d'interactions, mises en relation avec le contexte socio-culturel et éducatif, et se rapprochent en cela de l'analyse du discours<sup>5</sup>. Ware & Kramsch (2005), par exemple, mettent en garde contre une source possible de malentendu liée à la question des genres de discours en ligne: “*When computer users from different cultures communicate online with one another, they may have different views on what genre (discourse type and discourse style) is appropriate for the exchange.*”(p. 191).

---

<sup>5</sup> Belz (2003, p. 68) se réclame d'une “*linguistically grounded analysis of intercultural competence*”.

## 4.2 Approches fondée sur l'analyse du discours

Pour Maingueneau (2005 : 66), l'AD, en tant que courant des sciences du langage, a pour objectif de mettre au jour des régularités liant organisations textuelles et situations de communication, « un rôle central [étant accordé] à la notion de genre de discours, qui par nature déjoue toute extériorité simple entre texte et contexte ». Le chercheur en technologies éducatives, de son côté, poursuit des objectifs plus praxéologiques d'évaluation et d'amélioration de dispositifs d'apprentissage : une analyse d'interactions en ligne opérée avec les outils de l'AD aura certes pour but, dans un premier temps, de relever certaines caractéristiques de ce type d'échange, mais les résultats de cette analyse seront ensuite discutés en fonction d'un cadre théorique d'ordre didactique. La question qui se pose alors est celle de l'apport des outils de l'AD. Nous estimons que les deux principales spécificités de l'AD en tant que méthodologie sont d'une part l'absence de catégories *a priori*, d'autre part l'attention portée au matériau linguistique, notamment au plan de l'énonciation et des genres. Toute une série de notions élaborées par l'AD (*cf.* Charaudeau & Maingueneau, 2002) peuvent se révéler opératoires pour mieux comprendre le fonctionnement des interactions en ligne, ce qui va être montré par quelques exemples.

Dans une étude exploratoire portant sur l'ensemble des échanges (1074 messages) liés à un cours à distance proposé *via* Internet, Celik & Mangenot (2003) étudient tout d'abord la **structure des interactions**, pour la comparer avec la structure ternaire souvent mise en évidence dans les interactions en classe présentielle ; ils analysent ensuite les **marques énonciatives** permettant de repérer l'établissement d'une communauté d'apprentissage ; ils cherchent enfin à caractériser ces interactions pédagogiques en ligne en les comparant à d'autres **genres** de discours, comme ceux générés par les travaux dirigés présentiels, la formation à distance traditionnelle ou la communication électronique non pédagogique. On ne fournira ici qu'un seul exemple de message (mais il y en a beaucoup d'autres) qu'il aurait été difficile de coder si l'on avait adopté une démarche de type analyse de contenu. En réponse à une consigne demandant d'exprimer la différence ressentie entre l'écriture manuscrite ou avec traitement de texte, ainsi qu'entre e-mail et lettre, une étudiante commence ainsi sa contribution sur le forum dédié à cette activité : « *e-mail et lettres Je ne réponds qu'à cette partie-ci de l'activité: je n'ajouterais que redites sur le traitement de texte et l'écriture sur papier. [...]* ». Ce bref extrait contient plusieurs implicites que seule une analyse fine<sup>6</sup>, tenant évidemment compte de la situation de communication, permet de mettre au jour :

- de nombreux étudiants se sont déjà exprimés sur la question de l'outil d'écriture ;
- on peut déjà constater un certain nombre de redites et l'étudiante ne voit pas quoi dire d'autre que ce qui a déjà été dit ;
- l'ensemble des contributions au forum constitue pour elle comme une sorte de texte élaboré collectivement, texte qui doit répondre à certaines **règles de pertinence**, parmi lesquelles celle de la non-répétition ;
- en disant (implicitement) vouloir contribuer au respect de cette règle, l'étudiante montre sa **face positive** ;
- répondre à une partie de la consigne vaut mieux que ne pas répondre du tout. Une non-réponse dans une situation d'interaction par forum équivaut à une absence.

