

Modalités de communication pédagogique dans la formation en ligne

A citer comme : 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*, p. 335-351. Grenoble, Ellug.

Le questionnement porte ici sur une situation pédagogique nouvellement apparue avec le réseau Internet : la formation en ligne (terme adopté pour traduire « e-learning »). Parmi l'ensemble des formations en ligne, nous ne nous intéresserons qu'à celles qui comprennent un accompagnement pédagogique et nous nous focaliserons sur différentes modalités d'accomplissement collectif des tâches. Les illustrations (§ 3), fondées sur une analyse d'échanges en ligne, sont empruntées à deux dispositifs très différents de formation d'enseignants, le *Campus numérique FLE (Canufle)* et *Learn-Nett* (cf. Charlier & Peraya, 2003). Mais il nous semble tout d'abord opportun de commencer par quelques éléments de caractérisation de notre objet, tant du point de vue pratique (§ 1.) que du point de vue de la recherche (§ 2.).

1. Un apprentissage accompagné, collectif et médiatisé

Weissberg (cité par Peraya & Dumont, 2004) pose que les « classes virtuelles » sont un « dispositif de présence à distance » ; il s'agit aussi bien de la présence d'un enseignant-tuteur que de celle des étudiants les uns aux autres. On sait par ailleurs que la principale cause d'abandon des apprenants à distance provient de leur sentiment d'isolement (Glikman, 2002). C'est pourquoi nous ne nous intéressons dans ce chapitre qu'à des formations remplissant deux conditions : la présence d'un tuteur en ligne et la mise en place de certaines formes de travail collectif. Précisons que de nombreux dispositifs ne remplissent pas ces deux conditions.

1.1 Accompagnement pédagogique et tâches

Tout d'abord, et cela peut sembler relever de l'évidence, il faut que soit présente de manière régulière une figure enseignante, quel que soit le nom qu'on lui donne, tuteur, animateur, enseignant-tuteur, etc. Des chercheurs comme Moeglin (1998) ou Linard (2003) critiquent une tendance à *l'industrialisation de la formation* qui conduit à sous-estimer le rôle de la médiation pédagogique et à surestimer l'autonomie des apprenants. Albero & Thibault (2004), qui ont été très impliquées à la fois dans le Réseau universitaire des centres d'autoformation (RUCA) et dans la mise en place des Campus numériques français (64 projets labellisés par le ministère entre 2000 et 2002¹), relèvent la « prédominance des contenus sur les modalités pédagogiques qui peuvent conduire à leur appropriation » (p. 40).

Par ailleurs, certains cours à distance fournissent des contenus à étudier, sous forme d'un document papier ou numérique, et ne proposent, en guise d'accompagnement pédagogique, qu'un forum où les tuteurs viennent répondre aux questions des apprenants (il s'agit alors de « tutorat réactif », selon Glickman, 2002). Les chercheurs ayant étudié des suivis de type forum (Bullen, 1997, Henri & Lundgren-Cayrol, 2001) notent qu'en l'absence de tâches précises, la participation demeure très faible. Une étudiante de FLE de 2000-2001, année d'expérimentation avant *Canufle* durant laquelle certains cours de maîtrise avaient été accompagnés d'un suivi par forum sans que des activités d'apprentissage soient proposées, exprime ainsi l'importance des tâches :

Si je compare ce suivi avec les autres sites de suivi de cette année : Sur les autres on peut poser des questions, certes, mais pas faire d'exercices. Il n'y a donc pas de support pour commencer, et dans ces conditions pas beaucoup d'interactivité. Si quelques activités, ne serait-ce qu'une ou deux, avaient été proposées, je crois que j'aurais été plus tentée d'y participer aussi.

Toujours à propos des Campus numériques français, Albero et Thibault (*op. cit.*, p. 41) notent que « la question pédagogique est un peu restée le parent pauvre des dispositifs, comme si, une nouvelle fois, les conditions n'avaient pas été réunies pour que le monde universitaire ose prendre

¹ Voir <http://www.educnet.education.fr/superieur/campus.htm>

de la distance par rapport au modèle présentiel classique. ». Les deux dispositifs présentés en troisième partie constituent justement une tentative de mettre la pédagogie au premier plan ; leurs initiateurs sont des chercheurs dans le domaine des technologies éducatives.

1.2 Outils de mise en commun

Pour que se crée ce que de nombreux auteurs appellent une « communauté d'apprentissage », les apprenants doivent disposer d'un outil technologique de mise en commun de leurs contributions ; de simples échanges bilatéraux apprenant / enseignant (par courriel, par exemple) ne peuvent pas créer de dynamique collective, les apprenants n'étant alors pas « présents » les uns aux autres. Un article récent de la revue *Distances et savoirs* (Deschênes & al., 2004) éclaire cette dimension de manière intéressante : dans le cadre d'un cours universitaire, les échanges apprenants-tuteur s'effectuent presque uniquement par le biais du courriel ; un forum est bien mis à la disposition des apprenants, mais le tuteur n'y intervient pas et l'outil reste peu utilisé ; dans ces conditions, les auteurs montrent que les étudiants souffrent d'un déficit social et affectif, dimensions que le tuteur estime ne pas être de son ressort. À l'inverse, dans la même revue, Develotte & Mangenot (2004) montrent, à propos du *Campus numérique FLE (Canufle)*, que la réalisation de tâches sur des forums, les productions des étudiants et les feed-back des tuteurs étant à tout moment accessibles à tous, favorise l'établissement d'un lien social et d'un sentiment d'appartenance à un collectif.