Dans un article intitulé « Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif », Develotte & Mangenot (2004) se posent pour leur part la question de l'établissement d'un sentiment communautaire (qu'ils préfèrent nommer « constitution du lien social »), dans un groupe interagissant exclusivement à distance. Ils s'appuient sur un corpus constitué des 466 contributions postées sur la plateforme de suivi d'une maîtrise de FLE en ligne (Canufle, Campus numérique FLE) durant les deux premiers mois de la formation, mais ils ne se livrent à aucun moment à un codage ni à un comptage des messages. Cela ne les empêche pas de tirer des conclusions non ambiguës, même s'ils entourent celles-ci de quelques précautions rhétoriques :

On a pu montrer qu'à différents niveaux s'exprimaient des marques de convivialité et de soutien entre pairs. Le passage au tutoiement, aux salutations affectivisées (*cf.*

---

6. L'analyse ici proposée n'avait pas été réalisée pour l'article cité.

« amicalement ») vont de pair, semble-t-il, avec la mise en place d'un sentiment d'appartenance à un collectif, Canufle, qui s'exprime très explicitement dans les vœux de bonne année d'une étudiante : « *Meilleurs vœux à vous et à tous mes collègues canufliens et canufliennes !* ». Ces désignations, assorties de variations (on a vu « canuflistes » plus tard dans l'année), paraissent représentatives du désir d'inscrire en termes identitaires l'appartenance des étudiants à cette formation en ligne. (p. 331).

On peut enfin signaler quelques analyses qui s'appuient, comme l'a fait Marcoccia (1998) pour les forums non pédagogiques, sur les notions goffmaniennes de **face**, de **mise en scène**, de **rôle** et de **positionnement** : Blandin (2004), Dejean-Thircuir & Mangenot (2006b). Il s'agit sans doute là d'une piste à approfondir dans le cas de dispositifs entièrement à distance privilégiant le caractère « public » (à l'intérieur d'un groupe d'étudiants) des interactions : comment se mettent alors en scène étudiants et enseignants-tuteurs ? observe-t-on des rôles différents de ceux de la classe présentielle, par exemple en termes d'entraide entre pairs ? comment évalue-t-on en ligne, sans faire perdre la face dans le cas de remarques négatives ?

### 4.3 *La question de la preuve*

Le hasard a voulu que Herring, dans son article déjà cité et paru la même année que Develotte & Mangenot (2004), illustre son propos épistémologique par l'examen des interactions à l'intérieur de deux groupes professionnels communiquant *via* Internet, des linguistes et des enseignants engagés dans un type précis de pédagogie, et qu'elle s'interroge elle aussi sur le statut de « communauté virtuelle » de ces groupes et sur les marques permettant d'établir ce statut. Pour elle, la preuve ne semble pouvoir être apportée que par une approche quantitative (voir ci-dessous, passage mis en gras par nous-même) et pose le problème de « l'opérationnalisation des concepts-clés » (p. 354). Mais la conclusion de l'article est plus ambiguë quant à la question de la méthodologie de recherche :

The ethnographic approach has been especially revealing in describing insider language use, rituals, norms and sanctions, and in narrating the histories of these practices. However [...] most such studies assume *a priori* that the environments in question are communities [...], rather than assessing empirically the extent to which they meet a consistent set of criteria for community-hood. As a result, although ethnographic research can provide valuable insights into online environments in which participants may experience a strong sense of subjective belonging, **the studies do not prove or disprove the existence of virtual community**, nor can they be compared in any systematic way. It seems likely that both qualitative and quantitative approaches are needed in order to arrive at a full understanding of the nature of the online social groupings that currently proliferate in cyberspace. (p. 369).

Deux interrogations surgissent à la lecture des lignes qui précèdent. Tout d'abord, n'est-ce pas plutôt la démarche d'analyse de contenu qui doit présupposer l'existence d'une communauté, ne serait-ce que pour définir des catégories de codage, alors que l'AD, par son approche exploratoire, laisse *a priori* plus ouverte la question de la définition du lien social ? Ensuite, n'est-il pas vain ou même contradictoire de vouloir « prouver l'existence d'une communauté virtuelle », notion qui ne constitue, au fond, qu'un construit intellectuel, susceptible par ailleurs d'une coloration idéologique (Flichy, 2001) ? Le désir d'apporter la preuve n'est-il pas symptomatique d'une tendance de nombreux chercheurs en sciences humaines à se sentir moins légitimes que leurs collègues des sciences exactes s'ils adoptent des démarches cherchant plus à décrire qu'à prouver ? Une autodésignation comme celle de « canufliens » (*cf. supra*) ne constitue-t-elle pas une marque verbale tout aussi susceptible d'apporter une preuve de lien social que tous les codages et comptages imaginables ?