En outre, pour que des échanges en ligne puissent se produire, une chronologie, plus ou moins contraignante, est nécessaire. Perriault (1998, p.148) a souligné l'importance de la « question de la temporalité chez les étudiants dans les enseignements à distance » et l'opposition entre « flexibilité de l'usage individuel et pédagogie de groupe » :

Il apparaît que, pour utiliser les médias, des compétences, rarement évoquées, sont nécessaires. [...]

Dans les processus asynchrones, temps illimité : savoir adopter un comportement régulier, savoir rédiger des questions concises, cela aussi renvoie au temps. La pratique montre que certaines personnes ont un sens de la temporalité dans les échanges qui est beaucoup mieux calé que d'autres.

Une autre compétence qui est aussi liée au temps est d'informer de ses périodes de présence sur le réseau.

Certains dispositifs, notamment commerciaux, de formation à distance permettent de s'inscrire à tout moment ; l'apprenant peut avoir un tuteur attitré, mais ce n'est pas toujours le cas ; quand des échanges ont lieu avec d'autres apprenants, ce ne sont jamais les mêmes d'une fois sur l'autre. Nous considérerons qu'un tel dispositif n'entre alors pas dans notre objet d'étude.

2. La recherche sur la formation en ligne

Si l'on estime que la formation en ligne constitue un objet de recherche digne d'intérêt, on peut se demander sur quels paradigmes s'appuyer pour l'étudier. Une revue des ouvrages et articles sur la question montre que plusieurs champs distincts s'y intéressent. On se contentera ici d'une énumération rapide.

Tout d'abord, s'agissant d'un domaine en plein développement, de nombreux écrits relèvent de l'ingénierie éducative (domaine 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 ; on peut alors se demander si la recherche en ingénierie éducative ne pourrait pas être à la formation en ligne ce que la recherche-action est à la classe de langue. 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, p.110) nomme cette approche le « design pédagogique scientifique ».

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 interactifs 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 forcément, dans cette discipline, la conception de systèmes informatiques, d'où une approche souvent technocentrée.

Dans le monde anglo-saxon et chez les Scandinaves, où l'interdisciplinarité est sans doute plus répandue qu'en France, on constate la présence forte d'un champ nommé *Computer Supported Collaborative Learning* (CSCL) : ce champ se fonde sur les principes socio-constructivistes vygotskiens et cherche à créer et analyser des situations, le plus souvent expérimentales, 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. Mais les chercheurs CSCL élaborent la plupart du temps des situations expérimentales, cherchant notamment à contrôler le maximum de variables, et se pose alors le problème du transfert de leurs résultats vers des usages plus « écologiques ».

Il faut encore mentionner le domaine de la *communication médiatisée par ordinateur* (CMC en anglais), investi par les sciences du langage et les sciences de l'information et de la communication : on 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 par ordinateur » (Peraya) peut être considérée comme une branche de la CMO. L'approche est essentiellement 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 sur la « Télécollaboration » ou sur « l'enseignement des langues fondé sur le réseau » (*Network-based language teaching*, cf. Warschauer & Kern, 2000) ; l'accent est alors souvent mis sur la dimension plurilingue (Degache, 2003) ou interculturelle (Ware & Kramsch, 2005) des échanges.

Tous les champs évoqués n'ont évidemment pas les mêmes paradigmes de recherche, certains adoptant une démarche expérimentale (CSCL), d'autres une approche qualitative descriptive (CMO, CMO pédagogique), d'autres enfin penchant plus vers la recherche-action ou la recherche-développement (CALL, informatique). Il en résulte une multitude de points de vue, 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. On peut enfin noter que les spécialistes des interactions en classe ont encore très peu investi la question de l'analyse des interactions en ligne, qui pourrait se révéler une direction de recherche prometteuse (cf. Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006b). C'est cette approche qui sera esquissée plus loin.

3. Tâches et modalités d'apprentissage collectif

A partir du double postulat selon lequel la dimension collective des apprentissage ne peut exister qu'à travers des échanges verbaux à distance et selon lequel ceux-ci ont peu de chance de se déclencher spontanément, en l'absence de tâches, se posent deux questions : dispose-t-on de plusieurs modalités d'apprentissage en ligne, et si oui, lesquelles ? Quel est le rapport entre tâches et modalités de communication pédagogique ? On ne rentrera pas ici dans le détail de cette discussion, déjà menée ailleurs (Mangenot, 2003, Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006a, Mangenot & Nissen, 2006), mais on présentera simplement une première classification des modalités d'apprentissage collectif. On exemplifiera ensuite le propos avec deux brèves études de cas, appuyées par quelques extraits d'échanges sur des forums. On terminera par quelques interrogations sur le rôle de l'enseignant-tuteur dans ces nouveaux dispositifs.

3.1 Tâches et communication

Il convient tout d'abord de signaler que le domaine CSCL n'envisage que la collaboration comme modalité d'apprentissage collectif. Deux critères sont généralement utilisés pour définir celle-ci. Le premier insiste sur une intention commune et un processus commun de partage et de co-construction des connaissances chez les apprenants (Lewis, 1998), voire sur l'établissement d'une conception partagée du problème à résoudre (« joint problem space », Roschelle & Teasley, 1995).

Le second critère consiste à poser la nécessité d'une production commune à l'intérieur de petits groupes (en général de 2 à 5 personnes) : si un partage des tâches entre les apprenants a lieu, on parle alors plutôt de coopération, si tous les membres travaillent conjointement sur tous les aspects, on parle de collaboration (George, 2001).

Pour de nombreux chercheurs ne se réclamant pas du champ CSCL, le terme « collaboration » est utilisé de manière plus extensive. Bullen (1997), Henri & Lundgen-Cayrol (2001), Karsenti & Fortin (2003), entre autres, décrivent des situations d'échange d'informations ou de débat par le biais de forums de discussions que les chercheurs cités au paragraphe précédent ne considèreraient pas comme de la collaboration. De Lièvre & al. (2002) voient une interrelation entre tâche et choix du modèle pédagogique, mais ils introduisent en outre des variables individuelles :

Le recours à une démarche coopérative ou collaborative tiendrait dans une certaine mesure de la nature de l'activité à réaliser (facilement divisible ou non), de la manière dont l'équipe l'aborde (en la divisant en parties ou en l'abordant dans sa globalité) mais également de la capacité des individus à travailler en groupe (maturité, culture de travail,...) ainsi que de la place de l'activité dans le déroulement de la formation

Dans (Mangenot, 2003), nous avons proposé de privilégier l'hyperonyme « apprentissage collectif », en étendant son acception à toute situation de formation en ligne, d'adopter le terme « mutualisation » pour le cas où des échanges ont lieu sans qu'une production collective soit visée et de conserver la distinction coopération / collaboration vue plus haut. Dejean-Thircuir & Mangenot (2006a) suggèrent en outre un cas intermédiaire, le débat en ligne *via* un forum de discussion (*cf.* Bullen, 1997), activité fréquente au niveau universitaire. On obtient alors deux modalités n'impliquant ni travail par petit groupe ni production commune, la **mutualisation** et la **discussion** (la seconde impliquant un degré plus grand de « conception partagée » et de négociation du sens), et deux modalités dans lesquelles les apprenants travaillent par groupes en vue d'une production commune, la **coopération** (partage des tâches) et la **collaboration**. Le tableau ci-dessous ne prétend pas épuiser toutes les modalités possibles de travail collectif à distance, mais il constitue une première tentative de balisage.

	Conception partagée, négociation du sens	Travail par groupes restreints	Production commune
Mutualisation	Pas nécessaire	Non	Non (productions individuelles juxtaposées)
Discussion	Oui	Non	Non (productions individuelles en interaction les unes avec les autres)
Coopération	Oui	Oui	Oui (mais répartition du travail)
Collaboration	Oui	Oui	Oui (toutes les étapes sont négociées)

Modalités d'apprentissage collectif

3.2 Exemplification avec deux cours à distance

L'exemplification proposée ci-après concerne deux modules universitaires semblables dans leurs objectifs et leur public. Dans les deux cas, il s'agit de former de futurs enseignants en troisième ou quatrième année d'université à l'intégration pédagogique des TICE. Le dispositif belgo-suisse *Learn-Nett* s'adresse à de futurs enseignants de toutes disciplines tandis que le module TICE du *Campus numérique FLE* concerne de futurs enseignants de FLE. Les deux modules, entièrement à distance et d'un volume équivalent à une cinquantaine d'heures de travaux dirigés présents, ont le même objectif : rendre les étudiants capables d'intégrer les TICE de manière critique dans leur enseignement futur. *Learn-Nett* a adopté un scénario collaboratif : les 70 étudiants concernés², divisés en groupes de 4 ou 5 accompagnés chacun par un tuteur, doivent, sur une période de trois mois et demi, réaliser un site Web présentant soit une analyse approfondie d'un « usage des TICE », soit un scénario pédagogique intégrant les TICE à une discipline et à un niveau d'enseignement précis ; ils ne disposent pas d'un cours à proprement parler, mais simplement de quelques articles

² Il est fait référence à l'année 2003-2004, au cours de laquelle un groupe d'étudiants français en DESS à Besançon a participé à ce projet.

sur le thème « technologies et apprentissages » qu'ils peuvent télécharger et lire. Le module « TICE et FLE », à l'inverse, n'est pas collaboratif ; les étudiants inscrits (de 60 à 100 selon les années) disposent d'un cours téléchargeable de 180 pages et ils ont chaque mois de deux à trois tâches à réaliser, tâches dont le produit est socialisé sur un forum (un forum par tâche) et commenté par le(s) tuteur(s) ; ces tâches sont facultatives mais elles influent sur l'évaluation finale d'une part parce qu'elles y entraînent, d'autre part parce qu'elles dispensent d'une partie du dossier à rendre. Nous allons présenter successivement quelques exemples de communication pédagogique dans chacun des deux modules, afin de mieux illustrer les différences.

3.3 Module TICE et FLE, entre mutualisation et discussion

Dans le modèle pédagogique du *Campus numérique FLE*, toute la communication se déroule en grand groupe dans des forums, c'est-à-dire de manière écrite, asynchrone et publique (pour les inscrits), chaque tâche ayant un forum dédié. Un déroulement chronologique est imposé : au début de chaque mois, de nouvelles tâches sont proposées et le suivi des tâches antérieures est arrêté. Les consignes de travail peuvent être considérées comme des interventions initiatives. La réalisation des tâches par les étudiants amène ceux-ci à proposer des contributions réactives par rapport aux consignes ; il est enfin logique – et très attendu par les étudiants – que l'enseignant-tuteur apporte un feed-back à ces travaux. La structure la plus courante est donc ternaire (Consignes ⇒ Contributions répondant aux consignes ⇒ Feed-back), comme le montre l'extrait ci-dessous.