### 4.4 *Exigences des approches qualitatives*

Une fois admise l'idée qu'une étude d'interactions pédagogiques en ligne peut être de nature purement qualitative, il reste encore à déterminer, comme De Wever *et al.* (2006) l'ont fait pour l'analyse de contenu, les critères de qualité de telles recherches. Trois points méritent une



attention particulière et seront abordés rapidement : la ou les question(s) de recherche, la délimitation du corpus et l'appel à des données autres que les interactions.

La (ou les) **question(s) de recherche** sont en interrelation avec le corpus que l'on décide de retenir, comme l'explique Herring (2004 : 346-347). Les questions de recherche dans le domaine éducatif sont par ailleurs généralement liées à une perspective d'amélioration des pratiques existantes. Par exemple, le tutorat en ligne étant une pratique encore nouvelle à laquelle il faut former des enseignants, les interactions tuteurs / apprenants peuvent être analysées en vue de repérer certaines bonnes pratiques. Concernant **le corpus**, on distinguera le cas où celui-ci est uniquement constitué d'interactions en ligne et le cas où l'on recueille d'autres types de données. Etant donnée la facilité de recueil des interactions en ligne, un risque consisterait à définir comme corpus l'ensemble, souvent très vaste, des interactions en ligne relatives à un cours ou à une formation, puis à n'analyser que des extraits de ce corpus choisis de manière non systématique, extraits finalement non représentatifs de l'ensemble étudié et exposant « à la critique de l'arbitraire du choix des données » (Matthey, 2003 : 38). On renverra encore une fois à Herring (2004 : 351), qui fournit un tableau comparatif des différentes techniques d'échantillonnage des données. Certaines questions de recherche, enfin, ne peuvent pas être traitées à travers la seule analyse des interactions en ligne. Un exemple évident est celui des étudiants qui ne s'expriment pas mais lisent toutes les interactions et disent malgré tout, dans des questionnaires, avoir pleinement profité de la formation en ligne (cf. Mangenot, 2002 ; Mangenot, 2003). Ces étudiants, bien sûr, n'apparaissent pas dans le corpus des interactions ; on peut en revanche les repérer si la plateforme de suivi permet un recueil des traces, mais seuls des questionnaires ou des entretiens permettent de connaître leurs motivations. En règle générale, les questions concernant la motivation, la satisfaction, la perception de la temporalité, les représentations sur l'apprentissage, sur les technologies, etc., nécessitent un recours à des données suscitées. Croiser une analyse des discours en ligne avec d'autres types de données, comme des entretiens, questionnaires, carnets de bord réflexifs, traces d'accès à la plateforme, etc., peut par ailleurs accroître la validité des résultats.

## Références

- Anis, J. (1998). *Texte et ordinateur, l'écriture réinventée ?* Paris, Bruxelles : De Boeck université.
- Belz, J. A. (2003). Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), 68-99.
- Blandin, B. (2004). La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman ? *Distances et savoirs* n°2-3, 357-381.
- Celik, C. & Mangenot, F. (2004). Caractéristiques discursives de la communication pédagogique par forum. *Les Carnets du Cediscor* 8, 75-88.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (dir., 2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Cicurel, F. & Bigot, V. (coord., 2005). *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Les interactions en classe de langue.
- De Wever, B., Schellens, T., Valcke, M., Van Keer, H. (2006). Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. *Computers & Education* 46 (2006), 6-28.
- Degache, C. (2006). Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, 58-74.
- Degache, C. & Tea, E. (2003). Intercompréhension : quelles interactions pour quelles

acquisitions ? Les potentialités du Forum Galanet. *Lidil* n°28, 75-94.

Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006a). Présentation. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, 5-13.

Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006b). Pairs et/ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, 75-86.

Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs*, Vol. 1, n°1, 19-46.