Une consigne demandait d'interpréter l'erreur du correcteur syntaxique de *Word* qui, face à une phrase correcte du type « Le jardinier les plante. », produit un message aberrant : « Accord sujet/verbe : Vérifiez cette phrase. Si **jardinier** est le sujet de **plante**, il y a une faute d'accord ».

Une étudiante : *Je pense que l'erreur vient du fait que Word ne fait absolument pas la différence entre un substantif et un verbe lorsque les formes sont identiques. Ainsi, "plante" peut représenter les deux. Cependant, comme plante est précédé d'un pronom, Word considère que ce pronom est un article défini.*

Feed-back de l'enseignant : *Oui, la confusion verbe/substantif et celle article/pronom est une des causes de la mauvaise analyse. Mais pas la seule, à mon avis...*

Extrait 1³

Il ne faudrait pas cependant opérer un rapprochement trop hâtif avec la structure ternaire typique des échanges en classe. En effet :

- les consignes visent généralement une production très ouverte. Par exemple, une des premières consignes de l'année est formulée ainsi : « Pensez-vous que vous écrivez différemment avec le traitement de texte et sur papier ? Expliquez. ».
- le nombre de contributions qui peuvent venir répondre à ces consignes est illimité (dans le cas ci-dessus, on a observé une moyenne de 28 contributions par an).
- la longueur d'une contribution est également illimitée (à la consigne ci-dessus, les étudiants ont réagi par une production allant de quelques lignes à deux pages).
- le feed-back tutoral s'applique parfois à un ensemble de contributions et non à une seule : c'est notamment le cas pour la consigne sur les instruments d'écriture, où il n'y avait pas de raison de répondre à chacun. L'enseignant tente alors une synthèse des contributions : « Il est très instructif de voir, en vous lisant, le rapport différent que chacun entretient avec les moyens technologiques. On peut vraiment parler d'une sorte d'écologie homme/machine : chacun développe, à partir des mêmes outils, des pratiques et des représentations différentes. [...] »
- les étudiants peuvent réagir aux autres contributions, voire entamer des échanges entre pairs plus complexes, mais cela reste relativement rare.

³ Les extraits d'intervention sont fournis tels qu'ils ont été publiés sur la plateforme par les scripteurs.

Les cas où l'on sort de la structure ternaire sont essentiellement ceux où s'instaurent des échanges entre apprenants. Dans Mangenot (2003), on voit que certaines tâches, au caractère à la fois plus ludique et plus créatif, sont susceptibles de générer de tels échanges. Dans Develotte & Mangenot (2004), deux cas sont présentés : l'un où une étudiante intervient dans un dialogue apparemment peu fructueux entre une autre apprenante et l'enseignant-tuteur, pour venir proposer son aide à propos d'une notion difficile du cours ; l'autre, dans un cours sur l'interculturel, où s'amorce une véritable discussion à propos de la civilisation japonaise. Une double dimension socio-cognitive et socio-affective est observée dans les échanges.

3.4 Learn-Nett : une modalité collaborative

Dans *Learn-Nett*, aucune modalité d'interaction n'est prévisible, ce sont les étudiants qui ont l'initiative, y compris quant aux outils utilisés ; le tuteur a surtout pour rôle de veiller à la bonne marche de ce mode de travail autodirigé.

La situation pédagogique présentée est la suivante : deux étudiantes belges (de la même faculté) et deux étudiantes suisses (*idem*), toutes futures enseignantes, sont assistées par un tuteur français et communiquent à travers une plateforme offrant trois outils : un forum structuré, un clavardage et un espace de dépôt de documents. L'essentiel du travail se déroule à l'intérieur de ce petit groupe, bien que soient également prévues deux visioconférences et une mise en commun des productions concernant l'ensemble des groupes. Le groupe étudié a choisi le thème de la « conception de tâches d'écriture fondées sur des ressources Internet pour un public adolescent ou adulte (langue maternelle ou étrangère) ». On trouvera ci-dessous un extrait d'un fil de discussion consacré à l'une des sous-tâches que se sont données les étudiantes pour avancer dans la réalisation de leur projet : la recherche de sites/ressources pour alimenter leur propre site et la réflexion sur la façon de les présenter.

1/Etudiante A, Lundi 01 Mars 2004 à 19:21

Tous les documents trouvés sur internet donnant des informations sur les régions du monde à visiter + la façon de les articuler

2/ Etudiante A, Dimanche 14 Mars 2004 à 20:12

Il y a une multitude de ressources sur internet proposant de la documentation sur la culture des pays. Pour cibler, je suis partie de peuples plutôt que de pays (qui ne sont jamais que des situations géographiques). [...] **J'avoue que je ne suis pas satisfaite** de ce que je trouve: la majorité des documents restent très cartésiens (la situation géographique, des données numériques...). **Je trouve difficile** pour des élèves de construire une histoire à partir de données aussi objectives, scientifiques. Pour illustrer, voici quelques liens retenus: [...] **Qu'en pensez-vous?**

3/Etudiante N, Dimanche 14 Mars 2004 à 23:03

Je suis allée jeter un oeil sur les sites que tu as mis. **Je ne les trouve pas si mal. Mais on ne peut pas** utiliser ces sites en l'état. Ils délivrent trop d'informations en même temps. Les élèves risquent d'être bloqués devant une telle abondance d'informations. **On pourrait peut-être** sélectionner quelques thèmes plus précis (ex. les chamans en Océanie, les tatouages, etc.) **Je ne sais pas si c'est ce que tu prévoyais ?**

4/Tuteur, Lundi 15 Mars 2004 à 11:47

L'idéal serait de trouver des sites à la fois simples (en termes de quantité d'info), imagés et porteurs de données culturelles. Ce n'est pas évident... aussi je propose que tous se mettent à cette recherche... Il me semble qu'il y aurait des éléments utilisables dans le site Ethnokids: [...]

5/Etudiante S, Jeudi 18 Mars 2004 à 16:05

Bonjour,

Je suis allée visiter le site du guide du routard, www.routard.com. Ce site est très complet. Il fait choisir une zone, par exemple l'Afrique. ensuite il faut cliquer sur [...] **Il me semble que** ce site pourrait nous aider.

Concernant les liens sur les ressources documentaires: **est-ce que nous ferons** des liens qui renverront

à d'autres sites web ou alors qui renverront à d'autres pages mais dans notre site web (en fonction de ce que nous aurons mis à disposition comme ressources)?

6/Etudiante N, Vendredi 19 Mars 2004 à 20:28

Le guide du routard est pas mal, mais pas très illustré pour des enfants !

7/Tuteur, Samedi 20 Mars 2004 à 09:56

Pour répondre à Sandrine, je dirais que nous allons plutôt "pointer" vers les sites qu'en intégrer certaines pages dans notre site, et ce pour deux raisons: - tout d'abord, c'est plus simple au plan technologique, - ensuite, il est illégal de prendre des pages d'un autre site pour les mettre dans le nôtre. [...]

8/Etudiante S, samedi 20 Mars 2004 à 11:12

bonjour,

en fait, **je pensais que** nous aurions pu écrire nous-même les ressources documentaires d'après les informations des différents sites que nous aurions visités plutôt que faire des liens depuis notre page web.

9/Etudiante A (Belgique), Dimanche 21 Mars 2004 à 09:06

Je trouve ce travail très lourd à effectuer. De plus, **je pense que** nous n'arriverons pas à recréer de très belles présentations que possèdent certains sites. Enfin, **j'ai l'impression**, qu'ainsi, on uniformiserait les informations, perdant l'originalité de chaque site. **Ce n'est que mon point de vue, je me rallierai à la majorité bien entendu!**

10/Etudiante N, Dimanche 21 Mars 2004 à 16:58

Je suis d'accord avec vous qu'il faudrait pointer sur des pages de sites existants. La seule chose qui me préoccupe c'est : si nous faisons un lien sur une page et que le lien ne fonctionne plus soit parce que le site n'est plus exploité ou pour des raisons techniques, l'élève peu perdre des ressources.

11/Etudiante N, Dimanche 21 Mars 2004 à 19:2

Pour les ressources, je me suis orientée sur les Inuit du Canada. Il y a à mon avis deux difficultés [...]. J'ai quand même fait une petite sélection pour ce peuple et j'ai inséré auparavant une consigne. [...]

12/Etudiante S, Dimanche 21 Mars 2004 à 22:07

Je pense qu'A a raison: on risquerait de perdre l'originalité de chaque site. Mais N a soulevé un problème: **que faire** si le site ne fonctionne plus? De plus, l'enfant **ne risquerait-il** pas de se perdre dans les sites?

13/Tuteur, Lundi 22 Mars 2004 à 16:08

Je réagis à votre discussion, qui, entre parenthèses, montre qu'on peut très bien échanger des avis en vue d'une prise de décision à partir d'un forum asynchrone (je déplore simplement la présence moindre de V. dans tous les débats).

J'aurais tendance, à partir de vos discussions, à clore la discussion de la manière suivante: [...]

Extrait 2⁴

Cet extrait d'un fil de discussion ouvert par une étudiante montre bien que la structuration des échanges, l'organisation des interventions ne présente aucunement la même régularité que dans Canufle. L'activité à laquelle correspond l'extrait ci-dessus est censée commencer par une recherche individuelle sur internet (exploration/fouille) avec mise en commun sur le forum et propositions d'exploitation des résultats de celle-ci. Tout au long de ce fil, plusieurs problèmes sont soulevés et résolus par les étudiantes, avec ou sans l'aide du tuteur : l'inappropriation des sites

⁴ Pour faciliter la lecture de cet extrait, nous avons mis en caractère gras, dans les interventions des étudiantes, les marqueurs de proposition, de prise de position (type modalités épistémiques), de demandes d'avis ou d'accord. Nous entendons le terme « marqueur » comme équivalent du « marqueur conversationnel » qui désigne « [...] une série d'éléments verbaux et non-verbaux, caractéristiques des situations d'interaction et qui jouent un rôle de révélateur, de signalement (Traverso, 1999) quant à la production discursive en cours d'élaboration : ils établissent/indiquent un lien soit entre des segments linguistiques, soit entre les formes linguistiques et le contexte. » (Branca, in Charaudeau, Maingueneau, 2002, p. 364).