Develotte, C. & Mangenot, F. (2004). Tutorat et communauté dans un Campus numérique non collaboratif. *Distances et savoirs* Vol. 2 n°2-3, 309-333.

Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., O'Malley, C. (1996). The Evolution of Research on Collaborative Learning. In Spada, E. & Reiman, P. (éds.) *Learning in Humans and Machines: Towards an interdisciplinary learning science*. 189-211. Oxford: Elsevier.

Fitze, M. (2006). Discourse and participation in ESL face-to-face and electronic written conferences. *Language Learning and Technology*, Vol. 10 Num.1, 66-86. <http://lt.msu.edu>

Flichy, P. (coord., 1999). *Réseaux* n°97, Internet, un nouveau mode de communication ? Paris : Hermes Sciences.

Flichy P. (2001). *L'imaginaire d'Internet*. Paris : La Découverte.

Gagné, G., Sprenger-Charolles, L., Lazure, R. et Ropé, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970-1984). Tome 1: Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*. Bruxelles, Paris, Montréal : De Boeck-Université, Institut National de la Recherche Pédagogique.

Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au « e-learning »*. Paris : PUF.

Henri, F. (1992). Formation à distance et téléconférence assistée par ordinateur: Interactivité, quasi-interactivité, ou monologue? *Revue de l'enseignement à distance* Vol.7, num.1, n.p. Consulté en août 2006 : [http://cade.icaap.org/vol7.1/07\\_henri\\_9.html](http://cade.icaap.org/vol7.1/07_henri_9.html)

Herring, S. (1996) *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Herring, S. (2004). Computer-Mediated Discourse Analysis, An approach to Researching Online Behavior. In Barab, S., Kling, R. & Gray J. (eds.) *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*, 338-376. Cambridge University Press.

Jacquinet Delaunay, G. (2002). Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence. In Guir, R. (éd., 2002) *Pratiquer les TICE*. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages, 103-113. Bruxelles : De Boeck.

Jeannot, L., Vetter, A., Chanier, T. (2006). Repérage des stratégies des apprenants et du tuteur dans un environnement audio-graphique synchrone. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, 151-161.

Kramsch, C. & Thorne, S. L. (2002). Foreign language learning as global communicative practice. In D. Block & D. Cameron (Eds.), *Globalization and language teaching*, 83-100. London: Routledge.

Lamy, M.-N. (2001). L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur: réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage. In Bouchard, R. & Mangenot, F. (éds.) *Interactivité, interactions et multimédia*, Notions en Questions en didactique des langues, 131-144. Lyon : ENS-Éditions.

Lamy, M.-N. & Goodfellow, R. (1998). Conversations réflexives dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone. *ALSIC* Vol. 1, n°2, 81-99. <http://alsic.org>

- Maingueneau, D. (2005). L'analyse du discours et ses frontières. *Marges linguistiques* n°9, 64-76. <http://www.marges-linguistiques.com>
- Mangenot, F. (2002). Forums et formation à distance : une étude de cas. *Education permanente* 152, 109-119.
- Mangenot, F. (2003) Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance. *ALSIC* Vol. 6, num. 1, 109-125. <http://alsic.org>
- 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*, 15-22. Paris : L'Harmattan.
- Matthey, M. (2003, 2<sup>ème</sup> éd.). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Bern : Peter Lang.
- Moeglin, P. (dir.) (1998). *L'industrialisation de la formation*. Etat de la question. Paris : CNDP.
- Peraya, D. (2000). Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisées. In Alava S. (dir.) *Cyberespaces et formations ouvertes*, 17-42. Bruxelles : De Boeck Université.
- Perriault, J. (2002). *L'accès au savoir en ligne*. Paris : Odile Jacob.
- Quintin, J.-J. & Masperi, M. (2006). Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions. *Alsic* Vol. 9 (2006), n.p. <http://alsic.org>
- Vandergriff, I. (2006). Negotiating common ground in computer-mediated versus face-to-face discussion. *Language Learning and Technology*, Vol. 10 Num.1, 110-138. <http://llt.msu.edu>
- Ware, P. D., & Kramsch, C. (2005). Toward an intercultural stance: Teaching German and English through telecollaboration. *The Modern Language Journal*, 89(2), 190-205.