trouvés au public visé (trop d'informations, pas assez attrayants pour les enfants : 2, 3, 4, 6), la façon d'intégrer ces ressources dans leur propre site (faire des liens envoyant vers ces sites, ou intégrer à leur propre site des pages d'un autre site : 5, 7, 10, 13), la réécriture des informations en vue d'une adaptation au public visé par leur site (8, 9, 12, 13). Les échanges liés à ces différentes questions se chevauchent et le dernier point donne lieu à une véritable négociation (au sens commun du terme) initiée en (8) : S intervient à propos d'un problème qu'elle a déjà soulevé en (5) concernant le pointage des sites/ressources et sa nouvelle proposition (8) suscite des réactions, argumentées (9) ou non (10), qui vont contre ce qu'elle propose. Dans cet extrait de fil (qui se poursuit ensuite), on observe que les interventions peuvent porter sur plusieurs thèmes et ont souvent des valeurs pragmatiques diverses. Elles sont majoritairement réactives/initiatives, renvoyant implicitement ou explicitement aux interventions précédentes. La référence à d'autres interventions constitue un premier niveau d'interactivité⁵ (ex : utilisation d'anaphore : *ce travail* (9), renvoi au message d'une personne en la nommant (12), reprise d'un même thème, etc.). Le degré d'interactivité s'accroît lorsque l'on observe les marques d'un discours dialogal : interpellation (12), utilisation du *tu* dans le message qui suit immédiatement celui auquel il répond (3), marqueurs de proposition (*On pourrait peut-être*), demande d'avis (*est-ce que nous ferons, Qu'en pensez-vous?*), affirmation de son point de vue après une sollicitation des autres (*je suis d'accord avec vous qu'il faudrait pointer sur des pages de sites existants*, 10). Tous ces éléments montrent que dans le cadre d'un travail collaboratif, l'organisation des échanges sur les forums est complexe et peu prévisible et que l'on peut assister à de véritables négociations entre les différents partenaires.

On remarquera que malgré la prise en main par les étudiantes de leur travail, le tuteur est très présent sur ce fil ; il suit le travail pas à pas et intervient pour conseiller, donner des exemples et des informations précises de type juridique ou technique en lien avec le contenu abordé, remplissant ainsi sa fonction d'expert (cf. *infra*) et jouant également un rôle de participant à la tâche (rôle d'animateur tendant vers la parité, cf. *infra*). Mais il intervient aussi pour motiver l'ensemble du groupe en incitant tout le monde à participer (*je propose que tous se mettent à cette recherche*, 4) et en pointant l'absence de participation d'une des étudiantes (13) remplissant ainsi son rôle d'animateur, voire d'évaluateur. Enfin, dans la dernière intervention de l'extrait (qui n'est pas la dernière du fil), il tranche sur un certain nombre de points aidant les étudiantes à avancer. Cependant, même si le tuteur est globalement très présent, de nombreux fils de discussion rendent compte de l'autonomie que prennent les étudiantes par rapport à l'organisation du travail, notamment pour le choix des outils et la répartition des tâches. L'extrait suivant prend place au tout début du travail collectif, une étudiante propose d'organiser un clavardage pour prendre les premières décisions nécessaires au lancement du projet. Un consensus rapide est trouvé et les quatre étudiantes parviennent à organiser une rencontre synchrone par clavardage sans l'intervention du tuteur.

Etudiante A, vendredi 6 février 2004, 15h47

Bonjour à tous et à toutes. Cette première intervention pour voir comment on pourrait procéder pour cibler notre sujet. Je vous propose de vous informer, chacune de votre côté et nous pourrions convenir d'un moment pour se retrouver en direct et en discuter. Je pense que la première étape est de définir [...] Voici des horaires de chat pour ces prochains jours: donner toutes vos disponibilités et on sélectionnera ce qui convient à toutes.

Extrait 3

Les conclusions que l'on peut tirer de cette analyse rapide rejoignent ce qui est généralement écrit au sujet de la collaboration : celle-ci nécessite à la fois un degré assez élevé d'autonomie (y compris dans l'usage des outils – dans *Learn-Nett*, les étudiants bénéficient d'une formation préalable dans ce domaine) et un accompagnement pédagogique soutenu ; par ailleurs, elle ne peut se pratiquer que par petits groupes de 4 à 6 étudiants au maximum et nécessite donc un nombre élevé de tuteurs.

⁵ Comme Henri (cité par Bullen, 1997, p.48) on considère que l'on « peut parler de participation interactive quand les participants s'appuient sur les contributions déjà existantes pour élaborer les leurs, en faisant référence, de manière implicite ou explicite, aux messages des autres ».

3.5 Comparaison des modalités

Est-ce à dire que *Canufle* correspondrait à une pédagogie plus traditionnelle que *Learn-Nett* ? La question n'est pas aussi simple. En effet, un étudiant *Learn-Nett*, à la fin du module, aura certes collaboré avec des pairs pour parvenir à une production commune et cette collaboration aura certainement eu une dimension formatrice, mais il aura aussi consacré beaucoup de temps et d'énergie à cette collaboration, temps que l'étudiant « TICE et FLE », pour sa part, aura pu consacrer à la lecture du cours, à des tâches individuelles plus variées (certaines tâches sont plus orientées vers l'analyse, d'autres vers la conception), à la lecture des contributions des pairs ; malgré l'absence de collaboration, il aura eu le sentiment d'appartenir à un collectif (Develotte & Mangenot, 2004). Il nous semble au final qu'un modèle de type *Canufle* est plus réaliste quand il s'agit de mettre à distance un enseignement universitaire, à la fois en termes de temps et d'énergie consacrés par les étudiants et en termes de coût du tutorat. *Learn-Nett* est en effet beaucoup plus coûteux en termes d'accompagnement pédagogique : pour un nombre d'étudiants équivalent, on a d'un côté quatorze tuteurs, qui consacrent un temps moyen de 30 à 50h au suivi de leur groupe, de l'autre un ou deux tuteurs consacrant une centaine d'heures (au total) au suivi. En outre, le dispositif *Learn-Nett* est plus complexe que la description sommaire que nous en avons faite ici : certaines formes de tutorat local viennent s'ajouter au tutorat à distance. Notre exemple aura en tout cas montré qu'avec des objectifs et un public équivalents, des modalités très différentes de communication pédagogiques peuvent être adoptées. Un parallèle peut-il être établi avec la classe présentielle, le cas de *Learn-Nett* correspondant alors à la pédagogie par projet ?

3.6 Et le rôle de l'enseignant-tuteur ?

Pour Henri (2003, p.74), l'un des intérêts des dispositifs médiatisés est d'amener les enseignants à « anticiper l'apprentissage » :

La démarche de médiatisation exige du professeur qu'il re-conceptualise son enseignement. Il doit dorénavant planifier, prévoir et préparer longtemps à l'avance le scénario d'apprentissage, les documents de référence, les outils de travail et de communication que les étudiants utiliseront, les consignes et les conseils qui guideront l'apprentissage, les mécanismes d'accompagnement et de suivi, les modalités d'évaluation, etc.

A travers la présentation des exemples qui précèdent, on aura pressenti que l'enseignant ou le tuteur sont amenés à jouer des rôles bien différents selon les modalités pédagogiques. Mais un élément encore plus essentiel est la question de la conception même de ces scénarios : le tuteur en ligne est-il également l'auteur du scénario ou bien n'est-il qu'un accompagnateur d'apprentissages prévus par un autre ? Le second cas semble le plus fréquent dans la formation à distance, pour des raisons évidentes d'économie : à partir du moment où l'on a dû formaliser les contenus d'enseignement en vue de leur transmission, pourquoi ne pas se resservir des mêmes contenus avec plusieurs groupes et durant plusieurs années ? Se pose alors pour les tuteurs un double problème de fonction et de statut, problèmes indissociables du rôle pédagogique que l'on veut leur faire jouer.

On considère en général que le tutorat à distance correspond à un certain nombre de fonctions, pas forcément remplies par les mêmes personnes et pas toujours assurées dans chaque dispositif ; nous distinguons, en croisant les typologies de Denis (2003) et de Bourdet (2006), cinq fonctions principales :

- Assistant technologique ;
- Expert des contenus ;
- Conseiller méthodologique ;
- Animateur, pouvant parfois tendre vers un rôle de parité (rôle défini par Bourdet, 2006, p. 37 comme « soutien au cheminement, participation à la tâche comme acteur ») ;
- Evalueur (du processus et/ou du produit).

Dans *Canufle*, la première fonction est assurée par un ingénieur pédagogique et dans *Learn-Nett* par des tuteurs locaux ; dans les deux dispositifs, l'évaluation sommative finale ne relève que très partiellement du tuteur en ligne. Il existe par ailleurs des dispositifs à distance où le tuteur, non spécialiste de la discipline, n'a qu'un rôle relationnel : on observe donc, par rapport aux situations

présentielles, une répartition (un émiettement ?) des fonctions entre divers acteurs aux statuts différents.

En termes de statut, la profession de tuteur n'est encore ni reconnue ni codifiée et la grande variété des cas de figure ne facilitera pas cette reconnaissance. Le choix de *Canufle* avait consisté à ne prendre comme tuteurs que des enseignants-chercheurs, rémunérés sur la même base que s'ils effectuaient des TD présentiels, mais il a été difficile de faire accepter ce choix par la hiérarchie universitaire, comme si la formation en ligne devait forcément être une formation à moindre coût. Dans *Learn-Nett*, le tutorat est quasiment bénévole, souvent assuré par des enseignants et des étudiants de troisième cycle pour qui cette expérience constitue un objet de recherche. Entre les tendances à une industrialisation de la formation et les formations conservant un caractère expérimental, la voie semble alors bien étroite... Nous sommes pour notre part convaincus que les tuteurs doivent bénéficier à la fois d'une certaine liberté pédagogique et d'un statut reconnu. Une solution pourrait alors consister, comme cela est partiellement le cas dans *Canufle*, à dissocier les contenus enseignés des activités pédagogiques⁶ : l'enseignant-tuteur (cette dénomination n'est pas neutre) aurait alors pour rôle, à partir de contenus dont il ne serait pas forcément l'auteur mais dont il serait spécialiste, de proposer des tâches et d'accompagner la réalisation de celles-ci, tant sur le plan socio-cognitif que socio-affectif. Par rapport à la classe présentielle, une importante spécificité de ce travail serait alors liée aux modalités d'interaction pédagogique, qui prennent, du fait des outils, du déroulement temporel et du caractère prédominant – voire exclusif – de l'écrit, un caractère tout à fait différent. A ce titre, il paraît important de souligner que l'examen des échanges en ligne⁷, *a posteriori*, permet de revenir, de manière réflexive, sur les solutions pédagogiques adoptées et constitue donc un outil intéressant de formation au tutorat en ligne.

Tenter de modéliser les scénarios pédagogiques, les interactions en ligne qu'ils suscitent et les modalités de tutorat qu'ils impliquent est certes complexe, du fait de la prégnance de chaque contexte particulier, mais il nous semble qu'il s'agit là d'un enjeu important, tant pour la pratique et la formation que pour la recherche. L'entrée par l'analyse des échanges en ligne, croisée avec d'autres données contextuelles, est selon nous une approche prometteuse pour aborder ce domaine.

Bibliographie

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.

Bourdet, J.-F. (2006) « Construction d'un espace virtuel et rôles du tuteur ». *Le Français dans le monde, Recherches et applications* n°40, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, p. 32-43.

Bullen, M. (1997). *A case study of participation and critical thinking in a university-level course delivered by computer conferencing*. Thèse de doctorat non publiée. University of British Columbia. Consulté en février 2003 : <http://www2.cstudies.ubc.ca/~bullen/Diss/thesis.doc>

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, Seuil.

Charlier, B. & Peraya, D. (2003) *Technologie et innovation en pédagogie*. Bruxelles, De Boeck université.

Degache, C. (2003, coord.) *Lidil* n°28, Intercompréhension en langues romanes, du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet. Grenoble, Ellug.

Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006a) « Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles », *Les Cahiers de l'Asdifle* n°17, p.310-321.

Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (coord., 2006b) *Le Français dans le monde, Recherches et applications* n°40, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation.

⁶ Suggestion également avancée par Oliver & Herrington (2001).

⁷ La plupart des systèmes mémorisent automatiquement ces échanges.

- De Lièvre, B., Quintin, J.-J. & Depover, C. (2002) « Une expérience d'implantation d'activités organisées à distance au niveau universitaire ». Actes du 19^{ème} colloque de l'AIPU (Louvain-la-Neuve). Consulté en avril 2005 : http://ute.umh.ac.be/site_ute2/menu.htm (Publications).
- 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° 1/2003, p. 309-333. Paris, CNED, Lavoisier.
- Deschênes, A.-J. & al. (2004) « Le tutorat à distance: qu'en pensent les étudiants, les tuteurs et les concepteurs ? Une étude de cas », *Distances et savoirs*, Vol. 2, n°2-3/2004, p. 233-254. Paris, CNED, Lavoisier.
- Develotte, C. & Mangenot, F. (2004) « Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif », *Distances et savoirs*, Vol. 2, n°2-3/2004, p. 19-46. Paris, CNED, Lavoisier.
- 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.
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. Presses de l'université du Québec.
- Henri, F. (2003) « Les campus virtuels, pourquoi et comment ? », in Charlier & Peraya (éds.), p. 71-78.
- Karsenti, T. & Fortin, T. (2003) « Collaboration par les TIC, nouveau défi de la formation pratique ? », in Deaudelin, C. & Nault, T., *Collaborer pour apprendre et faire apprendre*, Presses de l'université du Québec, p. 83-101.
- Lewis, R. (1998). « Apprendre conjointement : une analyse, quelques expériences et un cadre de travail ». In *Hypermédiats et apprentissages* 4. pp. 11-28. Paris, INRP et EPI.
- Linard, M. 2003. « Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie ». In Albergo, B. (dir.) *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris, Hermès / Lavoisier, p. 241-263.
- Mangenot, F. (2003) « Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance », *ALSIC (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication)*, Vol. 6, num. 1, p. 109-125. <http://www.alsic.org>
- Mangenot, F. & Nissen, E. (2006) "Collective activity and tutor involvement in e-learning environments for language teachers and learners", *Calico Journal* Vol. 23, Num. 3 (mai 2006), p.601-622.
- Moeglin, P. (1998, dir.) *L'industrialisation de la formation : état de la question*. Paris, CNDP.
- Oliver, D. & Herrington, J. (2001). *Teaching and Learning Online*. Perth, Edith Cowan University.
- Paquelin, D. (2004) « Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif », *Distances et savoirs*, Vol. 2, n°2-3/2004, p. 157-182. Paris, CNED, Lavoisier.
- Paquette, G. (2002) *L'ingénierie pédagogique*. Presses de l'université du Québec.
- Peraya, D. (2000). « Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisées », in Alava, S. (dir.), p. 17-42.
- Peraya, D. & Dumont, P. (2003) « Interagir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone », *Revue française de pédagogie* n°145, p.51-61.
- Perriault, J. (1998) « La question de la temporalité chez les étudiants dans les enseignements à distance », in Sicard, M.-N. & Besnier, J.-M., *Les technologies de l'information et de la communication : pour quelle société ?* Université de technologie de Compiègne, p. 143-149.
- Roschelle, J. & Teasley, S.D. (1995) "Construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C. O'Malley (Ed.), *Computer-supported collaborative learning*". New York, Springer-Verlag.
- Ware, P. D. & Kramsch, C. (2005). Toward an intercultural stance: Teaching German and English through telecollaboration. *The Modern Language Journal*, 89(2), p. 190-205.
- Warschauer, M. & Kern, R. (2000) *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge University Press.